

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 23 – Nº 69  
Setembro/Dezembro – 2017  
Suplemento: Anais da XII JNLFLP**

**R454**

***Revista Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 23, N° 69, (set./dez.2017) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 1599 p. il.**

**Suplemento: *Anais da XII JNLFLP***

**Quadrimestral  
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.  
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU 801 (05)**

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## **EXPEDIENTE**

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

### **Editora**

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**  
**Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ**  
**[publica@filologia.org.br](mailto:publica@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/revista>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Pereira da Silva
<b>Vice-Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Primeira Secretária:</b>	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
<b>Segunda Secretária:</b>	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
<b>Diretor de Publicações</b>	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Profa. Dra. Maria Lúcia Mexias Simon

### **Equipe de Apoio Editorial**

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

**Redator-Chefe:** José Pereira da Silva

### **Conselho Editorial**

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

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

### **Distribuição**

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

**REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL**  
**[www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista)**

## SUMÁRIO

<b>Editorial</b> .....	<b>17</b>
<b>1. A cela de aula: uma desterritorialização da convencionalidade</b> 19 <i>Mailton Alves de Viveiro e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira</i>	
<b>2. A colocação pronominal em conto de Ismael Coutinho: uma análise historiográfica</b> .....	<b>27</b>
<i>Dayne da Silva Caldeira Saibert e Élide Regina Bulde de Oliveira</i>	
<b>3. A contextualização da obra de Ismael Coutinho e de Eduardo Carlos Pereira</b> .....	<b>35</b>
<i>César Adilon Canhete Quisnau e Ana Paula Tribesse Patrício Dargel</i>	
<b>4. A crítica genética como estratégia metodológica de ensino: o processo criativo de Chico Buarque</b> .....	<b>45</b>
<i>Ingrid Ribeiro da Gama Rangel, Eleonora Campos Teixeira e Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	
<b>5. A cumplicidade na leitura escolar</b> .....	<b>57</b>
<i>Alcineia Aparecida Sangalli, Sindolei Glória Martins Silva e Ana Paula Tribesse Dargel</i>	
<b>6. A escolha do livro didático de português: seu processo e suas implicações na prática docente</b> .....	<b>69</b>
<i>Tatiane Almeida de Souza, Rysian Lohse Monteiro, Luciana da Silva Almeida e Eliana Crispim França Luquetti</i>	
<b>7. A escrita, a leitura e a performance: rastros de memórias no Facebook</b> .....	<b>79</b>
<i>Ocinei Trindade de Oliveira</i>	
<b>8. A espacialização da escrita poética e a geração de sentido</b> .....	<b>95</b>
<i>Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos</i>	
<b>9. A estilística dos poemas de ismael de lima coutinho: uma abordagem historiográfica</b> .....	<b>112</b>

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Aurora Maria Alves Pinto, Ariane Wust de Freitas Francischini e Nataniel dos Santos Gomes*

- 10. A estilística e o estilo em Machado de Assis ..... 122**  
*José Pereira da Silva*
- 11. A estranheza como marca do fantástico ..... 153**  
*Adrianna Alberti e Fábio Dobashi Furuzato*
- 12. A filosofia da arte como impressão do ser humano ..... 1181**  
*Wcleverson Batista Silva e Luiz Fernando Medeiros*
- 13. A finalidade teleológica da interpretação da linguagem jurídica no meio social ..... 196**  
*Edyala Oliveira Brandão Veiga, Milton Junior Barros Araújo e Helton Monteiro Mendes*
- 14. A formação dos adjetivos em Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara: um olhar historiográfico sobre Ismael Coutinho ..... 204**  
*Jaqueline Irala de Moreira, Raul Silvestre Benitez Aguilera e Nataniel dos Santos Gomes*
- 15. A gramaticografia no Brasil, a *techné grammatiké* e os “jogos da linguagem” ..... 217**  
*Antonio Cílrio da Silva Neto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 16. A importância da disciplina de direitos humanos na formação dos profissionais do direito ..... 233**  
*Edyala Oliveira Brandão Veiga, Oswaldo Moreira Ferreira e Tauã Lima Verdan Rangel*
- 17. A importância da gramática na reterritorialização do ensino de língua portuguesa ..... 247**  
*Rosélia Sousa Silva e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 18. A importância do ensino da arte no âmbito escolar ..... 267**  
*Ezequiel Gonçalves de Paula, Poliana da Silva Carvalho e Hiáscara Alves Pereira Jardim*
- 19. A inclusão da pesquisa no processo de formação acadêmico-científica dos discentes do curso: uma reflexão emancipatória ..... 278**  
*Edyala Oliveira Brandão Veiga, Oswaldo Moreira Ferreira e Tauã Lima Verdan Rangel*

- 20. A inclusão de alunos com deficiência auditiva e o atendimento em sala de recursos ..... 282**  
*Ana Luíza Barcelos Ribeiro e Bianka Pires André*
- 21. A literatura no ensino de espanhol: investigação acerca das significações e práticas docentes em torno do texto literário ..... 306**  
*Elissandro dos Santos Santana*
- 22. A logicidade apriorística da linguagem..... 326**  
*Alexandre da Silva de Melo e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 23. A “Mana-Chica do Caboio” a linguagem musical na dança do norte do estado do Rio de Janeiro ..... 334**  
*Priscilla Gonçalves de Azevedo e Giovane do Nascimento*
- 24. A prática de leitura através dos recursos tecnológicos na formação de professores dos anos iniciais ..... 342**  
*João Batista da Silva Santos, Eliana Crispim França Luquetti, Luciana da Silva Almeida, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva e Jackeline Barcelos Corrêa*
- 25. A representação da mulher nas personagens femininas de Jean Grey (Fênix) e Ororo Munroe (Tempestade) nos quadrinhos de X-Men ..... 349**  
*Gracyella Gonzaga Arantes e Nataniel dos Santos Gomes*
- 26. A toponímia dos igarapés urbanos de Boa Vista: uma contribuição para o Atlas Toponímico Roraimense ..... 372**  
*Ozamar Santos Corrêa*
- 27. A transversalidade nas aulas de língua portuguesa: projeto "mais educação" (2017) ..... 389**  
*Marlécio Franskoviak e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 28. Afetividade e leitura – o percurso da criança ..... 397**  
*Núbia da Costa Torres de Sousa e Maria Leda Pinto*
- 29. Alice: significados ocultos e simbolismos na obra de Lewis Carroll ..... 404**  
*Domingas Monteiro de Sousa, Haleks Marques Silva e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 30. Alice no país do paradoxo: uma deiscência ao exprimível ..... 411**  
*Haleks Marques Silva, Karine Nafaeli Sousa Lima e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

- 31. Análise da canção "Pais e Filhos", sob a perspectiva da linguística textual ..... 429**  
*Laís Teixeira Lima, Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Mauricio Coli Bernardes e Carlos Henrique Medeiros de Souza*
- 32. Análise das escritas do eu a partir da obra *Minhas Histórias dos Outros*, de Zuenir Ventura ..... 432**  
*Juliana Marinho dos Santos*
- 33. Análise do discurso: um estudo acerca da música "Admirável Gado Novo" de Zé Ramalho ..... 439**  
*Tatiane Almeida de Souza, Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Priscila de Andrade Barroso Peixoto e Eliana Crispim França Luquetti*
- 34. Análise do discurso e historiografia linguística: materiais didáticos de língua portuguesa ..... 450**  
*Sônia Maria Nogueira e Roniela Almeida Moreira*
- 35. Árabe, arabismo e islamismo na tríplice fronteira ..... 474**  
*Mamadou Alpha Diallo, Francisca Paula Soares Maia, Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo, Edson Santos Junior e Andrea Del Pilar Trujillo Rodriguez*
- 36. As consoantes geminadas em Ismael Coutinho: um estudo historiográfico ..... 482**  
*Deborah de Souza Moraes, Gisele Ottoni Tamez da Costa e Maria Luiz Benítez Gonzalez Faustino*
- 37. As expressões idiomáticas no ensino de língua inglesa: o livro didático em questão ..... 494**  
*Vyvian França Souza Gomes Muniz, Sonia Maria da Fonseca Souza e Joane Marieli Pereira Caetano*
- 38. As *fake news* como contribuição na formação do leitor crítico 509**  
*Mariana Lansttai Bevilaqua Aro e Nataniel dos Santos Gomes*
- 39. As mulheres da vida de cora coralina ..... 516**  
*Érica Oliveira do Espírito Santo Gonçalves e Nataniel dos Santos Gomes*
- 40. As políticas de ensino de língua e leitura na escola: uma questão de política linguística ..... 530**  
*Iago Pereira dos Santos, Bárbara Viana Villaça e Eliana Crispim França Luquetti*

- 41. As políticas públicas para o envelhecimento na Alemanha e no Japão ..... 5543**  
*Lea Sandra Risse, Diana Paola Gutiérrez Diaz de Azevedo, Nilza Franco Portela, Márcia Regina Pacheco Soares, Fernanda Gonçalves Fernandes e Rosalee Santos Crespo Istoe*
- 42. Aspectos cognitivos e sociais na toponímia ..... 559**  
*Maria do Socorro de Melo Araújo e Thaygra Manoelly Silva Pinho*
- 43. Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de furnas do dionísio ..... 570**  
*Ariane Wust de Freitas Francischini e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*
- 44. Aves sin Nido: um estudo sobre a representatividade do feminismo na obra de Clorinda Matto de Turner ..... 585**  
*Geralda Micaela Grilo, Rubiane Pereira de Almeida Braga e Clodoldo Sanches Fófano*
- 45. Caminho da leitura: o percurso de incentivo à leitura literária com os alunos do 6º ano ..... 603**  
*Marielle Lemes dos Santos Fernandes e Daniel Abrão*
- 46. Colocação pronominal: das dificuldades do autor às ações do revisor textos ..... 610**  
*Ricardo Santos David*
- 47. Colonização, exploração e dominação na narrativa Terra Caída, de José Potyguara ..... 623**  
*Darlan Machado Dorneles, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves e Gerson Rodrigues de Albuquerque*
- 48. Contados contemporâneos inspirados pela leitura de José Cândido de Carvalho ..... 633**  
*Eleonora Campos Teixeira, Ingrid Ribeiro da Gama Rangel, Diego Izidorio da Silva e Carlos Henrique Medeiros de Souza*
- 49. Contos machadianos replicados no século XXI: uma experiência literária ..... 641**  
*Thaís Maciel Piasentine Barbosa e Nataniel dos Santos Gomes*



- 50. Corrupção na contemporaneidade: análise filosófico-jurídica de “Um Trágico Conflito”** ..... 649  
*Raquel Veggi Moreira*
- 51. Da universidade à escola: como professores da escola pública desconstruíram seus conceitos a respeito do ensino de língua portuguesa** ..... 664  
*Layssa de Jesus Alves Duarte e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 52. Desenvolvimento da escrita de hispanofalantes aprendizes de língua portuguesa do curso de português para estrangeiros no município de Pacaraima (RR)** ..... 674  
*Isis Pereira dos Santos e Cora Elena Gonzalo Zambrano*
- 53. Diálogos didáticos nos livros de língua inglesa: uma análise discursiva** ..... 691  
*Eliana Crispim França Luquetti, Ezequiel Gonçalves de Paula, Poliana da Silva Carvalho e Sonia Maria da Fonseca Souza*
- 54. Dificuldades de aprendizagem dos estrangeiros com a língua portuguesa** ..... 710  
*João Batista da Silva Santos, Eliana Crispim França Luquetti, Rysian Lohse Monteiro e Amaro Sebastião de Souza Quintino*
- 55. Do uso da metáfora no ensino jurídico** ..... 716  
*Mauro Barroso Andrés*
- 56. Ecologia do poeta pantaneiro Manoel de Barros em *Poesia Completa*** ..... 728  
*Elissandro dos Santos Santana*
- 57. Educação especial intra educação regular como mecanismo de coibição da exclusão social** ..... 737  
*Bruna Moraes e André Raeli Gomes*
- 58. Entre ficção e memória durante a ditadura militar no Brasil** . 745  
*Talita Vieira Barros, Caroline de Almeida Delgado e Paolla dos Santos Souza*
- 59. *Feedback* em redação: percepção e prática docente e seus efeitos na aprendizagem** ..... 754  
*Geucineia de Souza Pencinato*

- 60. Grafite e suas implicações educacionais ..... 768**  
*Eliana Crispim França Luquetti, Bárbara Viana Villaça, Vanessa de Castro Bersót Pereira e Iago Pereira dos Santos*
- 61. Gramática: um território em busca de (re)territorialização .... 781**  
*Priscila Venâncio e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 62. Gramática da língua portuguesa em foco: análise do ponto de vista científico e ideológico ..... 792**  
*Ricardo Santos David*
- 63. Gramática e comunicação em livros didáticos de inglês do ensino médio ..... 799**  
*Joyce Vieira Fettermann, Sonia Maria da Fonseca Souza e Eliana Crispim França Luquetti*
- 64. Ideologia e dialogismo: Mikhail Bakhtin, história, conceitos que cabem na sala de aula ..... 813**  
*Ricardo Santos David*
- 65. Inclusão e comunicação de alunos com deficiência auditiva na UENF ..... 831**  
*Marcela Lima Carneiro, Bianka Pires André e Eri Lidiane Alves*
- 66. Interpretação de memes para estímulo à pesquisa, à leitura e à reflexão social no 9º ano do ensino fundamental ..... 841**  
*Camila Vergília Rosa Cavalcante e Nataniel dos Santos Gomes*
- 67. Leitura e ludicidade como catalisadores das práticas de letramento escolar ..... 856**  
*Bruno Gomes Pereira e Marcélia Pereira de Sousa Leal*
- 68. Leitura e produção: ressignificações de poemas de Manoel de Barros com alunos de 8º ano ..... 865**  
*Nataniel dos Santos Gomes e Andrea Vanessa Almeida Guimarães*
- 69. Leituras, territórios e interdisciplinaridade ..... 874**  
*Misleine Andrade F. Peel e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 70. Língua viva: evidências de variações linguísticas em ambientes virtuais ..... 883**  
*Joyce Vieira Fettermann, Bruno Cesar Nunes de Andrade e Eliana Crispim França Luquetti*

- 71. Linguagem jurídica: o juridiquês como impedimento de acesso à justiça por meio da linguagem ..... 896**  
*Diego de Almeida Lemos e Kamila Teixeira Crisóstomo*
- 72. Literatura e ensino: perspectivas para leitura ..... 904**  
*Luciano Dias de Sousa, Maria Clara Pereira Guimarães e Lucas Borcard Cancela*
- 73. Machado de Assis: um escritor de metacrônicas ..... 914**  
*Clodoaldo Sanches Fófano e Dulce Helena Pontes-Ribeiro*
- 74. Manuel Bandeira: um poeta de vanguarda ..... 932**  
*Magda Simone de Toni e Daniel Abrão*
- 75. Mediação, diálogo e comunidade: a prática dialógica como instrumento de emancipação do indivíduo ..... 949**  
*Raí de Oliveira Costa, Edyala Oliveira Brandão Veiga, Oswaldo Moreira Ferreira e Tauã Lima Verdan Rangel*
- 76. Memórias de leitura e de leitores de professores de literatura da educação básica diálogos entre semiótica e letramento literário 971**  
*Gislene Pires de Camargos Ferreira e Luiza Helena Oliveira da Silva*
- 77. Metáfora no livro didático do ensino fundamental, século XX e XXI: um embate entre séculos ..... 994**  
*Daniela Jaqueline Tôrres Barreto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 78. Narrativa histórica na perspectiva da educação histórica: um estudo bibliométrico ..... 1010**  
*Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães e Fernanda Castro Manhães*
- 79. No caminho da história à chegada ao signo linguístico ..... 1025**  
*Maria Lucia Loureiro Paulista*
- 80. O Amazonas em Roraima: aspectos históricos através dos topônimos ..... 1035**  
*Maria do Socorro Melo Araújo e Thaygra Manoelly Silva de Pinho*
- 81. O canto como ferramenta no aprendizado da pronúncia do português falado no Brasil ..... 1050**  
*Jeanne Rocha*

82. **O discente como protagonista na relação de ensino-aprendizagem: uma reflexão à luz da superação das aulas expositivas tradicionais no curso de direito** ..... 1062  
*Edyala Oliveira Brandão Veiga, Oswaldo Moreira Ferreira e Tauã Lima Verdan Rangel*
83. **O gênero instrucional receita culinária: uma proposta de sequência didática para o trabalho com a leitura e a escrita** .. 1078  
*Gláucia Adriana Alves da Cruz Silva, Ana Claudia de Souza Silva, Aline Saddi Chaves e Nataniel dos Santos Gomes*
84. **O latim e o português: heranças lexicais** ..... 1091  
*Camilla da Silva Mendes, Nathalia Reis de Medeiros e Thiago Soares de Oliveira*
85. **O livro didático e suas implicações no processo de alfabetização e letramento** ..... 1102  
*Luciana da Silva Almeida, Rysian Lohse Monteiro, Tatiane Almeida de Souza, João Batista da Silva Santos, Géssica Pereira Monteiro Rangel e Eliana Crispim França Luquetti*
86. **O mais forte – soneto de constatação e a arte pós-moderna** 1113  
*Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro, Ari Gonçalves Neto, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral e Carlos Henrique Medeiros de Souza*
87. **O misterioso discurso de David Gilmour e Roger Waters na composição de *Comfortably Numb*, música da banda britânica de rock *Pink Floyd*** ..... 1122  
*Waldir Cezaretti de Freitas*
88. **O teatro como instrumento didático para facilitar a oralidade no curso de extensão português para estrangeiros da UERR** 1130  
*Rebeca Cristina de Araújo Lima e Cora Elena Gonzalo Zambrano*
89. **O texto virtual: novas perspectivas de leitura** ..... 1143  
*Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Tatiana da Silva Magalhães Marangoni*
90. **O uso do verbo em língua portuguesa: uma proposta interativa** ..... 1153  
*Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

91. **Observações sobre a sintaxe em Eduardo Carlos Pereira e Evandilo Bechara** ..... 1161  
*Marilza de Lima da Paz Belmudes e Keila Regina Camargo*
92. **Observações sobre o texto e o sentido na era dos emojis** ..... 1172  
*Dagmar Vieira Nogueira Silva, Vanderlis Legramante Barbosa e Nataniel dos Santos Gomes*
93. **Os mecanismos linguísticos na produção escrita dos graduandos de engenharia da UENF: um estudo de caso** ..... 1188  
*Janete Araci do Espírito Santo, Luana Espírito Santo Barbosa e Bianka Pires André*
94. **Os princípios da sociolinguística aplicados na compreensão da linguagem científica** ..... 1200  
*Kamila Teixeira Crisóstomo, Diego de Almeida Lemos, Leila Alves Vargas e Heliane do Nascimento Silva*
95. **Os princípios metodológicos para o fazer historiográfico segundo Koerner** ..... 1209  
*Stiélic Leão Prestes Nobre, Letícia Rodrigues Rojas e Nataniel dos Santos Gomes*
96. **Os profissionais da educação na legislação brasileira** ..... 1216  
*Priscila de Andrade Barroso Peixoto, Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Tatiane Almeida de Souza e Eliana Crispim França Luquetti*
97. **Os recursos tecnológicos como uma nova perspectiva para o ensino: facilitando a aprendizagem de ciências naturais** ..... 1228  
*Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo e Diego de Almeida Lemos*
98. **Patologização da criança com dificuldade de aprendizagem no município de Marataízes (ES)** ..... 1237  
*Carla Bittencourt Felício, Carlos Henrique Medeiros de Souza e Marco Aurélio Borges Costa*
99. **Pertencimento e memória do carioca, via ludicidade linguística e intertextual nas narrativas de Lygia Bojunga, em *O Rio e Eu*** ..... 1245  
*Sônia de Almeida Barbosa Grund e Idemburgo Frazão Felix*
100. **Políticas de leitura na escola: desafios e realidade** ..... 1253  
*Luciana da Silva Almeida, Rysian Lohse Monteiro, João Batista da*

*Silva Santos, Eliana Crispim França Luquetti e Munike Taynara Cunha da Silva*

- 101. Porto do Açú e desenvolvimento social ..... 1262**  
*Paula Márcia Seabra de Sousa, Rodrigo Magalhães e Murialdo Gasparet*
- 102. Pós-modernidade e a música popular brasileira: uma leitura da canção "Alma Nova" ..... 1283**  
*Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo, Diego de Almeida Lemos e Monique Teixeira Crisóstomo*
- 103. Práticas de leitura e escrita: estudo de caso em uma turma de 3ª série do ensino médio da rede estadual de ensino ..... 1293**  
*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Virgínia Machado Silva, Marcela Vieira Coimbra e Eliana Crispim França Luquetti*
- 104. Uma análise na revista *Estilo Off* ..... 1298**  
*Raquel França Freitas, Sonia Maria da Fonseca Souza e Vyvian França Souza Gomes*
- 105. Presidente/presidenta: uma abordagem discursiva da variação linguística ..... 1314**  
*Danielle Paiva Dantas*
- 106. Produção de texto multimodal como recurso para o ensino e aprendizagem gramatical ..... 1339**  
*Elaine Teixeira da Silva*
- 107. Professores e leitura: a família como lugar de encontros e influências literárias ..... 1346**  
*Maria da Conceição de Jesus Ranke e Márcio Araújo de Melo*
- 108. Reconstruindo o pensamento dos professores e alunos sobre a linguagem nos processos de alfabetização ..... 1365**  
*Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Francisco Estácio Neto e Gisele de Araújo Gouvêa Estácio*
- 109. Relações de poder na educação inclusiva: algumas contribuições a nível discursivo ..... 1375**  
*Bruno Gomes Pereira e Glaucia dos Santos Moraes*
- 110. Sebastião Uchôa Leite: poesia e negatividade ..... 1382**  
*João Batista Cunha Silveira e Daniel Abrão*

- 111. Século XVIII: o iluminismo lexicográfico ..... 1398**  
*Roberto Arruda de Oliveira*
- 112. Tempos pretéritos: conceituações e valores ..... 1418**  
*Carlos Eduardo Herculano Jardim e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*
- 113. “Textemunho da Língua”: edição e estudo terminológico de um auto de defloramento ..... 1429**  
*Elias de Souza Santos e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz*
- 114. Trabalhando com gêneros: a intertextualidade e a formação do aluno leitor ..... 1440**  
*Rysian Lohse Monteiro, Luciana da Silva Almeida, Géssica Pereira Monteiro Rangel, Tatiane Almeida de Souza, João Batista da Silva Santos e Eliana Crispim França Luquetti*
- 115. Transformações do discurso pela prática pedagógica: uma experiência de literatura no Facebook ..... 1445**  
*Milena Ferreira Hygino Nunes, Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes e Carmen Lúcia Ferreira Hygino*
- 116. Um estudo bibliométrico sobre o fenômeno social da velhice no Brasil ..... 1464**  
*Glória Mariana Barreto Teixeira, Fernanda de Castro Manhães, Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães e Carolina de Souza Poubel Tostes*
- 117. Um olhar historiográfico sobre acentuação de palavras: observações a partir de Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara ..... 1478**  
*Alana Bardella da Silva, Livia Carneiro Lima da Hora e Nataniel dos Santos Gomes*
- 118. Uma análise sobre questões linguísticas do enem: aspectos funcionalistas em foco ..... 1487**  
*Adriene Ferreira de Mello, Joane Marieli Pereira Caetano, Luiza Guimarães Lanes e Thayone Aparecida Soares*
- 119. Uma interpretação da canção “O Poeta Está Vivo”, a partir do contexto de sua criação ..... 1501**  
*Kamila Teixeira Crisóstomo, Diego de Almeida Lemose, Leila Alves Vargas e Monique Teixeira Crisóstomo*

- 120. Uma leitura de metáforas do filme “Adeus, Lênin!”**, de Wolfgang Becker: representações do declínio socialista na Alemanha e o trabalho com metáforas na escola ..... 1512  
*Carlos Wiennery da Rocha Moraes, Antonio Cílrio da Silva Neto e Luiza Helena Oliveira da Silva*
- 121. Uma leitura de metáforas em chamadas do jornalismo popular** ..... 1537  
*André da Silva Santos e Deijeane Gomes Morais*
- 122. Variação linguística em turmas de EJA: uma reflexão necessária** ..... 1560  
*José Adailton Pinto de Souza, Pedrinho Nascimento da Silva e Márcia Verônica Ramos de Macêdo*
- 123. Variações regionais: um breve olhar sobre os falares brasileiros** ..... 1570  
*Regina Aparecida Brito Nascimento da Silva e Natalina Sierra Assêncio Costa*
- 124. Versificação: um olhar historiográfico sobre a obra de Ismael Coutinho** ..... 1584  
*Amanda Luiza da Silva Zuque, Renan da Silva Dalago e Nataniel dos Santos Gomes*
- 125. Vozes poéticas da identidade negra no limiar da memória individual e coletiva** ..... 1589  
*Rosidema Pereira Fraga e Jayane Gomes de Oliveira*



## EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 69 da *Revista Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2017, com 125 artigos em 1599 páginas correspondentes aos trabalhos apresentados na XII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado em novembro de 2017 nas seguintes instituições brasileiras de ensino: FAMA (Faculdade Machado de Assis), sob a coordenação local da Profa. Rita de Cássia Gemino da Silva – no Rio de Janeiro (RJ); CEJLL/NAVE (Colégio Estadual José Leite Lopes / Núcleo Avançado em Educação), sob a coordenação local da Profa. Renata da Silva de Barcellos – no Rio de Janeiro (RJ); UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul) – *campus* Campo Grande, sob a coordenação local do Prof. Nataniel dos Santos Gomes – em Campo Grande (M); UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), sob a coordenação local da Profa. Eliana Crispim França Luquetti – em Campos dos Goytacazes (RJ); UERR (Universidade Estadual de Roraima), sob a coordenação local da Profa. Maria do Socorro Melo Araújo – em Bela Vista (RR); UFAC (Universidade Federal do Acre) – *campus* Rio Branco, sob a coordenação local da Profa. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves – em Rio Branco (AC); UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), sob a coordenação local do Prof. Elias Alves de Andrade – em Cuiabá (MT); UFMS (Universidade Federal de Santa Maria), sob a coordenação local da Profa. Evelyne Patrícia Figueiredo de Sousa Costa – em Santa Maria (MS); UFT (Universidade Federal do Tocantins) – *campus* Araguaína, sob a coordenação local dos Profs. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Antonio Cilírio da Silva Neto – em Araguaína (TO); e UNILA (Universidade de Integração Latiño-Americana), sob a coordenação local da Profa. Francisca Paula Soares Maia – em Foz do Iguaçu (PR).

Nesta edição estão incluídos os trabalhos completos com os seus respectivos resumos, sendo que os resumos dos trabalhos cujos textos completos não puderam ser publicados estão disponibilizados na página. Nesta edição, os resumos dos trabalhos dos quais não foram enviados os textos completos não foram publicados no mesmo volume, como foi feito

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

na publicação dos *Anais da XI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa*, em 2016, porque tais resumos não foram enviados especificamente para publicação, mas apenas como parte necessária para a inscrição dos trabalhos na Jornada.

Este suplemento do número 69 da *Revista Philologus* contém os *Anais da XII JNLFLP*, apesar de terem sido incluídos também alguns artigos provenientes de trabalhos não apresentados nesta jornada, mas resultantes de eventos realizados anteriormente.

Os números regulares da *Revista Philologus* têm umas 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento está com 1599 páginas, e sairá também como parte da segunda edição do *Almanaque CiFEFiL 2017*, ainda neste mês de dezembro e será enviado aos autores em janeiro ou fevereiro de 2018.

Os números regulares têm três versões: uma impressa, que é distribuída aos associados do CiFEFiL em dia com suas anuidades e a instituições de pesquisa e ensino de linguística e letras; uma versão virtual (disponibilizada em <http://www.filologia.org.br/revista>) e uma versão digital (em CD-ROM), no *Almanaque CiFEFiL*). Por contenção de despesas, os suplementos não têm a versão impressa. A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM.

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

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 69 da *Revista Philologus* e *Anais da XII JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, dezembro de 2017.



**A CELA DE AULA:  
UMA DESTERRITORIALIZAÇÃO DA CONVENCIONALIDADE**

*Mailton Alves de Viveiro (UFT)*

[m.alves@hotmail.com](mailto:m.alves@hotmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

Partimos, neste texto, da configuração que vai se tecendo no entrecruzar de uma discussão conceitual com a experiência real de habitar um território existencial atípico e marginalizado, a cela de aula – que é considerada, nos documentos oficiais, como uma sala de aula convencional. Neste intuito, mobilizaremos a noção de território proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mil Platôs*, para compor e decompor estruturas estáveis construídas sobre o espaço da sala de aula dentro da prisão. Trata-se de um estudo elaborado a partir de uma situação real, na qual os pesquisadores trabalham em uma unidade de tratamento prisional, como professores de língua portuguesa.

**Palavras chave:** Cela de Aula. Sala de aula. Desterritorialização.

**1. Introdução**

A presente pesquisa se desenvolve pelo método da cartografia, propondo um conhecimento implicativo, engajado com o território da pesquisa e seus participantes/sujeitos. Escrever o presente texto significa se tornar múltiplo: aceitar um hiato entre a realidade projetada e o acontecimento real; transitar num espaço saindo do plano das formas; e habitar o plano das forças - conforme argumenta Gilles Deleuze e Félix Guattari, em muitas de suas obras. Além disso, é preciso, ainda, inteirar-se da fuga de si mesmo e tornar-se incorporal para habitar outros corpos e experimentar aquilo que de fato o outro sente; pensar a forma – sala de aula – abandonando uma concepção fixa de realidade para concebê-la em movimento contínuo de criação e individuação de modo a arquitetar a “Cela de Aula”.

A cela de aula não é uma sala de aula, longe disso, por mais que se projete essa ideia sobre ela. Talvez aqueles que a criaram tenham essa imagem estabilizada. Longe de cristalizar-se, a cela de aula está mais ao acaso de diferir-se por obrigação e em função de seus utentes, cidadãos privados da liberdade, do ir e vir.

O território a ser territorializado e, por conseguinte, desterritorializado, trata-se de uma penitenciária de segurança máxima, em cujo espaço há pessoas com privação de liberdade, por consequência de seus “atos criminosos”. Neste território, a Lei 7.210/84 (Lei de Execução Penal), que almeja, como um de seus principais objetivos, reintegrar harmoniosamente o apenado na sociedade, assegura, dentre alguns direitos, o direito à educação, como proposta de ressocialização. Para isso, determina que o estado tem o dever de assegurar a assistência educacional para os apenados e ainda propiciar salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante<sup>1</sup>.

Partindo desse espaço destinado a educação dos apenados, pretendemos compor o que se pode chamar de desterritorialização da convencionalidade do espaço da sala, considerando que o ambiente destinado para o ensino e aprendizagem de pessoas privadas de liberdade, distancia-se de uma sala de aula convencional. E, para isso, oporemos os sintagmas nominais *Sala x Cela* para elucidar territórios diferentes, que, às vezes, são entendidos como mesmo espaço, porque tais sintagmas possuem, em seus códigos genéticos, o mesmo modificador, a locução adjetiva *de aula* – entendida, também, como sintagma preposicionado.

## **2. A cartografia de um território**

Pesquisar um território a partir da cartografia requer pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados pelos discursos científicos tradicionais. É preciso que se cartografe dados, e não apenas que ocorra a sua coleta – Cartografar pressupõe os seguintes passos: participar do processo, observar e registrar a vivência, construir um diário de bordo, projetar meios de pesquisa adaptados à realidade, reali-

---

<sup>1</sup> Nos artigos 10º e 11º da Lei 7.210/84 – *Lei de Execuções Penais* (LEP) - é tratado sobre o dever do estado em proporcionar assistência aos apenados privados de liberdade. Essa assistência diz respeito aos seguintes aspectos: material; saúde; jurídico; educacional; social e religioso. O artigo 83º, parágrafo 4º, diz sobre o espaço destinado à assistência educacional.

zar atividades inerentes às características dos participantes/colaboradores e lançar mão sobre a expressividade dos dados que direcionam a razão da pesquisa. E, para isso, é necessário que se habite o território, que se faça participante dos processos, que os sujeitos/pesquisadores sejam implicados na ação reflexiva de observar o território, vivenciar e aventura-se no devir. Para habitar um território existencial é preciso um processo de aprendizado e uma experiência de engajamento.

Desse modo, cabe aqui chamar o pesquisador de aprendiz-cartógrafo, pois esse não se inscreve numa relação hierárquica com o objeto, mas põe-se em aprendizado, no percurso, juntamente com aquilo que pesquisa.

A *cela de aula* se constitui como um território quase que inexplorado, dada a sua complexidade geográfica situacional, dentro de penitenciárias de segurança máxima, onde o acesso é restrito, e quase tudo que se produz é feito por meio de pesquisas documentais – documentos que norteiam a estruturação e o funcionamento da escola dentro da prisão, no sentido formal estabelecido pelos parâmetros convencionais para a escola regular – fazendo com que a pesquisa sobre a educação na prisão não passe do limiar de uma realidade projetada. Saber sobre a *cela de aula*, dentro da prisão, a partir de pesquisas documentais não possibilitará nada além de sua equiparação à sala de aula convencional da educação regular. E, neste sentido, o pesquisador é posicionado hierarquicamente face ao objeto como aquele que pesquisa algo fora de si, ou seja, o direcionamento de sua prática investigativa parte de regras preestabelecidas já conjecturadas e com objetivos prontos para o objeto a ser pesquisado.

Pensando de outro modo, partimos para o território da *cela de aula* de uma Unidade de Tratamento Penal<sup>2</sup>, constituindo-nos como aprendizes de cartografia, com o intuito de compreender o território *cela de aula* enquanto território expressivo representacional.

### **3. A cela de aula e sua territorialização**

Para escrever o presente texto, foi preciso perceber a realidade rescindida das construções estanques apresentadas logo ao entrar em con-

---

<sup>2</sup> A *cela de aula* que investigamos se situa dentro da Unidade de Tratamento Penal Barra da Grotá, em Araguaína – Tocantins.

tato com a *cela de aula*. Foi necessária a reversão do percurso metodológico tradicional – caminhar para alcançar as metas – e assumir uma postura de caminhar e traçar, no caminho, as metas<sup>3</sup>.

Ao entrar em contato com a *cela de aula*, percebemos, assim como numa sala de aula, a presença de carteiras, quadros brancos, mesas para os professores, janelas, portas e, também, centrais de ar condicionado; assim como manda o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, na resolução de número 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. O artigo Art. 5º, dessa mesma resolução, diz que “as autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos *adequados* às atividades educacionais”. [Grifo nosso]

Tratando-se de uma sala destinada à realização de aulas, aparentava ser convencional, assim como as salas de aula do ensino regular da educação; mas, como nos submetemos ao processo investigativo e participativo deste ato, pudemos perceber algumas coisas que somente a experiência de territorializar realmente um território pode proporcionar. Algumas coisas puderam ser percebidas nos bastidores que nos chamaram muita a atenção, o que não aconteceria se nossa pesquisa não fosse de fato participativa e qualitativa em sentido estrito.

Todas as salas tinham câmeras de monitoramento e portas de ferro com trancas por fora da sala e todas ficavam ao lado de uma grande “jaula” destinada ao banho de sol. Nesse sentido, a sala de aula começa a receber outros contornos, outras qualidades que não as de uma sala de aula convencional, mas de uma *cela de aula*, pois seus participantes ficavam na condição de encarcerados, inclusive o professor. Os componentes do meio, nessa lógica, passam a dar formas diferentes ao território ao territorializá-lo, assim como fomentam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 106): “A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou os componentes do meio tornados qualitativos”.

Nas janelas da sala estavam colados papéis que tampavam a visão exterior da sala. Isso porque as janelas davam para as celas onde estavam presas outras pessoas – essa visão das celas perturbava a concentração dos alunos, como também, causava demasiado pavor.

---

<sup>3</sup> Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Lilia Escóssia “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”.

Além das salas destinadas às aulas, ainda existiam salas de monitoramento, nas quais havia janelas para que os agentes penitenciários pudessem “vigiar” os alunos/reeducandos<sup>4</sup> e para que pudessem ficar atentos ao chamado dos professores, pois estes assumiam, também, a qualidade de presos.

Habitando o território pudemos experienciar os procedimentos realizados para que os alunos e professores pudessem estar na sala. Os alunos tinham que passar por uma revista meticulosa de segurança. De igual modo, os professores e o material pedagógico a ser usado também. Detectores de metais, raio ‘x’, revista são equipamentos utilizados e procedimentos realizados quotidianamente para que as aulas aconteçam. São processos morosos que garantem a segurança daqueles que participam da ação educativa dentro da prisão (agentes, professores, apenados), mas, ao mesmo tempo, influenciam para a desestabilização psicológica, afetando tanto o ensino ofertado pelos professores quanto a aprendizagem dos alunos.

Dentro das salas, no contato com os alunos, pudemos sentir a sensação de “estar preso”, pois tanto professor quanto alunos são trancados por fora, na sala. Ainda sob o efeito da imagem de “criminosos”, “contraventores”, “assassinos” etc., é que são construídas e definidas as imagens dos alunos, sendo suscitada uma série de sensações múltiplas que despertam medo, insegurança, desprezo, incapacidade e um sentimento de incompletude. Esse contato pode propiciar de fato a expressividade desse território.

Com o passar dos dias fomos nos habituando, e com isso, percebendo os alunos a partir de outra visão. Passamos a conhecer, de modo tímido, algumas histórias de vida, a compreender a difícil realidade de “sobrevivência” dentro de um presídio e como é doloroso suportar as pressões psicológicas que o ambiente proporciona. Foi possível entender o real valor do espaço da sala aula na vida dessas pessoas encarceradas. Passamos a perceber os modos de interpretação que a territorialização nos suscitava. Segundo Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Lília Escóssia (2015, p. 139), “os hábitos transformam o modo como percebemos e

---

<sup>4</sup> Dentro da penitenciária, os encarcerados que participam de projetos de ressocialização são classificados/denominados como reeducandos. Somente os professores os chamam de alunos, pois se inscrevem no espaço de ensino e da aprendizagem dentro da sala de aula. No território acontece uma reorganização das funções, ou seja, a função ou ofício advém do território. (DELEUZE & GUATTARI, 1997)

interpretamos a realidade”. Ao nos habituar no espaço da sala de aula, foi possível captar que tal território, não se tratava de uma sala de aula convencional, mas sim de uma *cela de aula*. Percebemos que ela ganha contornos diferentes dos moldes convencionais, tanto por sua situação locativa e pelos acontecimentos internos, quanto pelas pessoas que ocupam este espaço.

#### **4. O sintagma nominal e a locução adjetiva como construção do território e a desterritorialização da convencionalidade**

Usemos os sintagmas nominais *sala* e *cela* para desconstruir, pelo ato de desterritorialização, a imagem pura que a locução adjetiva *de aula* impõe sobre a *cela* enquanto território *sala* de aula convencional. Pontuemos, a partir dessa desconstrução, que o “território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 105), não uma imagem estabilizada, pois no território existem processos de caracterização territorial que produzem devires. A *cela de aula* está enlaçada ao plano das forças, mais do que ao plano das formas<sup>5</sup>.

Sintaticamente, a locução adjetiva *de aula* está se relacionando com os sintagmas nominais *sala* e *cela*, produzindo uma expressividade que marca um território, a saber, um espaço destinado à aula; ou seja, a locução adjetiva, de modo característico, causa efeitos de igualdade territorial em ambos os espaços.

Em termos de construção, ambos os sintagmas compõem a seguinte estrutura: substantivo + preposição + substantivo (S + [P + S]), um sintagma nominal e um sintagma preposicionado. Segundo Foucault (1979), citado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Lilia Escóssia (2015, p. 95), “a realidade é resultante de modos (...) de dizer”; desse modo, as palavras projetam realidades, caracterizam cenas e personagens, sentimentos, ações e, também, o território.

A locução adjetiva *de aula* está conjugada tanto com o substanti-

---

<sup>5</sup> O plano das formas corresponde ao plano de organização da realidade ou plano do instituído e concerne às figuras já estabilizadas; já no plano das forças, as “formas resultam dos jogos de forças e correspondem a coagulações” (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015, p. 94). Neste sentido, o território é o resultado do agenciamento de forças entre os componentes dos meios e o ritmo – ritmo é entendido aqui como aquilo que permite a transmutação, a transfiguração. (DELEUZE & GUATTARI, 1997)



vo *sala* quanto com o substantivo *cela*, mostrando, dessa forma, que tais territórios possuem um gene em comum. Portanto, constituem-se como dois territórios de mesma espécie. No entanto, tais territórios ainda possuem os seus substantivos diferentes e, com isso, expressividades distintas.

Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 113), “o território é primeiramente a distância crítica entre dois seres da mesma espécie”. A *sala de aula* e a *cela de aula*, a princípio, constituem-se como espaço de ensino e aprendizagem de igual teor educacional; portanto, como dois seres da mesma espécie. No entanto, cada meio possui seu código genético; dessa forma, apresentam características intrínsecas próprias e singulares.

A territorialização desses espaços (*sala/cela de aula*) permite habitar as margens dos seus códigos genéticos, que são da mesma espécie, mas ao mesmo tempo apresentam suas diferenciações específicas. Pois tanto a *cela de aula* quanto a *sala de aula* têm, em suas margens, uma distância crítica quanto a seus códigos genéticos. Possuem, nas margens de seus códigos genéticos, algo que os caracteriza como mesmo espaço, mas territórios distintos.

## 5. Considerações finais

Dessa forma, *sala* e *cela de aula* são territórios distintos em função de seus ritmos, de suas expressividades, de seus atores e ações, além do modo de trabalho específico, posto que sucedem de cada um deles, verdadeiramente e experimentalmente, desterritorializações e reterritorializações distintas e diversas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de março de 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.626, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011. *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional*. Brasília, 24 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso

em: 20-10-2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. *Código Penal*. Brasília, outubro, 1890. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del2848.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm)>.

Acesso em: 01-11-2017.

\_\_\_\_\_. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07 de maio de 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo esquizofrenia*. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. [vol. 4, 1997]

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lilia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

**A COLOCAÇÃO PRONOMINAL  
EM CONTO DE ISMAEL COUTINHO:  
UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA**

Dayne da Silva Caldeira Saibert (UEMS)

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

Élida Regina Bulde de Oliveira (UEMS)

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho é analisar as transformações gramaticais que a língua portuguesa sofreu ao longo do tempo, demonstrando as alterações em sua estrutura, com foco na colocação pronominal, (ênclise), por meio de uma análise historiográfica. Para tanto, recorreremos à *Grammatica Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira, 1ª edição (1907), pelo princípio da imanência, o qual explica os fatos linguísticos; e à *Moderna Gramática Portuguesa, 38ª edição* (2015), de Evanildo Bechara, princípio da adequação, o qual estreita a distância entre o passado e o presente, reconhecendo as modificações gramaticais e linguísticas. O *corpus* utilizado para a análise é o conto *O negro Eugênio*, retirado do *Espólio* de Ismael de Lima Coutinho, de uma coletânea intitulada *Contos Ingênuos*.

**Palavras-chave:** Gramática. Análise historiográfica. Ênclise.

**1. Introdução**

A sintaxe de colocação ou de ordem é aquela que trata a maneira de dispor os termos dentro da oração e as orações dentro do período. A colocação pronominal obedece a posição que os pronomes pessoais oblíquos átonos (me, te, se, o, a, lhe, os, as, lhes, nós e vós) ocupam na frase em relação ao verbo a que se referem.

O pronome pode assumir três posições na oração: Próclise (antes do verbo), Ênclise (depois do verbo) e Mesóclise (meio do verbo).

O conto *O negro Eugênio*, objeto de análise deste trabalho, retirado da obra *Contos Ingênuos*, foi publicado no *Jornal Município*, da cidade de Lavras – MG, escrito sob o pseudônimo de João das Chagas.

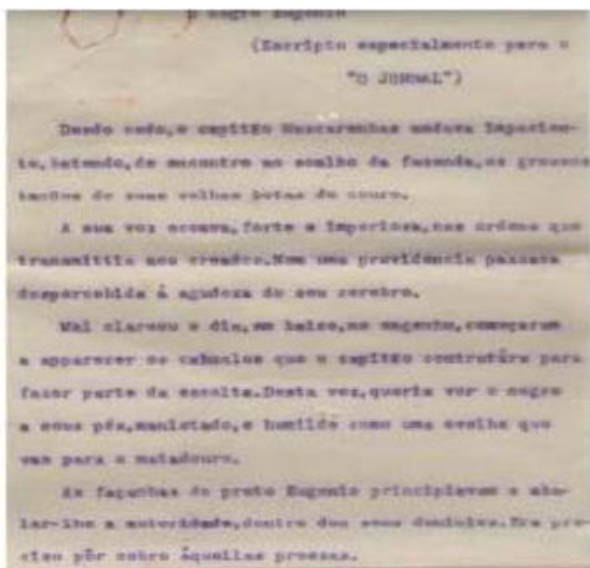
**2. Contos Ingênuos e Outros Textos Inéditos – João das Chagas (Ismael Coutinho)**

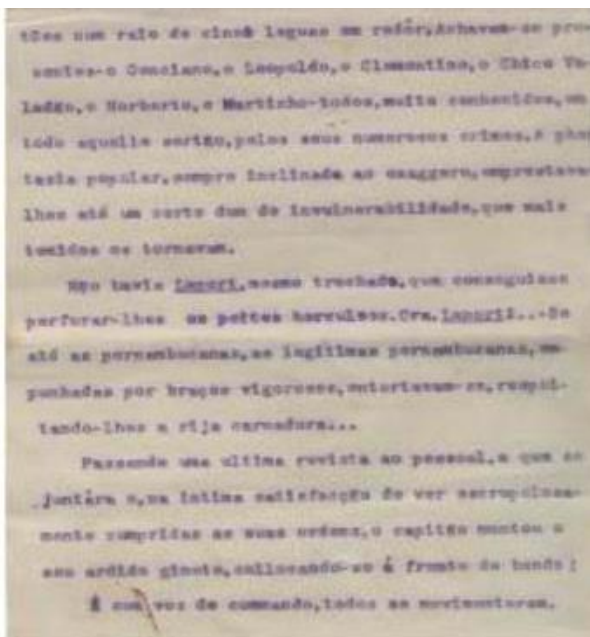
Na época de seu falecimento, o professor Ismael de Lima Coutinho estava preparando seus trabalhos literários para publicação, entre eles, foram encontrados sete contos anotados ou revisados, inclusive com um índice (cuja folha se partiu, perdendo-se a segunda metade), escritos sob o pseudônimo de João das Chagas.

Na obra intitulada *Contos Ingênuos e Outros Textos Inéditos*, encontram-se os seguintes contos: "A Pedra Lisa", "O Dourado", "O Velho Tropeiro", "Tio Jacinto", "O Benedito", "O Negro Eugênio", "O Santo Eremita" e "Almas Penadas" (este, incompleto).

Segue, na sequência, um trecho do conto *O Negro Eugênio*, o qual foi escrito especialmente para o *Jornal Município*, preservado em datiloscrito.

Transpusemos abaixo, um trecho do conto *O Negro Eugênio*, de Ismael de Lima Coutinho, datiloscrito juntamente com sua transcrição e atualização ortográfica, com base na *Nova Ortografia da Língua Portuguesa*, de José Pereira da Silva (2010), com objetivo específico de divulgar a obra do autor.





Conforme Miguél Eugenio Almeida (2007), usando o princípio de *imanência*, retiraremos frases do conto "O Negro Eugênio" para confrontar com a *Gramática* de Eduardo Carlos Pereira e usando o princípio de *adequação*, estabeleceremos a relação dos elementos apontados anteriormente com a *Gramática* de Evanildo Bechara no momento do presente histórico.

Desde cedo, o capitão Mascarenhas andava impaciente, batendo, de encontro ao soalho da fazenda, os grossos tacões de suas velhas botas de couro.

A sua voz ecoava, forte e imperiosa, nas ordens que transmitia aos criados. Nem uma providência passava despercebida à agudeza do seu cérebro.

Mal clareou o dia, embaixo, no engenho, começaram a aparecer os caboclos que o capitão contratara para fazer parte da escolta. Desta vez, queria ver o negro a seus pés, manietado e humilde, como uma ovelha que vai para o matadouro.

As façanhas do preto Eugênio principiavam a abalar-lhe a autoridade, dentro dos seus domínios. Era preciso pôr cobro àquelas proezas.

Para isso, reunira aquela gente, o escol dos valentões num raio de cinco léguas em redor. Achavam-se presentes - o Genciano, o Leopoldo, o Cle-

mentino, o Chico Valadão, o Norberto, o Martinho – todos, muito conhecidos, em todo aquele sertão, pelos seus numerosos crimes. A fantasia popular, sempre inclinada ao exagero, emprestava-lhes até um certo dom de invulnerabilidade, que mais temidos os tornavam.

Não havia *Laport*, mesmo troçada, que conseguisse perfurar-lhes os peitos hercúleos. Ora, *Laport!*... Se até as pernambucanas, as legítimas pernambucanas, empunhadas por braços vigorosos, entortavam-se, respeitando-lhes a rija carnadura...

Passando uma última revista ao pessoal, a que se juntara e, na íntima satisfação de ver escrupulosamente cumpridas as suas ordens, o capitão montou o seu ardido ginete, colocando-se à frente do bando!

É sua voz de comando, todos se movimentaram”

(Disponível em:

[http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o\\_negro\\_eugenio\\_conto.pdf](http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o_negro_eugenio_conto.pdf))

### 3. *Análise dos verbos enclítics retirados do conto O Negro Eugênio*

Quando o verbo estiver no infinitivo impessoal regido pela proposição a, ocorre a ênclise.

I - “Decidiu-se então *a vender-lhes* caro a vida”.

II - “As façanhas do preto Eugênio principiavam *a abalar-lhe* a autoridade, dentro dos seus domínios”.

Para Eduardo Carlos Pereira, “É mais communmente enclítico com os infinitivos regidos da proposição a. (PEREIRA, 1907, p. 244).

Para Evanildo Bechara, o critério de colocação pronominal é dividido em relação a um só verbo e em relação a uma locução verbal:

B – EM RELAÇÃO A UMA LOCUÇÃO VERBAL

3) enclítico ao verbo principal (ligado por hífen).

Eu quero falar-*lhe*.

Eu estou falando-*lhe* (mais raro)

OBSERVAÇÕES:

1.ª) Com mais frequência ocorre entre brasileiros na linguagem falada ou escrita, o pronome átono proclítico ao verbo principal, sem hífen.

Eu quero *lhe* falar

Eu estou *lhe* falando (BECHARA, E, 2015, P. 608).

**Exemplo I:**

...“Decidiu **lhe vender**”...

**Exemplo II:**

...”princiavam **lhe abalar** a autoridade”...

“A gramática clássica com certo exagero, ainda não aceitou tal maneira de colocar o pronome átono, salvo se o infinitivo vier precedido de preposição”. (BECHARA, 2015, p. 609)

Nesta análise vemos claramente uma discordância nos conceitos dessa regra, pois para Eduardo Carlos Pereira (1907) a forma pronominal enclítica é mais utilizada e mais aceitável pela gramática clássica. Já em Evanildo Bechara (2015), não é descartado o uso da próclise, demonstrando mudança do português contemporâneo.

Usa-se a ênclise quando o verbo estiver no gerúndio ou participípios presentes.

**III** - “Eugenio se compadeceu, mas *quiz* se divertir á custa *delle*, *apontando-lhe* ao peito o cano de uma velha garrucha *vasia*, *dizendo-lhe* que era chegado o seu último momento.

**IV** - “Passando uma última revista ao pessoal, a que se juntara e, na íntima satisfação de ver escrupulosamente cumpridas as suas ordens, o capitão montou o seu ardido ginete, *colocando-se* à frente do bando!”

Para Eduardo Carlos Pereira:

“É *egualmente* enclítico ou posposto o pronome aos participípios presentes e gerúndios, excepto quando este é precedido da preposição *em* ou de verbos em locução *perifrástica*, exs: “O sol *ia-se-pondo*” (A. H.) – “O polvo *escurecendo-se* a si, *tira* a vista aos outros”. (A. V.) – “*Elle* anda se lavando em águas de rosas” ou : “*Elle* se anda lavando em água de rosas” – “Tudo, em me vendo chegar, me perguntava por *ella* e m a pedia”. (A. C.)”. (PEREIRA, 1907, p. 242)

Para Evanildo Bechara, o critério de colocação pronominal é dividido em relação a um só verbo e em relação a uma locução verbal:

“A - EM RELAÇÃO A UM SÓ VERBO:

6º) Não se antepõe pronome átono a verbo no gerúndio inicial de oração reduzida: Encontrei-o na condução, cumprimentando-o cordialmente.

OBSERVAÇÕES:

1º) Se o gerúndio não estiver iniciando a oração reduzida, pode ocorrer também a próclise, a qual será obrigatória se estiver precedido da preposição *em*

Ela veio a mim, *em me dizendo* novidades que eu desconhecia.  
Saí contente, *ela me dizendo* que não esquecera a infância feliz.

2) Com o infinitivo preposicionado, o pronome átono pode vir anteposto ou posposto ao verbo: A maneira de *acha-los* (ou: *de os achar*)”. (BECHARA, 2015, p. 607-608)

Ao compararmos as regras de colocação pronominal em relação aos participípios presentes e gerúndios, vemos que os gramáticos acordam-se quanto a aplicação da regra.

Em regra, quando o verbo estiver no Gerúndio ou Participípio Presente, usa-se a ênclise. Neste caso, observando as regras acima expostas, vemos que entre os autores Eduardo Carlos Pereira (1907) e Evanildo Bechara (2015) existe uma aproximação das ideias. Podemos observar também que ocorre uma exceção nessa mesma regra, quando o verbo no Gerúndio vier precedido da preposição “EM” e ambos concordam neste ponto.

Não se inicia período por pronome átono, sendo de rigor a ênclise.

V – “*Avia-te*, que não temos tempo a perder.

VI – *Entregar-se* a prisão seria o mesmo que se expor as mãos do seu adversário.

Para Eduardo Carlos Pereira:

“1.ª Não se *póde* começar período (§369) com pronome oblíquo, sendo de rigor a ênclise, si o verbo inicia a *phrase*.(...)”. (PEREIRA, E. C, 1907, P. 242).

Para Evanildo Bechara, o critério de colocação pronominal é dividido em relação a um só verbo e em relação a uma locução verbal:

“A – EM RELAÇÃO A UM SÓ VERBO

1.º) Não se inicia período por pronome átono  
Sentei-me, enquanto Virgília, calada, fazia estalar as unhas. [MA.1,125](...). (BECHARA, E, 2015, P. 606).

A norma culta não aceita orações iniciadas com pronomes oblíquos átonos, principalmente no início do século XX, quando a gramática clássica imperava e havia grande influência dos colonizadores portugueses. Verificamos que essa regra ainda permanece até os dias atuais, mesmo no Brasil onde normalmente na oralidade é comum admitir essa forma de colocação. Vemos também aqui que ambos estão de acordo e são categóricos em afirmar que com pronome átono não podemos iniciar orações.



#### 4. Considerações finais

Ao analisarmos as ocorrências da ênclise no referido conto, utilizando as gramáticas de Eduardo Carlos Pereira (1907) e Evanildo Bechara (2015), concluímos a semelhança e aproximação em relação às normas gramaticais das mesmas.

Pelo fato do conto ter sido escrito na época em que a *Grammatica Expositiva* vigorava, percebemos a predominância do uso de ênclise, passando toda a obra de Ismael de Lima Coutinho.

O motivo dessa predominância, talvez seja por Portugal ainda ter forte influência na linguagem e na escrita das obras brasileiras. Na época, a gramática vigente era clássica e acompanhava as regras, priorizando o uso do pronome oblíquo átono depois do verbo, talvez obedecendo a estrutura da frase SVC (Sujeito, Verbo e Complementos).

Hoje, no Brasil, ainda predomina a norma clássica de Eduardo Carlos Pereira, porém notamos que o uso da ênclise já não é tão recorrente e isto está refletido na *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara. Podemos verificar algumas observações quanto à regra de uso dos pronomes oblíquos átonos, em especial a ênclise, pois no país o uso mais frequente é o da próclise, ou seja, pronome antes do verbo.

Tanto na língua falada quanto na escrita dos brasileiros, observamos que predomina o pronome proclítico, não sabemos o motivo desse fenômeno, isso exigiria um estudo mais aprofundado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguél Eugenio. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa: um estudo historiográfico*. 2007. Tese (de doutorado). – PUC-SP, São Paulo.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CHAGAS, João das. (Ismael Coutinho). *Contos ingênuos e outros textos inéditos*. Organização, edição e notas de José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/cd/contos/contos\\_ingenuos.pdf](http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/cd/contos/contos_ingenuos.pdf)>.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

COUTINHO, Ismael de Lima. *Silhuetas*. Organização, edição e notas de José da Silva. Prefácio de Luíza Lobo. Rio de Janeiro: Botelho, 2011. Disponível também com edição sonora em:

<<http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/cd/silhuetas/sumario.html>>.

\_\_\_\_\_. *Espólio de Ismael Coutinho*. Organização e edição de José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: JM Botelho, 2011b. CD-ROM. Disponível em: <[www.filologia.org.br/homenageados/ic/](http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/)>.

O NEGRO EUGÊNIO (Conto). Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o\\_negro\\_eugenio\\_conto.pdf](http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o_negro_eugenio_conto.pdf)>.

JESUS, Luciana Martha Carvalho de. A colocação pronominal em textos do *Almanack Corumbaense* (1898): Um estudo historiográfico. 2013. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PEREIRA, Eduardo Carlos *Gramática expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1907.

SILVA, José Pereira da. *Nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

## **A CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA DE ISMAEL COUTINHO E DE EDUARDO CARLOS PEREIRA**

*César Adilon Canhete Quisnau (UEMS)*

[cesar-quisnau@hotmail.com](mailto:cesar-quisnau@hotmail.com)

*Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)*

### **RESUMO**

A análise da obra de Ismael Coutinho contextualizando os fatos ocorrido no Brasil e no mundo no início do século XX, por volta do ano 1928, na economia, política e ciência, analisaremos o autor sua importância para a época, quem foi o que fez, e seus poemas mais importantes, comparando a gramática de Eduardo Carlos Pereira e Bechara, onde nasceu, o que fez e a sua importância suas obras.

**Palavras-chave:** Contextualização. Gramática histórica.  
Ismael Coutinho. Eduardo Carlos Pereira. Evanildo Bechara.

### **1. Introdução**

Considerando o breve exposto a respeito do conceito de gramática, situa-se a *Gramática Histórica*, de Ismael de Lima Coutinho no âmbito da diacronia, área em que estão inseridas todas as gramáticas históricas e comparativas. Esses dois conceitos de gramática tiveram maior notoriedade a partir de meados do século XIX com o reconhecimento das teorias positivistas. Segundo tal critério, pode-se depreender mais dois tipos de gramáticas, a descritiva e a normativa.

Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 13) conceitua gramática histórica “como a ciência que estuda os fatos de uma língua, no seu desenvolvimento sucessivo desde a origem até a época atual”. Para ele o objeto da gramática histórica é mais amplo do que da gramática expositiva, descritiva ou prática, pois, enquanto esta estuda o estado atual das línguas, aquela, busca no passado às origens. Ela vai ao período de formação para explicar as transformações que essa mesma língua passou em sua evolução através do espaço e do tempo.

De acordo com Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Cam-

pedelli (1986), as primeiras décadas do século XX, tiveram as marcas da hegemonia política das elites: a república do “café com leite”, ou seja, a consolidação do Estado mais populoso (Minas Gerais) com o mais rico (São Paulo); ao mesmo tempo em que se exportavam grandes quantidades de café, desenvolvia-se o capitalismo industrial em São Paulo e a elite típica da “belle époque” consumiam importados parisienses, declaravam versos em francês e oferecia festas extravagantes. Esse contexto favoreceu o cultivo da literatura acadêmica. Após a Primeira Guerra Mundial, com a urbanização, desenvolvimento comercial e industrial, intensificação da imigração, aumentou o setor de operários. Brancos, negros e mulatos. Essa mistura de raças fez surgir as primeiras greves operárias, em 1910, a Revolta da Chibata, levante de marinheiros contra os castigos corporais da Armada, uma pequena imprensa de protesto. Enquanto a elite assistia a operetas, o povo fazia modinhas e serenatas ao violão e dançavam o lundu, o maxixe e o samba.

É importante ressaltar de acordo Ismael de Lima Coutinho (1976), que a partir de 1930 instaura-se um novo período de estudos da língua portuguesa que leva a novos rumos a produção de gramáticas no cenário brasileiro e se estende até por volta da década de 1960. Esse período é considerado de transição, visto que se caracteriza por uma abordagem histórico-comparativa da fase anterior e por uma futura perspectiva estruturalista. A característica que marca essa fase é o paulatino abandono da teoria positivista que orientou o comparatismo histórico, mas também a assimilação parcial das propostas estruturalistas já pronunciadas nos estudos linguísticos no Brasil a partir da década de 40.

A partir de 1920 nosso país começou a viver outro estilo de vida. As importações não eram apenas da Europa, os produtos norte-americanos já se faziam presentes aqui. A música popular começa a se adaptar com o jazz, enquanto Villa-Lobos (1887-1959) mostra a música dele na França. Em 1929 a queda da bolsa de Nova Iorque põe em turbulência vários países inclusive o Brasil: uma grande perda com a crise nas exportações de café. De 1930 a 1945, Getúlio Vargas assume o poder com uma política conservadora, dessa forma, se Vargas impôs o Estado Novo, a literatura da década de 30 não deixou, em oposição, de registrar o novo estado das coisas com uma produção de nível superior (...) amadureceu neste período histórico, para emergir com grande criatividade em meados da década de 40, com Clarice Lispector, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto. (ABDALA JUNIOR & CAMPEDELLI, 1986, p. 196)

Nesse quadro complexo, emergem ideologias conflituosas que não se adaptam mais com a visão tradicional de ver e fazer a arte. Assim, a arte academicista dá lugar à expressão da realidade brasileira, como em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, a dura realidade dos sertanejos no interior da Bahia; Monteiro Lobato, com *Urupês*, revela a imagem do caipira no personagem de Jeca Tatu e Lima Barreto em *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, denuncia a corrupção e os preconceitos raciais. Na sequência, vem *A Semana de Arte Moderna* (1922) que, na visão de Alfredo Bosi (1993) foi pouco inovadora. As obras, pontilhadas pela crítica de “neo (neoparnasianismos, neossimbolistas, neorromânticas)” não refletiram muitas inovações. Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campedelli (1986, p. 180) divergem daquele dizendo que “a semana teve significado artístico e não apenas um registro histórico, pelo surgimento de uma literatura social mais problematizadora (...)”.

Percebe-se então, que o amadurecimento literário adquirido na produção dos autores da década de 30 representa a consciência das rupturas encontradas em Lima Barreto, Euclides da Cunha e Monteiro Lobato. O que fez desse momento algo consciente, com características regionais cada vez mais marcantes como em Graciliano Ramos que já não se preocupava em romper com nada, entretanto, demonstrava sua regularidade num estilo que não podia ser dissociado da vida agreste, dura do sertão. Portanto, relembrar alguns acontecimentos sociais que compreenderam o Brasil de 1900 a 1940 é acima de tudo explicitar o desejo de relacionar partes históricas com o desenvolvimento artístico-literário e observar o renovar da linguagem que ora vem no “falar gostoso do povo”, Manuel Bandeira, ora tecida e reinventada nos livros. É neste contexto que se formou Ismael de Lima Coutinho. Ele fez parte dessa geração conturbada entre as teorias novas e velhas, entre modernismo e tradicionalismo, com um olhar no passado, mas também, não deixando de registrar o presente. Percebem-se no autor estas marcas profundas do conflito entre ser tradicional ou moderno, características de fases de transição. Ao mesmo tempo em que se posiciona adepto das teorias neogramáticas surgidas a partir da segunda metade do século XIX, não deixou de abordar na sua gramática histórica, mesmo de forma sucinta, as teorias estruturalistas que já se entrevia nos estudos linguísticos no Brasil.

## **2. Formas de tratamento da linguagem na década de 1930 no Brasil**

Os estudos sobre a linguagem no Brasil estavam, na década de

1930, situados numa esfera de influência advinda dos países que estabeleceram como formas privilegiadas de tratamento da língua aquelas baseadas nas concepções de natureza filológica e histórica, concentradas sobretudo nas denominações gramática histórica e filologia, ao lado dos estudos da dialetologia. Entende-se o campo filológico como aquele que estabeleceu estudos de feição clássica, em torno de conjuntos de textos de cultura, representando manifestações intelectuais e históricas de um povo. Já o campo de estudos de uma gramática histórica compreendeu principalmente fonética e morfologia, tendo em vista princípios de uma linguística diacrônica desenvolvida a partir do século XIX, situa origens de influências nos países europeus produtores de trabalhos, principalmente, nas línguas alemã, portuguesa, italiana e francesa.

De fato, os primeiros momentos de constituição de uma comunidade acadêmica em torno da especialização em estudos de linguagem no Brasil se concentraram nas esferas de influência francesa, portuguesa e alemã, para isso basta observar programas de curso das primeiras faculdades de Letras que começavam a se institucionalizar nas décadas de 1930 e 1940. Em termos de programa de investigação (conceito referente a formas definidas teórica e metodologicamente de observação, descrição e análise linguísticas), nesse recorte temporal destaca-se aquele que privilegiava a busca pelo entendimento de transformações históricas por que passavam as línguas. E os grupos em evidência no momento eram aqueles que, ao lado dos dialetólogos, iniciavam um processo de cientificização na área de letras no Brasil, elegendo o programa filológico ou da gramática histórica como o foco principal de tratamento acadêmico da língua portuguesa (ALTMAN, 1998: 67-68; FIORIN, 2007). Seguindo uma tradição que se formou essencialmente no pensamento alemão do século XIX, as primeiras faculdades de letras no país direcionaram, em torno de uma visão homogeneizante e normativa de língua, os estudos linguísticos para uma concepção histórica e comparativa.

### **3. *Acontecimentos históricos que fizeram parte da vida de Ismael Coutinho***

Os anos de 1928 a 1930 foram intermediários entre as duas guerras mundiais de 1919 e a de 1939. Após a Primeira Guerra Mundial os Estados Unidos se tornaram uma potência mundial, devido a guerra países como a Alemanha e Inglaterra já não conseguiam se sustentar como hegemonia econômica. Os Estados Unidos, com o intuito de agregar va-

lores a seus produtos, estimulava o crédito para os compradores e quando havia uma diminuição da produção, o governo injetava dinheiro e títulos para aquecer o comércio e assim “reparar os danos” (Me. Cláudio Fernandes). A situação do país se tornava cada vez mais crítica ao ponto dos investidores da Bolsa de valores receberem sinais falsos de crédito, o que os inflamava a mais aumento de salários, sem créditos reais agregados à poupança, gerando uma “bolha inflacionária”. Então no ano de 1929, o tema mais importante é da época, chegou “A Grande Depressão” ou “Crise de 1929, que afetou a vida financeira de todo o mundo, gerando desemprego em massa, empresas fechando suas portas em muitos setores empresariais.

Já no ano de 1928 deu-se a grande descoberta de penicilina, pelo médico e bacteriologista Alexander Fleming. Por acaso do destino, Alexander Fleming, ao sair de férias, esqueceu em seu laboratório, culturas de estafilococos e, ao retornar, observou que as amostras estavam contaminadas, mas que “nos locais onde havia o fungo, existiam halos transparentes em torno deles, indicando que este poderia conter alguma substância bactericida”. (<http://www.history-page.com/pt/v4/y1928>). A descoberta foi utilizada durante Segunda Guerra Mundial, sendo disponibilizada a população na década de 40, salvando muitas vidas.

No Brasil, no ano de 1928, Getúlio Vargas foi eleito governador do Rio Grande do Sul, lançando-se, em 1929, à presidência do Brasil. Foi derrotado por Júlio Prestes e voltando a Rio Grande do Sul, fomentou um movimento de deposição contra o presidente Washington Luís, o que resultaria na Revolução de 1930.

Em 1929 o país foi atingido pela Grande Depressão, dificultando as exportações do café. Lutando para conter a queda, o governo comprou uma grande quantidade das exportações e queimou 80 milhões de sacas de café. O que queriam era aumentar a oferta de procura aumentando o preço para a exportação. O império cafeeiro foi arruinado devido a pressão de grupos e Estados que almejavam o domínio político. Só em 1930 a produção de café recuperou seus preços ante o mercado internacional.

E, para fins de registro, a febre amarela chega ao Brasil no ano de 1849, mas foi em 1928 a 1929 que a doença se espalhou por várias localidades, e começam a enxergá-la como uma epidemia. Nesta ocasião os médicos culpam o poder público, pois estas, não haviam promovido campanhas para o combate da doença e permitido a intervenção estrangeira.

### **3.1. Mundo político**

#### *3.1.1. Economia*

Este foi um ano intermediário entre as duas guerras mundiais de 1919 e a de 1939. Após a Primeira Guerra Mundial os Estados Unidos se tornaram uma potência mundial, devido a guerra países como a Alemanha e Inglaterra já não conseguiam se sustentar como hegemonia econômica.

Os Estados Unidos, com o intuito de agregar valores a aos seus produtos, estimulava o crédito para os compradores e quando havia uma diminuição da produção, o governo injetava dinheiro e títulos para aquecer o comércio e assim “reparar os danos” (Me. Cláudio Fernandes). A situação do país se tornava cada vez mais crítica, ao ponto de os investidores da bolsa de valores receberem sinais fabulosos de crédito, o que os inflamava a mais aumento de salários, sem créditos reais agregados à poupança, gerando uma “bolha inflacionária”.

Então no ano de 1929, o tema mais importante é da época, chegou “A Grande Depressão” ou “Crise de 1929”, que afetou a vida financeira de todo o mundo, gerando desemprego em massa, empresas fechando suas portas em muitos setores empresariais.

#### *3.1.2. Ciência*

No ano de 1928 deu-se a grande descoberta de penicilina, pelo médico e bacteriologista Alexander Fleming. Por acaso do destino, Alexander Fleming, ao sair de férias, esqueceu em seu laboratório, culturas de estafilococos e, ao retornar, observou que as amostras estavam contaminadas, mas que “nos locais onde havia o fungo, existiam halos transparentes em torno deles, indicando que este poderia conter alguma substância bactericida”. (<http://www.history-page.com/pt/v4/y1928>)

A descoberta foi utilizada Segunda Guerra Mundial, sendo disponibilizada a população na década de 40, salvando muitas vidas.

### **3.2. Brasil**

#### *3.2.1. Política*

No ano de 1928 Getúlio Vargas foi eleito governador do Rio Grande do Sul e em 1929 lançando-se à presidência do Brasil. Foi derro-



tado por Júlio Prestes e voltando a Rio Grande do Sul, fomentou um movimento de deposição contra o presidente Washington Luís, o que resultaria na Revolução de 1930.

### 3.2.2. *Economia*

O Brasil foi atingido pela Grande Depressão, dificultando as exportações do café. Lutando para conter a queda, o governo comprou uma grande quantidade das exportações e queimou 80 milhões de sacas de café, o que queria era aumentar a oferta de procura aumentando o preço para a exportação. O império cafeeiro foi arruinado devido a pressão de grupos e Estados que almejavam o domínio político. Só em 1930 a produção de café recuperou seus preços ante o mercado internacional.

### 3.2.3. *Ciência*

A febre amarela chega ao Brasil no ano de 1849, mas foi em 1928 a 1929 que a doença se espalha por várias localidades, e começam a enxergá-la como uma epidemia. Nesta ocasião os médicos culpam o poder público, pois estas não haviam promovido campanhas para o combate da doença e permitido a intervenção estrangeira.

## 4. *Eduardo Carlos Pereira (1855-1923)*

Foi um dos líderes da primeira geração de pastores presbiterianos brasileiros, destacou-se como professor e gramático, sendo professor por muitos anos na escola pública e autor de importantes obras sobre gramática. Contribuiu, de forma relevante, para a língua portuguesa no Brasil. Eduardo Carlos Pereira soube usar o jornal da igreja presbiteriana, *O Estandart*”, jornal que ele mesmo fundou em 1893 e no qual atuou como redator. Nele escreveu artigos com vista a educar e formara sua denominação eclesiástica e a sociedade brasileira.

Eduardo Carlos Pereira nasceu no dia 08 de novembro de 1855 na cidade de Caldas (MG), filho de Francisco Pereira de Magalhães e Maria Eufrosina de Nazaré. Sua mãe, era professora, ensinou-lhe as primeiras letras. Casou-se em 17 de julho de 1880, com Louise D’Allinges Lauper que, após o casamento, passou a chamar-se Luiza Pereira de Magalhães, com quem teve um filho e uma filha, Carlos e Leonor. Foi ordenado no

dia 2 de setembro de 1881. Hoje em dia, a data, é comemorada na Igreja Presbiteriana Independente como o dia do pastor, em sua homenagem.

A contribuição de Eduardo Carlos Pereira como um inovador, pois, precisou abrir caminho com a produção das suas gramáticas e oferecer à educação conteúdo para ser trabalhado com a sociedade, na construção de um novo saber, e novas perspectivas na gramática contribuindo para o seu progresso. O próprio Eduardo Carlos Pereira se via desta forma, como alguém que participava da renovação do ensino, principalmente o linguístico que, segundo ele, já havia sido iniciado por Júlio Ribeiro, pois assim ele escreve em sua *Gramática Expositiva*:

Depois que Júlio Ribeiro imprimiu nova direção aos estudos gramaticais, rompeu-se os velhos moldes e estabeleceu-se largo conflito entre escola tradicional e a nova corrente. Vai a esta hora viva a requesta em todo o campo gramatical. A incerteza das teorias pede que meças a variedade desorientadora do método expositivo e a exuberância da tecnologia abstrusa e cansativa. Nestas condições é natural que o professor de português sinta necessidade de abrir caminho próprio. Foi o que aconteceu, embora tivéssemos de fazer da fraqueza a forças. (PEREIRA, 1918, p. 30)

Na vida acadêmica, Eduardo Carlos Pereira teve grande destaque, pois as suas gramáticas tiveram uma grande repercussão, sendo usadas nas escolas por um longo período. Destacou-se também como professor, chegando a ser o primeiro professor público da cadeira de português no ginásio de São Paulo, onde trabalhou até a sua morte.

## 5. Considerações finais

A *Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho é considerada uma das obras pioneiras no Brasil referente ao estudo histórico-comparativo da língua portuguesa. Conforme considerações tecidas a respeito das leis fonéticas e os metaplasmos percebe-se que esta gramática é orientada pelas doutrinas dos neogramáticos vigentes nos meados do século XIX. Essa orientação é vista por muitos estudiosos como tradicionalista, pois, apesar do anti-historicismo que marcou os estudos linguísticos da primeira metade do século XX, influenciados pela publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, 1916, Ismael de Lima Coutinho se mantém fiel à doutrina dos neogramáticos.

Contudo, ele não deixa de apresentar nesta obra, o novo enfoque das teorias linguísticas que começaram a se desenvolver no Brasil. Ou seja, as teorias de base estruturalista, todavia não se prende a elas. Essa

postura considerada “tradicionalista”. Portanto, a formação do autor de orientação historicista, sustentada no método histórico-comparativo, influenciou-o a manter-se fiel a suas convicções, visto que não alterou o caráter desta obra nas suas edições publicadas ainda em vida. A importância da *Gramática Histórica*, de Ismael de Lima Coutinho, para o estudo histórico da língua portuguesa é de inegável valor, porquanto, descreve as mudanças ocorridas na língua no decorrer da sua história, desde a sua origem no latim vulgar até a fase moderna. Nela, o autor expõe com clareza e riqueza de detalhes, a fonética e a morfologia evolutiva do português, além de apresentar capítulos esclarecedores referentes à formação das línguas românicas, bem como a formação do português do Brasil dentre outros assuntos relevantes. Em relação ao apontamento das leis fonéticas, observa-se que a abordagem em Ismael de Lima Coutinho vai além de outros manuais de linguística histórica que tratam desse assunto, porque ele demonstra como esses princípios regeram a evolução da língua portuguesa desde a sua origem no latim, passando pela fase arcaica até a moderna. Quanto aos metaplasmos, apesar de pouco se falar a seu respeito nos estudos linguísticos atuais, são processos que continuam a atuar na língua, provocando alterações nos vocábulos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin, CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Tempos da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

CAMARA JR., Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CASIMIRO, Arival Dias. *Eduardo Carlos Pereira: um mestre da língua portuguesa*. São Paulo: SOCEP, 2005.

CONTI, Matilde Carono Slaibi. Discurso de posse da Doutora Matilde Slaibi Conti na Academia Niteroiense de Letras. Mar. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OQXWaYUDYo0>> e <[http://www.nagib.net/pdf/DiscursoPosse\\_ANL\\_NagibSlaibiFilho\\_2014.pdf](http://www.nagib.net/pdf/DiscursoPosse_ANL_NagibSlaibiFilho_2014.pdf)>. Acesso em: 14-11-2017

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CRISE de 1929. *Toda Matéria: conteúdos escolares*. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/crise-de-1929>>. Acesso em: 12-11-2017.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOWE, Norman. *História do mundo contemporâneo*. 4. ed. São Paulo: Pensa, 2011.

O QUE ACONTECEU EM 1928. Olha o que aconteceu os eventos importantes 1928. *Hidyoty page*. Disponível em: <<http://www.history-page.com/pt/v4/y1928>>. Acesso em: 13-11-2017.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva*. 7. ed. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1918.

PETRIN, Natália. *Descoberta da penicilina*. Disponível em: <<https://www.estudokids.com.br/descoberta-da-penicilina>>. Acesso em: 08-11-2017.

QUEIRÓS, José Pedro Martinho. *A ciência e o futuro*. Porque o futuro da divulgação científica passa pela blogosfera. Disponível em: <<http://acienciaeofuturo.blogs.sapo.pt>>. Acesso em: 10-11-2017.

TASCO, Aleidys Hernández; CAMPOS, Cristina de. Dossiê: *História & saúde no Brasil*. Disponível em: <<http://idd.org.br/acervo/dossie-historia-saude-no-brasil>>. Acesso em: 12-11-2017.

**A CRÍTICA GENÉTICA  
COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE ENSINO:  
O PROCESSO CRIATIVO DE CHICO BUARQUE**

*Ingrid Ribeiro da Gama Rangel* (UENF)

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

*Eleonora Campos Teixeira* (UENF)

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

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UFRJ/UENF)

**RESUMO**

Para que haja uma aprendizagem significativa é importante que o aluno seja agente de construção de seu conhecimento. Entretanto, diante de conteúdos aparentemente mais complicados, pode haver (por parte dos educandos) desânimo, medo e equivocados sentimentos de incapacidade. A crítica genética desvela o processo criativo de obras de artistas, como Chico Buarque de Hollanda. A partir de documentos com versões anteriores às definitivas, os alunos podem verificar que a arte também é uma construção, resultado de muito trabalho. Humanizando os grandes artistas, incentiva-se o aluno a produzir conhecimento e a compreender que, assim como os de criação, os processos de aprendizagem são, na maioria das vezes, cheios de emendas e rasuras.

**Palavras-chave:** Crítica genética. Estratégia metodológica. Ensino.

**1. Introdução**

Aprender é um verbo que, necessariamente, precisa ser conjugado pelo sujeito. Não se pode aprender por outra pessoa. É por esta razão que construtivistas como Lev Semyonovich Vygotsky (2007) e Jean Piaget (1973) defendem que o aluno deve ser compreendido como agente de seu próprio conhecimento.

A abordagem construtivista rompe com ideias da Escola Tradicionalista que, muitas vezes, concebia o aluno, segundo críticas de Paulo

Freire (1987), como uma tábua rasa. *Para Freire (1987)*<sup>6</sup>, a escola desconectada com a realidade dos alunos promovia uma educação bancária. Os professores entenderiam os alunos como bancos prontos para receberem depósitos de informações e conhecimentos.

José Carlos Libâneo (2003, p. 8) explica que:

Na tendência tradicional, a pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Ainda segundo José Carlos Libâneo (2003), a tendência pedagógica mais adequada para o desenvolvimento de uma educação que conceba o aluno de forma autônoma é a "crítico-social dos conteúdos". Nesta tendência: "A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais". (LIBÂNEO, 2003, p. 28)

Nesta perspectiva, o aluno aprenderia os conteúdos necessários para a sua formação de forma autônoma e significativa. Ao professor, caberia a mediação do processo educativo.

Sabe-se, porém, que mediar não é tarefa simples, pois demanda conhecimento das necessidades do aluno, além de estratégias que o motive a aprender, que o faça se interessar pelo objeto de estudo. É importante, como explica Lev Semyonovich Vygotsky (*apud* ZÓFILI, 2002, p. 193), que se conheça a zona de desenvolvimento real do aluno para que, a partir de estratégias pensadas dentro de um potencial coerente, trabalhe-se em sua zona de desenvolvimento proximal.

Muito se tem falado sobre métodos e ferramentas de ensino tradicionalistas que não conseguem, em algumas situações, despertar o inte-

---

<sup>6</sup> As críticas de *Para Freire (1987)* são referentes, principalmente, à educação destinada a jovens e adultos (EJA). O estudioso revolucionou a EJA quando passou a ensinar as pessoas a partir de suas realidades e vivências. As "palavras geradoras" eram as que tinham ligação com a vida dos alunos. Para pedreiros, ensinava-se primeiro a escrever TIJOLO, para os mecânicos de automóveis, CARRO. Desta forma, a educação estava relacionada à vida dos alunos, que não eram vistos como tábuas rasas ou como bancos, mas como seres pensantes e com conhecimentos a serem valorizados, ainda que não acadêmicos.

resse de alunos nativos digitais<sup>7</sup>. Entretanto, não se pretende, neste trabalho, apontar as ferramentas de ensino oriundas da corrente liberal<sup>8</sup> como responsáveis pela incidência de fracassos escolares. Afinal, acredita-se que todas as ferramentas podem ser importantes se adequadamente trabalhadas.

O objetivo desta pesquisa é analisar as possíveis contribuições que a crítica genética pode trazer para a sala de aula já que é um meio que o professor pode ter de demonstrar ao aluno que grandes artistas se esforçam para compor fazer arte e que se equivocar, corrigir, rasurar, repensar e melhorar fazem parte do processo de construção do conhecimento humano.

## **2. Processo criativo: diversidade de experiências textuais**

Os estudos de crítica genética surgiram na França em 1968. No Brasil, eles só surgiriam mais tarde, em 1985, com o I Colóquio de Crítica Textual: O manuscrito moderno, de Philippe Willemart. Segundo WILLEMART (2005, p. 17) os estudos de crítica genética, até que conseguissem se impor, foram confundidos inúmeras vezes com outras ciências.

A crítica genética analisa a obra de um determinado autor, do manuscrito à sua versão definitiva. Por meio da análise de documentos preservados em museus, bibliotecas ou academias, ou vindos da mão do próprio autor, busca-se elucidar os caminhos trilhados até a conclusão da sua obra. Os manuscritos revelam toda a riqueza do processo de criação. Ao acompanhar o processo de construção de um texto em sala de aula, o leitor estudante percebe como é complexo, dinâmico e trabalhoso o ato de criar e que exige amadurecimento. Tudo isso acaba por servir de inspiração para seus próprios projetos.

Um dos fatores mais relevantes no trabalho do geneticista é a percepção, quando o pesquisador percebe a rasura como um acréscimo, uma

---

<sup>7</sup> Segundo Marcos de Souza (2013, p. 77), os nativos digitais são aqueles que, por terem tido contato com as novas tecnologias da comunicação e informação desde a infância (ou adolescência), fazem uso dos novos meios de forma automática e sem grandes dificuldades.

<sup>8</sup> A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. (LIBÂNEO, 2003, p. 6).

supressão, um deslocamento comum ao escritor que busca organizar palavras, parágrafos, ideias. É como se ele passasse pela mente do escritor na tentativa de descobrir o que ele está dizendo a si mesmo no momento da criação. A função primordial do crítico não é julgar: é analisar. O julgamento está implícito.

### **3. *Crítica genética e hermenêutica: aliadas à compreensão do texto***

Conforme afirma Cecília Almeida Salles (2001, p. 8), o indivíduo é permanentemente mutável. O autor possui a liberdade de movimentar seu texto, fazendo as alterações necessárias que expressem melhor suas ideias, o que se pode chamar de autocrítica genética. Desse modo, o autor altera seu texto com rasuras significativas, numa forma de aprimora-lo até sua publicação. Associada a esta ideia, está o trabalho que o docente pode realizar em sala de aula quando incentiva o aluno a lidar com seu texto de modo a realizar um polimento.

Ao escrever, o aluno está constantemente lendo e relendo as frases feitas, nesse processo, muda, altera, rasura até que o texto se mostre pronto. A prática da autocrítica genética viria, nesse momento, como uma forma de inspiração, de estímulo no desenvolvimento da capacidade de criatividade e prazer de construir bons textos.

Neste contexto, pode-se afirmar que fazer crítica genética possibilita, algumas vezes, despertar no estudioso um sentimento profundo que se transforma em admiração. No processo de gênese, pesquisa-se, observa-se a obra em seu desenvolver. Por esta razão, é comum que o crítico se sinta coautor da obra, registrando o que o autor evidenciou ou deixou subtendido.

### **4. *Ampliação das ideias através das rasuras***

Para apontar as possíveis contribuições que o uso da crítica genética pode trazer para a sala de aula, vale observar a construção das redações dos alunos e as suas relações com as rasuras. Ao redigir um texto, o aluno deixa rastros que compõem seu processo de produção. Na verdade, esse processo se inicia de forma oral. A ideia surge, manifesta-se na palavra que virá a ser registrada. É prática comum os professores dialogarem, discutirem uma ideia apresentando textos motivadores que levarão o aluno a desenvolver a ideia.



Alguns sistemas de avaliação no que diz respeito a dissertações, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já fazem, quase que inconscientemente, a preservação do registro. Porém, isso é feito com outra intenção, mas que acaba por preservar as glosas da escritura. Na contemporaneidade de 2017, o aluno que discorre ideias no ENEM, não pode apagar, o suposto erro cometido, mas com apenas um grifo marca a palavra que descartaria e segue em frente com sua escrita. Registros que antes seriam apagados em definitivo, ali permanecem como marcas de percurso. Da mesma forma que nas ações, na escrita ocorre certa imprevisibilidade que acontece toda vez que se deixam correr livre as ideias. Essa imprevisibilidade é comum no escritor que não enxerga limites, que promove o fenômeno da escrita e acaba por torná-la singular. (GOZZO, 2000)

Toda vez que escreve e erra, substitui a ideia, a palavra, o aluno é impelido a buscar, a desenvolver essa ideia por meio de textos que endossem ou que sejam opostos à ideia inicial. Essa busca acaba mesmo que de forma inconsciente, promovendo o conhecimento de novas ideias e ampliando seu universo.

Quando o aluno usa o grifo ao invés de apagar seu aparente erro ele pode comparar seu crescimento, sua evolução linguística e acompanhar seu percurso. Mas em que efetivamente a rasura ajudaria o aluno que está determinado a escrever seu texto na sala de aula? Ao se deparar com determinada palavra haverá nele um sentimento de estranheza, algo lhe remeterá a ideia de que aquele termo não compõe aquela estrutura, que poderá ter havido um equívoco na construção sintática que o convoca a uma nova possibilidade. É quando percebe que o que foi dito por ele, poderia ser dito de outra forma. É o estranhamento que faz com que haja uma retomada do que foi dito, escrito e registrado.

##### **5. *Rascunho: ferramenta do professor na sala de aula***

Quando se trata do campo pedagógico é que tanto o professor quanto o aluno, percebem quão importante são os estudos críticos, na medida em que ocorre a análise, rascunhos e rasuras na busca pelo desenvolvimento do processo criativo. É nesse momento que o aluno percebe que todo trabalho de criação exige polimento, amadurecimento.

A crítica genética trabalhada na sala de aula leva o aluno a perceber que nos rascunhos, nas rasuras é que se aprimora um texto cujas alte-

rações e mudanças são necessárias e inerentes ao indivíduo, pois é nesse momento que ocorre o crescimento. O professor geneticista acaba sendo um encorajador de ideias, um incentivador de pesquisadores.

Dessa forma, a crítica genética acabaria por sair da marginalidade, como já afirmou Philippe Willemart por já ter sido considerada uma ciência que trabalha com as “sobras”, assim se referindo aos rascunhos, e definiria seu espaço em verdadeiras aulas de criação. Desse modo os alunos se preparariam para, no futuro, ingressarem nas universidades com um perfil pesquisador, buscando o conhecimento. Vale ressaltar que a abordagem genética viria encantar olhos e mentes. Cada vez que um aluno pudesse manusear textos manuscritos e digitados e desse modo acompanhasse as mudanças sofridas até que desse um texto por pronto, acabado, perceberia como são importantes as rasuras nas composições. E então enxergaria que um texto precisa passar pela fase do pensamento (ideia), da escrita e da reescrita. Assim, ele aprenderia a observar, anotar, selecionar, aplicar e alterar quando achasse conveniente. Ao contrário do comportamento com o qual se depara diariamente quando os alunos escrevem de uma só vez seus textos, quase que definindo suas ideias num primeiro traço. É na percepção de que a leitura e escrita são indissociáveis, que o aluno vai lapidando a sua escrita concluindo que quanto mais lê e se apercebe do mundo a sua volta, mais polido será seu texto. Para que a escritura venha a ter o efeito desejado pelo autor, é preciso antes de tudo que ele deseje efetivamente escrever.

... Não há portanto um primeiro texto escrito em alguma parte transmitido por uma musa ao escritor atento, mas uma lenta aglutinação de elementos que, depois de um certo tempo, devem ser ditos e escritos. Como o neurótico angustiado por seu sintoma recorre ao psicanalista, assim o escritor, querendo livrar e dessa placa retida, começa suas campanhas de redações não impelido, mas atraído pelo desejo. (WILLEMART, 1993, p. 92-93)

É o desejo que irá movê-lo, impulsioná-lo à escrita e reescrita até que se desenhe o texto final. Dessa forma toda escrita será imprevisível, pois irá decorrer de reflexões, pensamento em movimento, leituras subjetivas detectadas, num procedimento genético apurado.

## **6. *Rasuras buarquianas: do manuscrito à virtualidade***

Realizar crítica genética de Francisco Buarque de Holanda, ou Chico Buarque, como é mais conhecido, analisar suas letras, é oportunizar a primeira leitura pública nas suas especificidades e entender essa

abordagem pretendida sob o olhar de uma ciência que busca averiguar meticulosamente as alterações significativas, às vezes comentadas pelo próprio autor. O arcabouço metodológico da crítica genética foi usado para dialogar com a gênese da obra estudada.

Utilizando o acervo do Instituto Tom Jobim e do livro *Para Seguir Minha Jornada*, foram analisadas as rasuras ocorridas nas canções: "Valsinha", "Tatuagem e Pedaco de mim".

### **6.1. Uma valsinha muito especial**

Em meio ao processo de criação, Chico conversa com o escritor e compositor Vinicius de Moraes através de carta digitada, onde pede ao cantor que analise a letra de sua canção "Valsinha", e após a resposta do poeta, comenta as alterações sugeridas por ele. Na verdade, esta letra tem a sua primeira rasura feita por Vinicius de Moraes. Na oportunidade, Chico declara suas discordâncias e as justifica com base na sonoridade e métrica. As rasuras acabam acontecendo à quatro mãos.

O compositor inicia suas rasuras pelo título sugerido por Vinicius de Moraes "Valsa Hippie" e discute o fato de que a expressão "Hippie" tinha deixado de ser uma filosofia para virar uma moda, um estilo. Sugere então "Valsinha".

Outro ponto levantado por Chico Buarque de Holanda é a versão cantada por Vinicius que diz: "E não falou mal da poesia como era sua mania de sempre falar." Chico alega que queria um sujeito mais forte, que xingasse, maldissesse a vida. E sugere: "E não maldisse a vida tanto como era seu jeito de sempre falar".

Em outro momento o cantor propõe a Vinicius que substitua "Pra seu grande espanto disse: vamos nos amar" Seu argumento era que o sujeito era meio bruto, trabalhador, cansado da vida, que reclamava de tudo, porém naquele dia havia acordado diferente e "convidou-a pra rodar" E pede: "Eu gosto muito, poeta, deixa ficar..." Confirmando a rasura a quatro mãos.

Outro ponto que chama atenção na carta de Chico a Vinicius, é quando Chico alega gostar mais do 6º verso com o sintagma "decotado" no lugar de "dourado". Acredita que a sonoridade de "vestido decotado" fique melhor no verso do que "vestido dourado", na qual o acento tenderia para a primeira sílaba.

Êsse verso é, aliás, o que mais agrada em geral. E eu também gosto de decotado ligado ao “ousar” que ela não queria por causa do marido chato e quadrado. Escuta, ô poeta, não leve a mal minha impertinência, mas você precisava estar aqui para sentir como a turma gosta, e o jeito dela gostar dessa valsa, assim à primeira vista. É por isso que eu estou puxando a brasa mais para o lado da minha letra, que é mais simplória, do que pelas suas modificações que, enriquecendo os versos talvez dificulte um pouco a compreensão imediata. (ZAPPA, 2011, p. 250).

Percebe-se que não houve supressão de versos, mas rasuras e alterações que se basearam em novos sintagmas e na sonoridade.

## 6.2. Como tatuagem

A letra da música *Tatuagem* sofre a primeira rasura no primeiro verso da segunda estrofe, quando o autor altera:

*“Quero ~~dançar~~ no seu corpo feito bailarina.”*  
*brincar*

A substituição do verbo “dançar” por “brincar” traz uma eroticidade maior ao verso; “brincar no seu corpo”, traz uma carga de sensualidade muito grande quando sugere a satisfação plena na exploração do ato sexual.

Os segundo e terceiro versos da segunda estrofe também sofreram alteração da letra escrita em 1973 até a letra “publicada”. O escritor comete uma rasura de forma manuscrita, alterando “ilumina” para “alumina” e no verso seguinte continua: “salta e te alucina”, porém, a letra definitiva assim se apresenta:

que logo se alucina  
salta e te ilumina

Houve uma inversão dos sintagmas nos versos e prevalece o vocábulo “ilumina”. Inicialmente, pode-se fazer uma leitura da ideia de criação de um neologismo para compor o contexto de seus versos, já que a origem da palavra não combina semanticamente.

## 6.3. Os muitos sinais...

A letra aqui analisada se refere a música *“Pedaco de mim”*. Inicia-se com a interjeição “Oh!”, seguida da expressão que se repete nas seis estrofes “pedaço de mim”, dando-nos a ideia de continuidade de si

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

mesmo. Os adjetivos que se seguem em todas as estrofes “exilada”, “arrancada”, “amputada”, “arrancada”, “adorada”, todas trazem junto a si uma dor lancinante do sofrimento causado pela ausência. A cada estrofe a dor se mostra ainda mais forte, aguda.

Oh pedaço de mim  
 Oh metade afastada de mim  
 Quero te esquecer / Leva o teu olhar

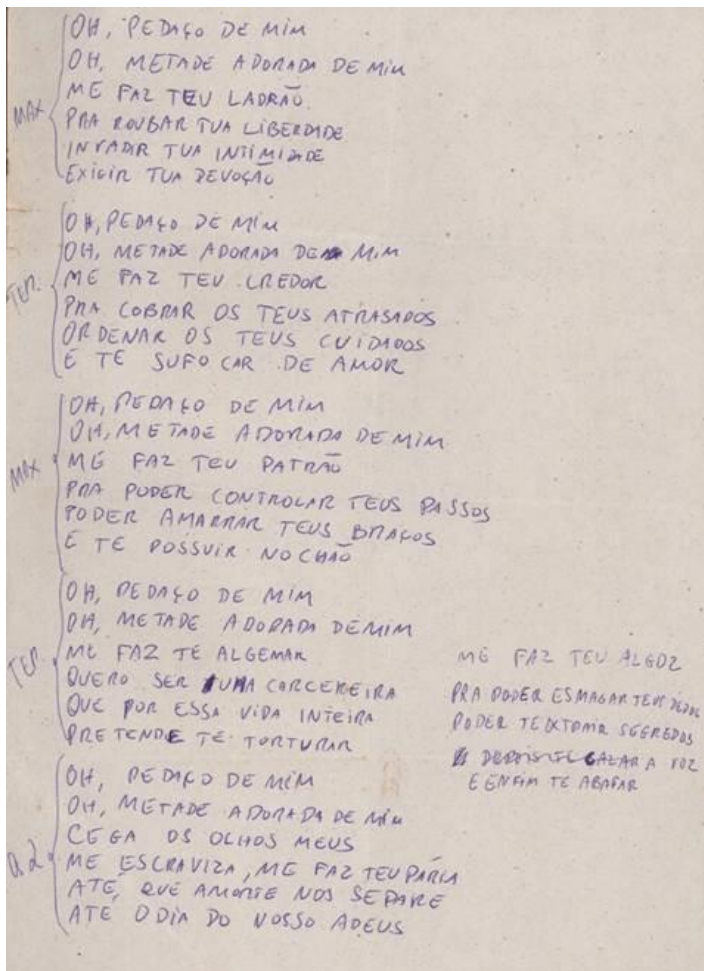


Fig. 1: Rascunho da letra de *Pedaço de mim*. Fonte: Instituto Antônio Carlos Jobim

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O desejo do esquecimento se intensifica no pedido pelo distanciamento total: “*Leva o teu olhar*”, seria o desejo do total afastamento que não viria provocar a dor.

Que a saudade é o pior tormento  
É pior do que o esquecimento  
É pior do que ~~o anoitecer~~/ se entrevar

O “*anoitecer*” traz a escuridão, o silêncio que permite uma reflexão mais profunda, porém a noite passará e virá o amanhecer com todas as suas esperanças e expectativas. “*Se entrevar*” é algo mais definitivo, maior.

Oh, pedaço de mim  
Oh metade exilada de mim  
~~Não me aenas mais~~ / Leva os teus sinais

Ele não só deseja ficar longe da presença, como quer ficar longe de qualquer coisa que sinalize essa presença. A palavra *saudade* é repetida 6 vezes de forma nostálgica, indicando uma recordação melancólica da perda. O autor metaforiza a saudade como um castigo, uma dor que ele não deseja para si.

Existe, porém uma letra manuscrita dessa canção totalmente diferente da que foi publicada. Esta letra seria a versão do dominador, da tortura consentida. Seria a versão pelo ângulo do amor doentio, subjugado, motivo de veneração.

A partir análise das letras buarquianas, nota-se que Chico convida o geneticista a olhar as palavras de vários ângulos, o que faz da crítica um desafio extremamente prazeroso e revelador.

### **7. *Oficina sobre crítica genética a alunos de pedagogia***

No segundo semestre do ano letivo de 2015, com o objetivo de verificar o interesse de educandos com a utilização da crítica genética na sala de aula, foram organizadas aulas para os alunos do primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada no município de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro.

Em um primeiro momento, alunas do curso de doutorado em Cognição e Linguagem explicaram aos universitários os conceitos de crítica genética e contaram as experiências de gêneses de sonetos do poeta

Pedro Lyra (BENEVENUTI, CAMPOS & RIBEIRO, 2016).

Posteriormente, as doutorandas Ingrid e Eleonora explicaram que o trabalho de crítica genética não precisa, necessariamente, ficar limitado à literatura, mas pode ser realizado com qualquer outra arte, desde que se obtenham os registros do processo criativo.

Encerradas as abordagens conceituais, os alunos de Pedagogia conheceram a crítica do processo criativo da letra da música "Valsinha" (RANGEL, NASCIMENTO & LIRA, 2015), de Chico Buarque de Holanda e Vinícius de Moraes.

No momento destinado à atividade prática, os alunos iniciaram, em grupos, a crítica genética das canções *Tatuagem*, *Roda Viva*, *Pedaço de mim* e *Quem te viu, quem te vê*, de Chico Buarque de Holanda. Com a atividade, os discentes puderam ver a letra buarquiana nascendo e ganhando corpo.

A última aula foi destinada à discussão da utilização da crítica genética na sala de aula. Futuros professores, os alunos de Pedagogia evidenciaram, durante o debate, que compreendiam a importância de explicar aos alunos da educação básica que “errar”<sup>9</sup> faz parte do processo de aprendizagem.

## **8. Considerações finais**

A crítica genética humaniza a figura do artista, já que deixa evidente que a obra de arte, geralmente, provém de esforço e não de mera inspiração. A fugira demiúrgica platônica é substituída pela imagem de homens e mulheres que, nos casos de poemas e composições musicais, esboçam suas ideias, escrevem seus textos, rabisçam, rasuram, fazem emendas para só depois chegarem a versões que julgam, talvez, publicáveis.

No âmbito escolar, a crítica genética de artistas famosos e consagrados, como Chico Buarque de Holanda, pode levar os alunos a entenderem que os tropeços fazem parte do aprendizado. Que, seja no proces-

---

<sup>9</sup> O erro é compreendido, neste trabalho, como uma importante etapa do desenvolvimento do indivíduo, seja na produção artística, nas tarefas escolares ou na formação humana. No “erro” o professor pode, por exemplo, conhecer a zona de desenvolvimento real do aluno e formular meios para que ele alcance objetivos dentro de uma zona de desenvolvimento potencial.

so de criação artística ou na construção do conhecimento, o ser humano pode rasurar, errar, voltar, mudar de ideia.

Principalmente em aulas de redação, os alunos podem compreender que os seus textos não precisam ser escritos com medo. Afinal, o rascunho pode ser a gênese de um ótimo trabalho.

A experiência com os alunos de pedagogia da UENF revelou a importância de se ensinar, no processo de formação inicial do professor, que se os alunos de educação básica compreenderem que errar ou mudar de ideia são ações inerentes ao ser humano, possivelmente, terão menos medo de fazer as atividades.

Acredita-se que a educação que entende o educando com agente de seu processo de conhecimento passa, necessariamente, pelo entendimento e pela valorização do “erro”. Mudar de ideia ou alterar o que, após revisão, considerou-se equivocado pode fazer do aluno mais autônomo, ciente de que durante todo o seu processo de formação passará por momentos de revisões, emendas, replanejamentos sem que, por estas razões, ele seja considerado menos capaz. A mutabilidade e a busca pela perfeição estão na gênese do ser humano.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO Chico Buarque. *Instituto Antônio Carlos Jobim*. Disponível em: <<http://www.jobim.org/chico/>>. Acesso em 02 nov 2017.

ALMEIDA, Marco Antônio de. *A cada leitor seu texto: dos livros às redes*. Encontros Bibli. 2009, p. 154-173- UFSC

BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; CAMPOS, Eleonora; RIBEIRO, Ingrid. *A construção do poema: crítica genética de 8 sonetos de Pedro Lyra*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

BERGEZ, Daniel. *Métodos críticos para a análise literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética*. Trad.: Cristina de Campos Velho Birk. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

HAY, Louis. *A montante da escrita*. Trad.: José Renato Câmara. *Papéis*



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Avulsos, Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, n. 33, p. 5-19, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama; NASCIMENTO, Eleonora Campos Teixeira e; LIRA, Pedro Wladimir do Vale. Pelos signos melódicos da música “Valsinha” de Chico e Vinícius: uma crítica de processo. *Revista Philologus*. Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/0123.pdf>>. Acesso em: 28-11-2017.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo criação artística*. Série Trilhas. São Paulo: Educ, 2008

\_\_\_\_\_. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Anablume, 2009.

\_\_\_\_\_. *Crítica genética: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização: Michael Cole et.al.; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLEMART, Philippe. *Crítica genética e psicanálise*. São Paulo: Perspectiva; Brasília, DF: CAPES, 2005.

\_\_\_\_\_. A crítica genética hoje. *Alea: Estudos Neolatinos*, vol. 10, n.1, enero-junio, 2008, p. 130-139 Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro, Brasil.

ZAPPA, Regina. *Para seguir minha jornada: Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ZÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, ano 2. n. 2. Universidade Católica de Pernambuco, p. 91-202, dez.2002.. Disponível em:

<<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>>. Acesso em: 28-11-2017.

## **A CUMPLICIDADE NA LEITURA ESCOLAR**

*Alcineia Aparecida Sangalli*

[neiasangalli04@gmail.com](mailto:neiasangalli04@gmail.com)

*Sindolei Glória Martins Silva*

[sindolei\\_gloria@yahoo.com.br](mailto:sindolei_gloria@yahoo.com.br)

*Ana Paula Tribesse Dargel*

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

### **RESUMO**

O presente artigo parte do princípio de que ler para si ou para o outro é uma das ações mais importantes à humanidade. E, viver o que está sendo lido completa este momento encantado ou realiza o processo de cognição do aprendiz. Pois neste instante o leitor tem a oportunidade de observar as palavras tanto em sua forma escrita quanto em seu valor semântico. Então, cabe a ele, ainda, o enlevo das múltiplas sonoridades que as palavras oferecem aos ouvidos, ocorrendo mesmo ao mais desatento. Esse pode tornar-se extasiado com aquilo que está sendo concebido na ação da leitura, seja uma apropriação pela visão, seja apenas pela audição. Vale ressaltar, também, que a leitura a qual ênfase nesta produção é realizada com os alunos do nono ano lendo para os do primeiro ano do ensino fundamental, em parceria. Assim, há uma maior interação entre leitor e ouvinte, visto que nas leituras os envolvidos são bastantes cúmplices.

**Palavras-chave:** Leitura. Cumplicidade. Escola.

### **1. Introdução**

Como manter viva a chama da leitura nas aulas de língua portuguesa mantendo o interesse dos alunos? Esta talvez seja uma das muitas dúvidas que afligem os professores da área. Sabemos que há uma grande crítica à leitura que muitas vezes é vista como fonte de quase todas as mazelas da disciplina: “os alunos não sabem ler”; “os jovens não se interessam pela leitura”; “não sabem escrever porque não leem nada”. Estas são falas relativamente comuns de serem ouvidas dentro das salas de professores ou em reuniões pedagógicas e, surpreendentemente, não raro, saindo das bocas dos próprios professores da área.

Na contramão do que foi dito acima é comum, também, encon-

trarmos inúmeras campanhas que incentivam à leitura, assim como trabalhos e pesquisas que afirmam ser a leitura o caminho para o sucesso escolar.

O que podemos perceber dentro do espaço escolar é que há uma mudança de postura por grande parte dos professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) com relação aos dos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Enquanto estes investem na leitura seja para fruição, seja relacionada a algo mais específico, projeto de ensino por exemplo, pouco vemos de similar nos anos finais, em que via de regra os professores se concentram nos inúmeros conteúdos dos *Referenciais Curriculares* e destinam pouco espaço e tempo ao trabalho com a leitura, deixando para a mesma somente textos que se destinam à interpretação, a exercícios gramaticais ou que servem de estímulo para produções textuais.

Várias são as justificativas que encontraremos para o que ocorre acima. Porém, muitas vezes os professores precisam ser “lembrados” que a leitura é imprescindível e, que, apertar um pouquinho um determinado conteúdo para investir um tempo extra em leitura pode ser extremamente rentável em longo prazo. Investir nesta frente de trabalho pode render valiosos frutos, portanto deixá-la de lado, certamente, não é bom negócio. E, sendo assim, a escola não deve relevá-la a segundo plano e o professor de língua portuguesa não pode se omitir da função de incentivador e fomentador da leitura. Magda Soares afirma que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 127)

Como podemos perceber na fala dessa autora, a escola, na atualidade, é o espaço por excelência da leitura. Não que esteja, nem deve, estar restrito a ela, mas é por meio dela que a leitura se aproxima da maioria dos alunos. É importante ressaltar que estamos tratando de um tipo de leitura mais específica - a leitura literária. Pois como afirma a autora citada acima

Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não

lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista *Capricho*? *Playboy*? *Bravo*? *Caros Amigos*? *Veja*, *Isto é*, *Época*? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia? Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. (SOARES, 2005, p. 135)

Normalmente há certa confusão no uso do termo ler. Quando ouvimos frases como as reproduzidas acima - “os alunos não gostam de ler” - entendemos que eles sabem decodificar o texto, mas não o compreendem da maneira como o professor considera adequada ou que não gostam de ler os textos que o professor indica ou que estão no livro didático e, até mesmo que não gostam de ler livros impressos ou digitais.

Neste contexto é importante definir o foco da leitura com que se irá trabalhar: é leitura literária? De qualquer espécie? Qualquer livro está bom? É leitura informativa? Qual gênero textual? Qualquer leitura é leitura? Qual é o objetivo principal do trabalho? Estas são algumas das questões que não devem ser perdidas de vista pelo professor da turma.

## **2. A escola e a formação do gosto pela leitura**

A crise da leitura e do ensino de língua portuguesa não é nenhuma novidade dentro dos estudos na área de linguagem, nem é fato novo nas reuniões pedagógicas, nem mesmo nas conversas entre professores ou outros profissionais da educação. Não é intenção neste trabalho fazer levantamento sobre os fatores motivadores da crise, independente do que gera a crise, porque é consenso por parte dos estudiosos que a escola é o local apropriado para que sejam desenvolvidas ações que busquem reverter este processo negativo, visto que nela está inserida os principais elementos do universo escolar que são o aluno e o professor.

Embora haja uma certa unanimidade acerca do papel da família nos contatos iniciais da criança com a literatura, cabe ao Ensino Fundamental a ênfase e a continuidade do processo de formação de leitores; e, finalmente, ao Ensino Médio, o fornecimento de instrumentos para que o jovem exerça plenamente a leitura crítica propriamente dita. (MAIA, 2007, p. 18)

Sendo assim, o acesso à leitura tem de ser algo vivenciado rotineiramente no ambiente escolar e, para que o gosto pela leitura se fortifique é necessário um contato constante com textos de várias formas e tamanho, com livros, que despertem nos alunos a curiosidade sobre o que se está lendo. A leitura não pode ser apresentada em sala de aula como mera distração. É necessário que o aluno entenda que as práticas de leitura fa-

zem parte do currículo escolar e são atividades a serem realizadas com seriedade tanto como as outras, porém é preciso sutileza por parte de quem conduz a atividade para não torná-la maçante ao leitor amador. O que se pode contornar com estratégias inteligentes como a que relataremos no próximo tópico do nosso texto.

A escola atual tem como característica ser um ambiente perfeito para a formação de leitores e para tanto é necessário aprofundar as discussões sobre o trabalho com a leitura dentro deste espaço, tendo em vista sempre o desenvolvimento de práticas que possibilitem e auxiliem a formação de um leitor autônomo dentro e fora da sala de aula. Para que isso ocorra, o professor precisa ter consciência de seu papel como agente multiplicador do ato da leitura, buscando ser também ele um leitor convicto, pois despertar o interesse do outro pela leitura é uma tarefa que requer um profissional criativo e capaz de pensar em estratégias e seleções de livros que “permitam o refinamento da compreensão dos estudantes bem como o desenvolvimento de competências que possam leva-los à autonomia e maturidade em leitura”. (SILVA, 2002, p. 26)

Ainda com relação à leitura cabe ao professor buscar alternativas que englobem o maior número possível de possibilidades de trabalho. É dele a missão de selecionar os livros que possam causar no leitor em iniciação a sensação de prazer, não limitando a escolha, mas também não permitindo que o leque se abra imensamente. Vale lembrar que deverá sempre buscar ter um olhar sensível à capacidade momentânea da classe que é algo que será a todo momento alterada até que esta mediação do professor se torne cada vez mais desnecessária. Podendo, a partir de certo ponto, perceber que o aluno tenha autonomia na escolha da sua própria leitura. Esse seria o ponto ideal em criar um leitor autônomo e crítico.

Como estamos falando de leitura dentro do ambiente escolar, seria fundamental para as atividades de leitura que se faça um levantamento das obras disponíveis e até mesmo, caso não haja equipe para a função, que o professor organize os livros, pensando na turma que irá manuseá-los. Como a atividade é voltada para alunos do primeiro ano fundamental os livros serão de literatura infantil que é o tipo de leitura que se mostrou apropriado por se enquadrar dentro do limite de tempo disponível para a realização das atividades dentro do tempo de aula. Assim sendo, é possível desenvolver a leitura de um ou mais livros na sua totalidade, explorando o máximo possível os recursos gráficos, linguísticos e semânticos.

Como afirma Nelly Novaes Coelho:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através de palavras. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27)

Assim, propiciar o contato com o livro é muito mais interessante do que textos impressos, pois o mesmo é dotado de uma série de elementos sensoriais que contribuem para um aumento da satisfação e prazer ao tê-los em mãos e a criança é muito sensorial também, portanto cores, textura do papel, conservação e tamanho do livro são elementos que contribuem para o interesse e concentração dos pequenos.

A leitura é considerada uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Individual porque considera o processamento que cada sujeito realiza para compreender, isto é, depende de operações mentais como análise e inferência. Social porque, quando alguém lê, o faz em contextos específicos de interação e isso envolve diferentes comportamentos e objetivos na situação comunicativa. A leitura envolve a decodificação do código e a construção dos sentidos.

Para aprender a ler com fluência e compreensão, os alunos dos anos iniciais necessitam vivenciar atividades que os levem a levantar hipóteses sobre o conteúdo dos textos lidos, observando, por exemplo, imagens e outras pistas gráficas; a recontar o texto; observar sua finalidade, entre outras coisas que estão ali nesse material manuseável.

### **3. *Desenvolvimento das atividades***

Estamos situando nosso trabalho dentro do universo da educação pública, portanto, é muito importante ressaltar que a principal ferramenta disponível para o trabalho do professor é o livro didático que, como apontam inúmeros trabalhos acadêmicos, não comporta o trabalho com leitura de forma satisfatória seja por falta de textos completos (se retém apenas em fragmentos), seja por falta de textos que o professor julgue interessantes para a turma, pois cada sala de aula possui suas especificidades. Mas o motivo não é tão importante assim. O relevante é que se encontrem formas de trabalhar com a leitura para cada uma delas. Para que isto ocorra é necessário planejamento, organização do trabalho com leitura, principalmente a literária. Os objetivos e a metodologia de trabalho precisam estar claros para que não se percam pelo caminho. Sem contar que necessitam ser uma constante dentro das práticas escolares e não algo esporádico.

Não se sabe ao certo quando nasce um leitor fiel e comprometido com o livro. Nem há receita pronta e acabada para ensinar alguém a gostar de ler. A descoberta da leitura parece acontecer de modo particular e diferente para cada um; em algum momento, uma centelha se acende na imaginação e cria um leitor para sempre. Entretanto, muitos fatores externos podem contribuir para a gestação de um leitor: os pais que leem para os filhos antes de dormir; a avó que conta histórias de seu tempo; o professor que lê em capítulos um livro para a classe... (CEREJA, p. 276)

Tendo como ponto de partida a fala de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, partilhar relatos de experiências positivas, envolvendo leitura é importante, para que essas práticas possam ser adaptadas por outros profissionais e difundidas, servindo, assim, de inspiração para aqueles que almejam melhores resultados no fazer pedagógico. O relato que trataremos abaixo é sobre a parceria entre duas professoras de língua portuguesa atuantes na Escola Municipal Adriele Barbosa Silva de Cassilândia (MS) e suas respectivas turmas, no presente ano (2017).

Ao depararmos com um obstáculo a nossa frente temos duas opções: retrocedermos ou superá-lo. No campo da educação o ideal é que busquemos opções de superação. Sendo assim a parceria é uma atitude inteligente e que soma forças rumo à vitória. A escola em questão trabalha com os anos iniciais até os finais do ensino fundamental e para o trabalho desenvolvido estiveram envolvidos os alunos do primeiro ano do ensino fundamental e do nono ano, ambas do matutino.

A metodologia aplicada tem como foco despertar o interesse pela leitura nos alunos do primeiro ano e incentivar os do nono a lerem mais e, para que isto aconteça, foram traçadas estratégias que envolviam outra atividade com leitura desenvolvida no 1º ano fundamental chamada aqui extraoficialmente de “sacola de leituras” que, apesar de ser uma prática que outros relatos trazem como satisfatória, nesta escola não estava surtindo o efeito esperado.

A sacola de leituras consistia literalmente em sacolas que eram entregues aos alunos, contendo livro e atividades a serem executadas pelos alunos em casa com auxílio dos responsáveis que, na maior parte dos casos, eram os pais. As intenções primeiras eram propiciar momentos prazerosos de leitura e criar um hábito, uma rotina de leitura ao longo do tempo, pois em casa é necessário ter o hábito de estudar. Em segundo plano esperava-se familiarizar as palavras desconhecidas aos alunos, desenvolver e ampliar vocabulário, treinar atividades de escrita, desenvolver criticidade, melhorar a leitura oral dos pequenos, entre outras situações pertinentes ao processo de alfabetização na idade certa.

Nelly Novaes Coelho assim define as crianças que tem idade para estar no 1º ano do ensino fundamental:

O leitor iniciante (a partir dos 5/7) anos. Fase da aprendizagem da leitura na qual a criança já reconhece com facilidade os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de *socialização* e de *racionalização* da realidade.

Nessa fase, a presença do adulto, como “agente estimulador”, faz-se ainda necessária, não só para levar a criança a se encontrar como o mundo contido no livro, como para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita. Nesse sentido, um dos melhores incentivos a lhe ser dados é o aplauso ou estímulo carinhoso a cada uma das suas pequenas “vitórias”. (COELHO, 200, p. 35)

Como podemos verificar na fala da pesquisadora, as intenções da professora estavam bem direcionadas e embasadas ao entender que os seus pequenos leitores necessitariam de apoio e incentivo. Porém, com o passar do tempo, ela percebeu que os objetivos traçados não estavam sendo alcançados de forma satisfatória – os pais, na sua maioria, não estavam participando da forma desejada, estando o projeto prestes a naufragar. Nesse momento entra em cena a parceria desenvolvida com a professora do nono ano...

A proposta era que cada aluno do nono adotasse um aluno do primeiro ano para desenvolver as atividades de leitura, aquela que seriam a princípio de responsabilidade dos pais. Para que isso acontecesse a professora do 9º conversou com a sala, explicou qual o objetivo da proposta e orientou-os sobre como desenvolver a leitura. Essa cumplicidade era importante para que o trabalho se desenvolvesse e fruisse no decorrer de todo o ano de dois mil e dezessete.

Para que o processo ocorresse de forma tranquila, os alunos que leriam para os menores foram instruídos a motivá-los, estimulando a curiosidade da criança aprendiz sobre o texto a ser lido. Uma das táticas adotadas é mostrar a capa do livro, o título e levantar questionamentos sobre como ele acha que é a história. Havendo resposta objetiva, mostrar algumas ilustrações (estamos utilizando livros de literatura infantil que são ricos em ilustrações), fazer alguns comentários, enfatizando sempre que a leitura que se seguirá é divertida e prazerosa. Outros questionamentos que podem ser realizados com a mesma intenção são sobre como se imagina a personagem, em que lugar se imagina que a história se passa, o porquê das vestes e objetos. Essas orientações são importantes, porque os alunos que leem os livros para os menores ocupam a função de estimuladores, como também para que indiretamente o aluno menor, quando se



tornar um leitor autônomo, faça mentalmente essas conexões em qualquer tipo ou gênero que ler.

Após o primeiro contato, que é basicamente a apresentação do livro, a criança menor pode ser deixada à vontade para manusear o livro, sem pressa, deixando-a livre para tecer os comentários que desejar. Caso ela apresente resistência, um bom caminho é questioná-la sobre o porquê e na base do diálogo convencê-la a primeiro ouvir e depois reavaliar sua opinião, ou questioná-la se ela deseja trocar de livro, mantendo sempre esta possibilidade. Caso o aluno já consiga efetuar uma leitura, mesmo que com alguma dificuldade, ele deve ser incentivado a executá-la.

Outro ponto importante é a constante observação por parte dos profissionais envolvidos (no caso as duas professoras) quanto às dificuldades e evoluções conseguidas. Como nem toda criança está no mesmo nível é sempre importante fazer adequações e, no decorrer do tempo, conforme as leituras evoluem, ir de maneira crescente dos níveis mais básicos de leitura para os mais sofisticados. Importante salientar que as crianças menores não devem se sentir avaliadas e, sim, que estão participando de uma atividade descontraída e que os questionamentos são mais uma conversa sobre o que se está lendo. Assim sendo, também não se pode descuidar dos alunos maiores que também não podem demonstrar que estão realizando a leitura de forma forçosa. Por isso uma rotina de conversa com os mesmos é sempre fundamental para reforçar a ideia de cumplicidade de agentes motivadores e inspiradores do ler.

Somente quando as duas etapas acima estiverem bem consolidadas e, cada criança tem um ritmo, é que perguntas sobre elementos implícitos no texto devem começar a ser introduzidas na conversa, chegando ao ponto mais adiantado que é sobre informações que podem ser inferidas. Nesse momento, os questionamentos podem direcionar-se às opiniões do leitor mirim sobre as personagens, por exemplo.

Com o decorrer do tempo espera-se que o leitor mirim comece a realizar cruzamento de informações sobre os textos lidos, que busque outras leituras sem o aporte do professor e que expresse opiniões avaliativas e comparativas sobre as leituras que realizarem. Espera-se que se expresse sobre qual gostou mais ou compare personagens entre as histórias lidas e, principalmente compartilhe experiências com os demais colegas. Usamos o verbo no futuro porque a rotina de leituras ainda está em desenvolvimento.

#### **4. A cumplicidade em ação**

Cada aluno do nono ano, em data selecionada, busca seu parceiro, retirando-o da sala e direcionando-o para o pátio ou outro espaço da preferência dos mesmos e ali os auxilia na leitura ou, caso necessário, lê para ele da forma como foram orientados. Uma leitura pausada, explorando todos os elementos do livro contido na sacola de leitura, elementos linguísticos, imagens, dados autorais, capa do livro. Em seguida, a dupla preenche uma ficha de leitura, em que o aluno do nono ano dita palavras ou mostram onde elas estão empregadas no livro. Finalizando a ficha é realizado um desenho pelo pequeno, representando o que o leitor mirim compreendeu da história lida.

Esta rotina veio transcorrendo no decorrer do ano e permanece. As professoras parceiras permanecem em constante contato para fazer os ajustes que acreditem ser pertinentes e para verificação dos resultados que na opinião de ambas são satisfatórios de ambas as partes. No processo de socialização com professores e colegas em ambiente escolar, as experiências com a leitura, gradualmente são ampliadas, podendo ser redimensionadas, alterando a percepção que a criança tem sobre a leitura e sobre a sua função no mundo e nas relações pessoais. Cada uma delas poderá chegar ao seu próprio entendimento de uma forma não inquisitiva. É no processo de troca que relações mais sólidas se desenvolvem.

Pelo relato dos alunos percebe-se que se desenvolveu a noção de parceria e de cumplicidade. Os mais velhos passaram a se sentir responsáveis pelos mais novos e pelo cumprimento das atividades dos pequenos enquanto estes passaram a aguardar com euforia a sua chamada pelos companheiros maiores. A barreira que normalmente se verifica no que se refere à leitura está sendo superada na medida em que a noção de “atividade escolar” como algo penoso foi superada e transformada em uma atividade prazerosa para ambas as partes que, sem se darem conta, passaram a ver esses momentos como tarefa sempre do outro. E, quase sem perceberem, lá se vão vários livros durante o ano de volta para a sacola... Só que agora como deveriam ter ido desde o início. Lidos em parceria em um gesto de cumplicidade.

#### **5. Palavras finais**

Os livros estão presentes no ambiente escolar às centenas e até milhares. Por onde se olha, na maioria das escolas do Mato Grosso do

Sul, os olhos esbarram nos livros que, muitas vezes, são meros adornos para as prateleiras escolares quando não são vistos como estorvos. São objetos “mortos” sem serventia que necessitam e devem ser vivenciados.

Ao invés de reclamar dos não leitores, a postura mais apropriada deveria ser de iniciativa e, é neste sentido que a proposta desenvolvida pelas professoras se encaixa. Em atitude positiva, buscar alternativas para se trabalhar com leitura integrando os alunos em prol de algo que será benéfico para ambas as partes, adequando o que não obteve o resultado esperado, reavaliando constantemente as suas práticas sem perder o objetivo principal.

O trabalho do professor é contínuo e, em um país em que o hábito de ler livros ainda não é rotina para grande parte da população, a consciência de que a sua responsabilidade não é somente alfabetizar, mas também desenvolver um hábito de leitura que pode ser levado para a vida. Cabe ao educador, principalmente de língua portuguesa, a sensibilidade de trabalhar sempre, avaliando as fraquezas de leitura da criança e valorizando seus pontos fortes sempre na busca de um leitor independente.

A leitura é atividade que necessita de inúmeras e constantes estratégias para seu pleno desenvolvimento e a metodologia utilizada busca criar cumplicidade neste ato é algo a ser destacado. No caso relatado, os objetivos de estímulo e familiaridade com os livros estão trazendo resultados positivos.

Este trabalho procurou ressaltar a importância de se buscar constantemente caminhos alternativos para tornar a leitura ato rotineiro, assim como destacar o trabalho do professor nesta empreitada. Não desistir frente aos resultados negativos e, sim, esquadriñar auxílio que muitas vezes está próximo, também é fundamental. As dificuldades muitas externas como as socioeconômicas são frequentes, mas com boa comunicação e trabalho conjunto os resultados podem ser revertidos em grande parte das vezes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 127-144.

**A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:  
SEU PROCESSO E SUAS IMPLICAÇÕES  
NA PRÁTICA DOCENTE**

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

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

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)

[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)

[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

**RESUMO**

Considerado instrumento, muitas vezes fundamental, de apoio ao trabalho dos professores, o livro didático traz em sua gênese uma perspectiva de precursor da cultura escolar, bem como dos conteúdos e currículos aceitos por um sistema de ensino. O livro didático passou a fazer parte do contexto escolar em 1996, quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, cujo objetivo se firma em subsidiar o trabalho docente com a distribuição de livros didáticos para os alunos. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa em escolas públicas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Para isso, utilizamos teorias que contemplam a temática, ancorados em teóricos como Roxane Rojo (2003), Antônio Augusto Gomes Batista (2003), Clécio do Santos Bunzen Júnior (2011), entre outros. A metodologia utilizada será a aplicação de questionários, conversas informais com os professores de português da escola e levantamento bibliográfico acerca do tema. Nota-se que o professor tende a utilizar o livro didático como o único material em sala de aula, atribuindo-o caráter verdadeiro diante os conteúdos apresentados. Para tanto, é necessário que o professor não conceba tal ferramenta como única fonte de consulta ou instrumento em sua prática docente, nem que atribua importância de melhor material de apoio em suas aulas.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Livro didático. PNLD.

**1. Introdução**

De acordo com Mauro Carlos Romanatto (2004), o processo de

implementação do livro didático acompanhou o processo de democratização do ensino. Se antes era papel do professor preparar e escolher os conteúdos e metodologias a serem trabalhados, a partir da democratização do ensino e do amplo acesso das diversas classes sociais a escola, quem passa a determinar os conteúdos e metodologias de ensino são os materiais didáticos.

Esse material passou a fazer parte do contexto escolar em 1996, quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, cujo objetivo se firma em subsidiar o trabalho docente com a distribuição de livros didáticos para os alunos da educação básica, bem como para os alunos das turmas de alfabetização.

Daí em diante, os livros didáticos são considerados elementos fundamentais nas salas de aula. Os planejamentos e atividades são realizados de acordo com os conteúdos trazidos pelos livros, muitas vezes, sem uma prévia seleção ou análise para averiguar se o conteúdo está realmente adequado às classes que o irão receber.

Entretanto, as coleções que chegam até as escolas, passam antes por seleções e avaliações por parte dos governos que buscam avaliar quais obras, bem como, quais conteúdos e currículos devem ser propagados nas escolas.

Desta forma, o presente estudo tem por objetivo analisar e entender como os livros de língua portuguesa têm sido escolhidos pelos professores na rede pública de ensino. Para tanto, foram aplicados questionários para melhor se obter informações dos mesmos.

## **2. O livro didático**

A origem da palavra livro vem do latim *libru*, que se refere às cascas das árvores onde se escrevia, e didático é oriundo do grego *didaktikós*, que quer dizer instrução. (BATISTA, 2011)

Segundo Alaíde Lisboa de Oliveira (1986, p. 13) os livros didáticos são “os compêndios escolares e livros de leitura em classe”, porém, para Magda Becker Soares (1996, p. 54), o livro didático é o “livro escolar, utilizado para ensinar e aprender”.

Diante disso, Antônio Augusto Gomes Batista (1999) critica o

livro didático enquanto instrumento de ensino:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições... Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes triagens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas (p. 529-530).

A importância do livro didático não está pautada apenas aos aspectos pedagógicos e na aprendizagem dos alunos. Além da metodologia de propagação do conhecimento, o livro didático contribui para a formação completa do indivíduo, envolvendo os aspectos políticos, culturais e científicos.

De acordo com João Batista Araújo Oliveira *et al.* (1984), “no Brasil, o contato com o primeiro livro quase sempre se dá escola” (p. 16). Mesmo com o avanço da tecnologia educacional e a variedade de recursos pedagógicos - televisão, vídeo, Datashow, entre outros -, o livro didático continua ocupando uma posição central na prática pedagógica do professor. Diante disso, muitas pesquisas foram e são realizadas no decorrer dos anos acerca do livro didático (BUNZEN, 2001), abrangendo seus aspectos políticos, culturais, pedagógicos e econômicos.

Ao longo dos anos, o livro didático foi se tornando uma ferramenta indispensável nas escolas para o auxílio dos professores. Entretanto, há que se salientar que *o livro deve ser considerado um material de apoio*, assim como descreve o Ministério de Educação e Cultura – MEC (2003) “um material de apoio didático de qualidade faz grande diferença no processo de ensino-aprendizagem” (p. 9).

João Wanderley Geraldi (1987) assinala alguns motivos que negativam o uso do livro didático, sendo eles:

- O livro didático limita o professor a elaborar suas aulas levando em consideração as particularidades dos alunos e o restringe a trabalhar os conteúdos nomeados, provocando assim, uma alienação;
- Unifica uma ampla parcela de alunos com inúmeras características, não pensando em suas peculiaridades;

- Distorce a ideia de condições de trabalho, ou seja, o papel de ensinar do professor é subtraído dando lugar ao livro didático sem que essa relação seja explícita.

Diante disso, o livro didático vai além de uma ferramenta secundária em sala de aula, ele se tornou “a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado” (FREITAG et al., 1987, p. 93). Para Ana Cristina L. A Jurema (1989), o livro didático “tem presença significativa na vida escolar, tendo por isso mesmo, se tornado uma espécie de livro sagrado, de Bíblia, que, numa linguagem didática, constrói domas de natureza social e política” (p. 22).

### **3. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) cujos objetivos são “a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (BATISTA, 2003, p. 25). Foi criado em 1985, porém apenas em 1995 que o programa começa a vigorar com tais finalidades.

Em 1996, o MEC institui medidas para avaliar o livro didático. De acordo com Alaíde Lisboa de Batista e Roxane Rojo (2003),

em nenhum momento o Ministério vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava fazer chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental (p. 27).

Após três anos da instituição das avaliações, em 1999, os livros do segundo segmento do ensino fundamental também começam a ser avaliados. Já em 2000, a distribuição de dicionários de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental é incluída no Programa Nacional do Livro Didático de 2001.

Em 2002, visando atender os alunos do ensino regular de escolas públicas com deficiência visual, o Programa Nacional do Livro Didático passa a distribuir livros didáticos em braille. Sendo assim, é estabelecido em 2004, por intermédio da Resolução nº 40, de 24/08/2004, o fornecimento de livros didáticos de qualidade para esses alunos, conforme

Art. 1º Prover as escolas do ensino fundamental das redes federal, estadual, do Distrito Federal e municipal, bem como as escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no Censo Escolar, que pres-



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

tem atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, com livros didáticos de qualidade, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2004, p.2).

No ano de 2007, atendendo aos alunos do *Ensino Médio*, o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM começa a distribuir livro de história, geografia e química, assim como dicionários trilingües de português, inglês e libras. Para os alunos com deficiência auditiva foram fornecidas cartilhas e livros de língua portuguesa em libras e em CD-ROM.

Em parceria com FNDE, o MEC cria o Programa Nacional do Livro Didático de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em 2009 com o objetivo de “avaliar, adquirir e distribuir obras para todos os alunos do ensino fundamental do sistema educacional público e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)” (CRISÓSTOMO, 2013, p. 23). No entanto, os livros seriam escolhidos em 2010 para cearem as escolas em 2011. No mesmo ano, por meio da Resolução nº 7, de 20/03/2009, instaura o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com a finalidade de assegurar aos alunos e professores da rede pública de ensino a promoção à cultura e à informação, estimulando a leitura como prática social. Diante disso, ficou instituído:

Art. 2º Serão distribuídos às escolas acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista:

- I – à democratização do acesso às fontes de informação;
- II – ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores;
- III – ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. (MEC, 2009, p. 1)

No Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2011, através da Resolução nº 40, o Programa Nacional do Livro Didático começa a fornecer livros para as escolas públicas de ensino fundamental que possuem classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo.

Em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio passa a distribuir livros de todas as disciplinas, incluindo os de línguas estrangeiras contemporâneas (inglês e espanhol), sociologia e filosofia. Porém, os livros didáticos de línguas estrangeiras também foram distribuídos aos alunos do ensino fundamental II. Cabe ressaltar que,

também em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático se atentou para os avanços tecnológicos, publicando edital para instauração de parcerias com a finalidade de fornecer materiais digitais aos professores.

O edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2015 contempla o avanço das novas tecnologias, autorizando as editoras a apresentarem obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem.

Pode-se notar que, no decorrer dos anos, o Programa Nacional do Livro Didático passou por várias mudanças. Em sua composição, abrange desempenhos de vários sujeitos, sendo eles: editoras, banca de professores pareceristas para a realização da avaliação, docentes que devem indicar as coleções e, finalmente, os alunos que usarão os livros. A operacionalização do Programa Nacional do Livro Didático é responsabilidade do MEC, porém, os custos financeiros ficam a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

#### **4. A escolha dos livros didáticos de português**

A operação do Programa Nacional do Livro Didático se caracteriza pelos seguintes períodos: primeiro o livro didático é avaliado e recomendado; no segundo momento, os professores de escola de educação básica escolhem os melhores em sua concepção; terceiro, os livros são enviados à escola e no quarto e último momento, a utilização dos livros didáticos pelos professores e alunos.

A amostra utilizada nesta pesquisa foi constituída por um grupo de 10 professores da língua portuguesa (LP) atuante nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas participantes do Programa Nacional do Livro Didático.

Faixa etária	Total de docentes	Tempo de atuação	Total de docentes
20 a 29 anos	3	Menos de 5 anos	02
30 a 39 anos	4	5 a 09 anos	05
40 a 49 anos	3	10 a 14 anos	02
		Acima de 20 anos	01
<b>Rede Pública de Trabalho</b>			
Federal	Estadual	Municipal	
02	5	03	

**Tabela 1 – Perfil dos docentes pesquisados.**

#### **4.1. Questões norteadoras para as entrevistas**

1. Você considera o livro didático importante?
2. Como foi o processo de escolha do livro didático de português?
3. Houve uma discussão prévia a respeito do processo de escolha dos livros didáticos e da sua importância?
4. O livro didático que será disponibilizado foi o primeiro da lista?
5. Quais os aspectos que influenciaram sua escolha? (textos, embasamento teórico, atividades gramaticais e/ou de leitura e/ou de produção de textos)

Com base, então, nos questionamentos acima realizados durante a conversa com os professores, destacamos os seguintes aspectos:

- a) Acerca da primeira pergunta todos, sem exceção, responderam que o livro didático é um importante instrumento em sala de aula.
- b) Na pergunta número 2, três entre os dez professores não participaram da escolha do livro didático, alegaram que a escolha do mesmo foi feita pela coordenação e pela gestão. A escola, entre os demais, ocorreu da seguinte forma: (i) alguns professores analisaram os livros durante o horário do intervalo; (ii) os professores participaram de reuniões para analisar o livro didático e fazer suas escolhas.
- c) No item três, quatro professores disseram que não houve qualquer discussão acerca da escolha do livro didático. Os outros seis professores relataram que, em suas escolas, foram organizadas discussões acerca da escolha.
- d) Na escolha do livro didático, os professores podem selecionar duas opções. Desta forma, ao serem questionados se estão utilizando o livro escolhido como primeira opção, três informaram que não.
- e) Analisando os aspectos que mais influenciaram na escolha do material didático, os resultados apontam que as questões mais destacadas pelos professores, em ordem de importância, são: diversidade textual; proposta de trabalho com a leitura; proposta de trabalho com a produção de texto, e; proposta de trabalho com a oralidade.

Além dessas considerações, os professores fizeram algumas colocações importantes. Destacaram que o tempo estabelecido para escolherem o livro didático é curto e, que muitas vezes, necessitam abdicar de outros afazeres para fazer sua seleção.

Outro ponto negativo exposto pelos docentes é o comportamento das editoras no processo de escolha do livro didático. De acordo com eles, determinadas editoras proporcionam benefícios à escola em troca da escolha de seus livros. Desta forma, acabam sentindo-se pressionados parte da direção. E, destacam, também, que a escolha em grupo é bem difícil, pois muitos professores não interagem, tornando a decisão mais conflituosa.

Analisando as entrevistas com os professores, nota-se que o processo de escolha ainda não é feita em grupo, com debates que desenvolvam um olhar crítico perante a obra a ser escolhida. O *Guia do Livro Didático* não é utilizado pelo professor como uma ferramenta de instrução acerca do livro didático, e sim, como mais um documento acerca do material.

## **5. Conclusão**

Diante aos aspectos discutidos, percebemos que na escolha do livro didático, o *Guia do PNL*, em muitas vezes, é deixado de lado pelos professores, não levando em consideração toda análise feita anteriormente pelos avaliadores do Programa. Por outro lado, muitos dos livros que são recomendados pelos avaliadores ainda atendem as expectativas dos professores.

Desta forma, ambas as partes necessitam de uma certa ‘reformulação’ na compreensão do que se trata o Programa Nacional do Livro Didático, sua avaliação e importância para o processo educativo. Os professores precisam fazer parte de fato da escolha desses livros sem serem induzidos a escolher uma coleção específica. Em detrimento disso, os pesquisadores têm a necessidade de se atentarem mais em suas avaliações, se aprofundarem no quesito de cumprimento do edital pelas editoras e autores, entenderem que o livro didático e o *Guia do PNL* são mais que meros manuais. Necessitam de uma postura mais crítica para que se alcance, quem sabe, um livro didático que atenda todas as expectativas.

Sendo assim, alguns caminhos para a resolução desses problemas são sugeridos pelos referidos autores. Um seria transformar o livro didá-

tico em um instrumento estratégico nos cursos de licenciatura; viabilizar um maior acesso dos professores à escolha dos livros didáticos e; empregar, de fato, as horas destinadas à formação inicial para os professores debaterem as concepções acerca do livro didático.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história e leitura*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.

\_\_\_\_\_. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BATISTA, Amanda Penalva. *Uma análise da relação professor e o livro didático*. 2011. Monografia apresentada na Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

BRASIL. Resolução nº 40, de 24/8/2004. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2004/369](http://www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2004/369)>. Acesso em: 22-10-2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3292-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2009-alterada>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Introdução geral. *Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries – PNLD/2004*. Brasília: Ministério da Educação, 2003, p. 9-29.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio do Santos. A fabricação da disciplina escolar português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. *O livro didático de língua portuguesa: usos e contribuições para o ensino*. 2013. Dissertação (de mestrado). – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes. Disponível em:

<<http://www.pgcl.uenf.br/2018/pdf/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Monique%20Teixeira%20Cris%C3%B3stomo.pdf>>.

FREITAG, Bárbara et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1987.

JUREMA, Ana Cristina L. A. (Coord.). *Livro didático: a falta do professor*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Unicamp, 1984.

ROMANATTO, Mauro Carlos. *O livro didático: alcances e limites*. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc>>. Acesso em: 19-06-2005.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, vol. 12, n. 2, p. 52-53, nov./dez. 1996.

**A ESCRITA, A LEITURA E A PERFORMANCE:  
RASTROS DE MEMÓRIAS NO FACEBOOK**

*Ocinei Trindade de Oliveira (UENF)*  
[ocinei@gmail.com](mailto:ocinei@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo reflete acerca da escrita e da memória na rede social digital Facebook, onde se pratica e se consome uma suposta literatura ou transliteratura (esta inspirada em alguns conceitos do filósofo Theodore Holm Nelson, criador do termo "hipertexto"). Produções textuais, audiovisuais e hipertextuais fragmentadas na rede social podem colaborar para eventuais funções literárias, biográficas e autobiográficas. Destacam-se nesta atividade, a construção de memórias e narrativas confessionais que são identificadas ao longo das postagens ou publicações na rede social em questão. Estas memórias, por meio de textos escritos, fotografias e vídeos, têm contribuído para práticas literárias coletivas e transformações de hábitos entre leitores/autores.

**Palavras-chave:** Memória. Redes sociais. Transliteratura.

**1. Introdução**

Na literatura, as memórias também integram narrativas biográficas e autobiográficas. Nas últimas décadas, além de livros publicados sobre personalidades que tenham alcançado projeção ou destaque social, pessoas comuns também passaram a contar parte de suas rotinas e acontecimentos pessoais na Internet. Os blogs e as redes sociais digitais como o *Facebook* substituíram o antigo diário íntimo, formando esse tipo de expressão e manifestação do *eu vivido* por meio de *posts* escritos, fotografados ou filmados por dispositivos eletrônicos. São bilhões de pessoas que se utilizam dessas ferramentas que, ao narrarem fatos e publicarem fotos, contam um pouco de quem são e o que pensam. Voluntária ou involuntariamente, acabam produzindo memórias dentro de um potencial universo literário eletrônico na *web*.

De acordo com o filósofo e sociólogo americano Theodor Holm Nelson, mais conhecido como Ted Nelson, o presente e o futuro apontam para a efetivação de uma *transliteratura*. Um dos pioneiros da tecnologia

da informação, nos anos 1960, Theodore Holm Nelson criou os termos *hipertexto*, *hipermídia*, *transclusão*, *transcopyright* e *virtualidade*. Nos últimos anos trabalha para a consolidação de seu projeto *Transliteratura*<sup>10</sup>. Para ele, trata-se de um aperfeiçoamento e expansão do hipertexto que deve fugir da imitação do papel em tela.

A *transliteratura* proposta por Theodore Holm Nelson pretende-se como um novo gênero universal, destinado a unificar documentos eletrônicos e mídia, apagando limites de formato e facilitando o problema de direitos autorais (é frequente o número de problemas e processos na Internet envolvendo escritores, músicos e cineastas, entre outros, quanto ao pagamento pelos direitos das obras). Com exceção dos direitos autorais, as outras práticas de uso da informação e o compartilhamento de documentos em rede têm sido exercidas livremente. A literatura foi além de antigos limites desde a execução do hipertexto na *web*. Defensor contumaz do texto eletrônico, Theodore Holm Nelson vê na *literatura* e na *transliteratura* uma das principais razões para a existência da Internet:

Os tekkies acham que os documentos eletrônicos e a World Wide Web são algo completamente novo e que eles próprios, exatamente como todas as gerações de adolescentes acham que inventaram sexo, e é o segredo deles. Mas não é novo e eles não os possuem. O processamento de texto e a World Wide Web não são intrinsecamente novos. Eles são *literatura*. O que é literatura? Literatura é (entre outras coisas) o estudo e o design de documentos, sua estrutura e conexões. Portanto, os documentos eletrônicos de hoje são a literatura, a literatura eletrônica é a questão, é o que a literatura eletrônica realmente precisa. (NELSON, 2007, tradução nossa).

Encontramos ainda em Katherine N. Hayles (2009), uma série de reflexões e defesas acerca do texto eletrônico e de sua disponibilização também em rede. Na obra, a autora analisa algumas comparações que costumam ser feitas com o texto impresso. Para ela, a literatura contemporânea já nasce digital:

Tentar ver a literatura eletrônica apenas através da lente da obra impressa é, de forma significativa, não vê-la. Este capítulo visa a fornecer (de forma incompleta) o contexto que abrirá o campo de investigação para que a literatura eletrônica possa ser entendida como parte integrante da tradição literária, e a introduzir transformações cruciais que redefinam o que é literatura. A literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é por contraste, “nascida no meio digital”, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de computador e (geralmente) lido em uma tela de computador. (HAYNES, 2009, p. 20)

---

<sup>10</sup> Disponível apenas na Internet em [www.transliterature.org](http://www.transliterature.org)



## 2. *Palavras, imagens e memórias em rede*

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a memória relacionada àquilo que costumamos escrever; sejam anotações particulares, sejam documentos, listas, publicações nos quais podemos aparecer (papéis de identificação escolar, notícias de jornal ou até receituários médicos, entre outros); além das imagens que são frequentemente extraídas de nós, como filmes, fotografias, vídeos, por exemplo, e que podem auxiliar na construção de uma biografia ou autobiografia. Os objetos e escritos auxiliam na construção de memórias, associam-se às nossas lembranças e experiências. Uma vez preservados, conduzem-nos à recuperação e à manutenção de fatos de nossa existência. Cartas e fotografias são algumas dessas possibilidades de reminiscências, fragmentos de uma vida.

As memórias fazem parte da trajetória de qualquer indivíduo. Os elementos materiais antes mencionados compõem algum tipo de registro acerca de nossa trajetória. Na ausência deles, a tradição oral era, e ainda é, um antigo recurso recorrente, que ajuda a contar a história de vida por meio de nossos pais, avós, bisavós. Ainda através da cultura e vivências coletivas de uma comunidade, de um povo ou de país somos narrados de algum modo. Com a rede mundial de computadores, tornamo-nos ainda mais acessíveis quanto à localização e à identificação. Dados pessoais, muitas vezes alheios à nossa vontade, estão disponibilizados no ciberespaço. São vestígios e provas de que alguém passou pelo planeta em determinada época, e isto é contribuição para a composição e recuperação de memórias.

Segundo Antônio Houaiss (2009), é possível entender por *memória* pelo menos quinze significados diferentes, sem contar com algumas subdivisões apontadas dentro do segmento da informática (memória permanente, Rom, Ram, primária, secundária, virtual, volátil etc.). Em *memória*, verificam-se ainda as seguintes definições:

(...) nome, reputação; exposição escrita ou oral de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos sequenciados; relato, narração; função geral que consiste em reviver ou restabelecer experiências passadas com maior ou menor consciência de que a experiência do momento presente é um ato de revivescimento (...); relato que alguém faz frequentemente na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular; memorial... (HOUAISS, 2009, p. 1271)

Publicar memórias tornou-se relativamente comum nos últimos tempos. Acredita-se que, ao fazê-las conhecidas, surgirá algum tipo de

contribuição histórica ao ser assimilada e compartilhada. Jeanne Marie Gagnebin (2009) interroga-se duplamente em determinado momento: por que hoje falamos tanto em memória, em conservação, em resgate? E por que dizemos que a tarefa dos historiadores consiste em estabelecer a verdade do passado? Ela se reporta a Walter Benjamin sobre “o conceito da história”. Segundo ele, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ele cintila num instante de perigo” (GAGNEBIN *apud* BENJAMIN, 2009, p. 40). Em outro instante, a ensaísta suíça afirma:

O historiador que toma consciência do caráter literário, até mesmo retórico, *narrativo* de sua empresa, não corre o risco de apagar definitivamente a estreita fronteira que separa a história das histórias, o discurso científico da ficção, ou ainda a verdade da mentira? E aquele que insiste sobre o caráter necessariamente retrospectivo e subjetivo da memória em relação ao objeto de lembrança, ele também não corre o risco de cair num relativismo apático, já que todas as versões se equivalem se não há mais ancoragem possível em uma certeza objetiva, independente dos diferentes rastros que os fatos deixam nas memórias subjetivas e da diversidade de interpretações sempre possíveis a partir dos documentos existentes? (GAGNEBIN, 2009, p. 41)

As indagações se referem mais especificamente aos levantamentos em grandes feitos ou investigações históricas. Elas também se aplicariam na busca por *verdades* acerca da vida de uma determinada pessoa. Jeanne Marie Gagnebin se apropria do pensamento de Paul Ricoeur<sup>11</sup> (2009, p. 43) que considera que a história é simultaneamente narrativa (as histórias inumeráveis que a compõem) e processo real (sequência das ações humanas em particular; “que a história como disciplina remete sempre às dimensões humanas da ação e da linguagem e, sobretudo, da narração”).

Ao analisarmos os escritos pessoais de um indivíduo em livro, blog, e até mesmo em redes sociais digitais, percebemos que dados que se tornam públicos e conhecidos por leitores, em algum momento futuro, poderão servir de recursos para buscas futuras de registros de memórias. A data e o contexto histórico auxiliam nesse resgate referente a um fato pessoal ou coletivo de uma sociedade ou nação, por exemplo. Nossas ações tendem a cair no esquecimento. Quando nos deparamos com fotos ou escritos pessoais antigos, costumamos nos surpreender, em muitas ocasiões, e, às vezes, nem conseguimos identificar com precisão tal acon-

---

<sup>11</sup> Filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), citação de *Réflexion faite*, Paris, Esprit, 1995, p.74-5.

tecimento pretérito materializado em papel ou imagem.

Na rede social Facebook, há uma função de recuperação de memória. Aleatoriamente, o serviço prestado aos usuários seleciona um determinado fato ocorrido em uma data de anos anteriores. Com esta lembrança, o usuário pode rever suas ações e momentos íntimos de outrora, compartilhá-los (ou não) com seus seguidores fotografia, texto ou vídeo que foram postados no passado. Por ser comum caírem no esquecimento, quase sempre as histórias remotas causam algum tipo de espanto ou contentamento quando voltam à tona na rede social, assim como acontece em qualquer circunstância da vida. Se alguém estiver cadastrado na rede social desde 2004, por exemplo, e se fez no mínimo uma publicação por dia ao longo desses anos, contará com mais de 4700 (quatro mil e setecentos) registros aproximadamente (até este período de 2017). No entanto, há pessoas que postam bem mais que uma atividade por dia no Facebook, contribuindo, portanto, com um número ainda mais elevado de relatos, e conseqüentemente, com mais dados para a memória de sua existência na rede social.

O volume de escritos em blogs e em uma rede social digital pode superar facilmente o número de páginas de livros com teor biográfico ou memorialístico. Em *Quase tudo: memórias* (2005), a escritora Danuza Leão apresenta relatos de sua vida em 223 páginas. A obra classificada como memórias autobiográficas publicada pela Companhia das Letras, oferece aos leitores dezenas de fotografias desde sua infância, passa pela fase de modelo internacional, casamentos, filhos, a relação com a irmã também famosa (a cantora Nara Leão), o período em que comandou a noite carioca com festas grandiosas em boates e discotecas nos 1970 e 1980, os altos e baixos na vida financeira nos anos 1990, mortes de ex-maridos, pai, filho, irmã e da mãe, destacando ainda alguns fatos que antecedem o período de lançamento do livro na metade dos anos 2000. Quase uma vida toda em duas centenas de páginas. Já os adeptos de redes sociais digitais não dispõem desse rigor cronológico, mas se assim quiserem registrar suas vidas, poderão fazê-lo sem impedimentos, “sem limites”. Contudo boa parte das pessoas preferem relatar o cotidiano do *hoje* a cavar fatos que exijam da memória de *ontem* (apesar de o *presente* em qualquer período da história estar condenado a se tornar *passado* futuramente).

Em um livro de memórias como o escrito por Danuza Leão, o autor tem total liberdade para narrar e destacar em seus relatos aquilo que mais lhe convier ou lhe interessar, sem falar das limitações de lembrar

um fato ocorrido (ao final do livro, Danuza agradece ao cartunista Millôr Fernandes e ao jornalista Mario Sérgio Conti por lembrarem coisas que de ela não se lembrava mais). Em um blog ou em uma rede social digital, os rastros de memória são deixados voluntária e involuntariamente. Nem sempre seus autores compreendem a real dimensão de supostas repercussões que venham causar a partir de algum fato revelado e compartilhado. Para Schittine, o escrito íntimo garante a memória do diarista sobre sua trajetória. Por meio da escrita, o autor se sente próximo da imortalidade. O diário virtual tenta desenvolver as funções de memória de si mesmo e a de ser lembrado pelos outros. Segundo ela, essas funções na Internet ocorrem de maneira diferente, “já que o funcionamento da memória do indivíduo também mudou com o uso da internet e dos novos meios de comunicação” (2004, p. 22):

Bombardeado por uma grande quantidade de informação, o indivíduo se torna ansioso por não perdê-la. Assim sendo, cria mecanismos de armazenamento e arquivismo, para os quais os meios de comunicação contribuem. Esses meios procuram viabilizar uma manutenção exaustiva da memória, mas ao mesmo tempo contribuem para a sua perda. Como formam uma excelente memória artificial, tornam preguiçosa a memória natural. A princípio, o autor utiliza o blog como um desses mecanismos que vão ajudá-lo a arquivar a própria memória (um “guarda-memória”, na bela expressão de Lejeune). O novo tipo de diário íntimo funciona dentro de um meio de comunicação, que é a internet, e ainda permite, pela rapidez e compreensão do tempo, armazenar o máximo de informação no mínimo de tempo. Ele é capaz de acompanhar o fluxo de pensamentos do indivíduo, garante o armazenamento artificial deles, mas não garante que o próprio indivíduo seja capaz de lembrá-los depois. (SCHITTINE, 2004, p. 22)

Embora não faça menção ao Facebook, podemos nos valer das considerações de Schittine sobre os blogs e a memória, para as compararmos também à escrita dos usuários que participam da rede social digital, já que estes também costumam publicar coisas e fatos de si mesmos, gerando um volume de informações e reminiscências que podem ser esquecidas, mas recuperadas a partir dos registros feitos nas páginas virtuais do site de relacionamentos. Embora nem todos os diaristas tenham ambições literárias, Schittine nos aponta o valor documental e literário de escritos pessoais, exemplificando alguns autores que fizeram de seus diários grandes obras, seja utilizando-os como base para um livro de ficção ou autobiografia, seja usando trechos inteiros dos diários para dar valor histórico a algum escrito. Entre os nomes, estão Simone de Beauvoir, Michel Leris e Jean-Paul Sartre (2004, p.24).

De acordo com Gordon Bell e Jim Gemmel (2010), caminhamos

para a era da revolução da memória. A acumulação de informações sobre o mundo e sobre nós mesmos na Internet, nos suportes físicos ou digitais, será utilizada em programas tecnológicos para a construção da Memória Integral<sup>12</sup> composta por *e-memories* ou memória eletrônica. Desde que nossos dados pessoais se tornaram conhecidos na rede mundial de computadores, deixamos de ser anônimos. Nossos nomes e números de identificação pessoal figuram em listas de bancos, empresas, órgãos e instituições governamentais, além de vários websites de buscas por informações. As redes sociais digitais também são componentes que se destacam quanto aos dados pessoais fornecidos ao público, em pesquisas que visam a mostrar quem somos, onde vivemos, com quem nos relacionamos, nossas profissões e ocupações, além de gostos e preferências sobre qualquer assunto que disponibilizamos. O Facebook é um desses bancos de dados biográficos, responsáveis por armazenar informações e *memórias*.

Para os autores Gordon Bell e Jim Gemmel de *O Futuro da Memória: como essa transformação mudará tudo que conhecemos* (2010), todas as imagens em fotos, vídeos, além de documentos, escritos pessoais, todos os registros pertencentes a um indivíduo poderão ser digitalizados e arquivados na *e-memory*, um dispositivo mantido em nuvem para consulta. Em uma realidade cada vez mais próxima (a partir de 2020, afirmam os dois cientistas), as pessoas contarão cada vez mais com o auxílio de memórias externas e artificiais. Eles descrevem três tipos de memórias com as quais lidamos desde os primórdios:

*A memória procedural*, às vezes denominada memória muscular, destina-se a capacitações físicas, como andar de bicicleta, dançar balé e digitar; a *memória semântica* codifica significados, definições e conceitos – fatos que você sabe que não estão ancorados em tempo ou lugar, como “um gato tem quatro patas” ou, “a capital do Japão é Tóquio”; a *memória episódica*, às vezes chamadas de autobiográfica, codifica experiências de seu passado. É ela que lhe permite saber das coisas que aconteceram no passado e vivenciá-las novamente. (BELL & GIMMEL, 2010, p. 44)

Ainda de acordo com os especialistas, a memória biológica é falível e, diferentemente de um computador, o cérebro não armazena com fidelidade grande volume de detalhes. O cérebro é melhor em armazenar padrões, significados e *gestalts*. Eles apregoam que qualquer coisa poderá ser facilmente gravada na *e-memory* na era da Memória Integral:

---

<sup>12</sup> Originalmente chamada por *Total Recall*, faz parte do projeto MyLifeBits de C.Gordon Bell e Jim Gemmel, cientistas da computação ligados à Microsoft, empresa referência no setor pertencente ao bilionário Bill Gates

A memória biológica é subjetiva, fragmentada, distorcida por emoções, filtrada pelo ego, impressionista e mutável. A memória digital é objetiva, não passional, prosaica e inclementemente precisa. Em nosso cérebro, memória, atenção e emoção conspiram de várias maneiras para distorcer, comprimir e editar o tempo e as experiências de vida. Por outro lado, uma câmera de vídeo, o olho de uma e-memory, jamais pisca ou sai de foco, nunca fica sonhando acordada, nem filma a mesma coisa duas vezes. Uma câmera registrará uma hora de tráfego de pedestres em uma calçada com a mesma fidelidade que testemunhará uma hora de um sangrento genocídio (BELL & GIMMEL, 2010, p. 46-47)

Contar e gravar histórias fazem parte da construção de nossa memória e, no universo digital, não é diferente. Quando se busca por detalhes de nossa vida, recursos como fotos, vídeos e escritos pessoais costumam ser acessados por nós ou por pesquisadores. Para os dois cientistas da computação, o registro oral de uma história de vida é insubstituível, apesar de outros artefatos serem às vezes mais precisos. Entretanto, apesar do evanescer das memórias, o testemunho de alguém acerca de si deve ser valorizado, mesmo com toda a tecnologia disponível. Para eles, compartilhar memórias é essencial e enriquecedor:

O panorama de nossas e-memories se enriquece quando as compartilhamos. O valor de se compartilhar mídia já fica evidente em Websites de vídeo e fotos com esse propósito, como o Flickr e o YouTube. O Facebook nos demonstra quanto apreciamos os comentários de outras pessoas sobre nossas fotos. Pense em uma reunião de família ampliada, organizada para comemorar o aniversário da matriarca, e com várias pessoas fotografando e filmando. Se toda essa mídia for compartilhada e havendo alguém perspicaz na família que acrescente comentários, destaque os momentos-chave ou agrupe esse material de alguma forma, todos se beneficiarão (BELL & GIMMEL, 2010, p.117)

Para construir uma e-memorie, segundo eles, são necessárias algumas etapas, como a utilização de equipamentos eletrônicos como *smartphones*, uma unidade de GPS, uma câmera digital, um computador pessoal, uma conexão de internet para registros de depoimentos, momentos íntimos e de alguma localização espacial. Ainda nas tarefas dos dois cientistas, um escâner deve ser utilizado para copiar livros de literatura, livros de endereços, calendários, cadernos de anotações, fotografias, música, filmes e vídeos pessoais. Tudo isto deve passar por um processo de digitalização e armazenamento. Dados de saúde, anotações e contar histórias pessoais ajudarão na concretização da construção de uma *lifelogging* [registro de vida] memória integral, garantem os pesquisadores. Se prestarmos atenção, essas práticas já vêm ocorrendo com a participação de indivíduos em redes sociais digitais nas quais costumam compartilhar dados pessoais em textos e imagens, promovendo, assim, uma fonte de

memórias acessíveis. Para Gordon Bell e Jim Gemmel, a privacidade caminha para a extinção ou já acabou para sempre com o advento da Internet:

*Se lifelogging se tornar life-blogging, então os sucessores do Facebook e do Twitter poderão vir a ter registros detalhados de cada parâmetro de sua vida, como localização, dados biométricos, sons e visão. Imagine, por um instante, que todas as memórias sejam compartilhadas. Alguém, então, poderia sonhar em fazer um data-mining<sup>13</sup> de todas essas memórias, em busca do bem comum, de um modo muito semelhante àquele no qual minhas memórias pessoais serão pesquisadas para meu próprio bem. (BELL & GIMMEL, 2010, p. 179)*

Memórias registradas no tradicional livro biográfico ou autobiográfico, documentos pessoais, blogs ou redes sociais digitais encontram no leitor sua principal finalidade. Se queremos ser lembrados em tempos vindouros, sempre caberá ao leitor atualizar nossos escritos e memórias. Na Internet, independentemente do tema, o leitor encontra no hipertexto uma série de ligações a informações que permitem acrescentar novos dados aos nossos conhecimentos, e, desse modo, a memória tem a chance de ser ampliada e retroalimentada. Como ingrediente do texto e da literatura, a memória concede oportunidade de revista, revisita e recuperação do tempo ou de uma determinada época. Quando se referiu ao livro eletrônico e à leitura no ciberespaço com vários níveis textuais e links, Villaça apontou o seguinte cenário:

*Não importa tanto o estilo da escrita, mas o estilo de leitura. Escrever em rede não teria a ver com a literatura no sentido clássico do termo, mas com a medição de novos territórios no espaço temático, com o estabelecimento de paisagens textuais e concepção da escrita e da leitura como um ato nômade de deambulação. O leitor seria um dândi ou um detetive informático para navegar na leitura da Internet, ou seja, leitura orientada hipertextualmente. (VILLAÇA, 2002, p. 108)*

Acreditamos que esta interpretação também poderia ser adequada à leitura de escritos íntimos no ambiente virtual, sejam blogs, websites ou páginas e perfis de redes sociais digitais como o Facebook, sem compromisso com linearidade e com possibilidades de ligações a outras páginas e textos disponíveis em redes dentro da Internet. Aos que se lançam a contar histórias aparentemente simples ou banais e aos que se dedicam a preservar a História do passado em empreitadas científicas, Jeanne Marie Gagnebin (2006, p.191) aponta que tais situações só se concretizam

---

<sup>13</sup> Expressão inglesa relacionada à Informática que significa mineração de dados

com a capacidade linguística do homem, chamado por ela de “estranho animal” que é capaz de dizer “eu me lembro” e “eu prometo”, ou então “eu me lembro da minha promessa” e “eu prometo me lembrar”. Inspirada em concepções de Paul Ricoeur e Friedrich Nietzsche<sup>14</sup> para discorrer sobre a memória, Jeanne Marie Gagnebin ressalta, ainda, que continuamos a viver apesar da morte, dos mortos, dos horrores, do passado e do presente:

A escrita da história é sim atravessada pela morte, como afirmava o deus solar do *Fedro*<sup>15</sup>; mas se o historiador luta contra o esquecimento (Heródoto) e trabalha para cavar um túmulo, seu gesto recorda simultaneamente aos vivos que nenhuma memória poderia torná-los inesquecíveis, isto é, eternos. Assim, a história luta igualmente contra este esquecimento primevo que nos é tão caro: o esquecimento de nossa própria morte. (GAGNEBIN, 2006, p. 192)

Quando nos deparamos com uma profusa escrita no ciberespaço, nem sempre atentamos à qualidade e à finalidade dos textos pessoais ou íntimos compartilhados. Paul Zumthor (2014), ao analisar a literatura, a poesia, a performance e a teatralidade, destaca uma característica genuinamente humana, segundo ele: a de um indivíduo rebelar-se diante do mundo por meio da escrita. No capítulo em que trata de *performance e recepção* (2014, p. 47), o poeta e estudioso suíço fala da necessidade de convergência de três elementos que constituem a literatura e a poesia: um grupo de produtores de textos, fabricando objetos que se poderiam qualificar poéticos ou literários; um conjunto de textos com um valor em si próprio, qualificado de literário, poético ou outra designação em contextos culturais distintos; e, por fim, a participação de um público recebendo esses textos como tal:

Pode-se, portanto, considerar o uso linguístico de uma comunidade humana como uma rede de práticas tendo por finalidade a comunicação e a apresentação, porém, estruturadas de tal modo que necessariamente uma entre elas, metamimética, vise à linguagem como os outros visam o mundo. É a esta prática, como tal, que eu chamo (na sequência de outras...) *poética*. (ZUMTHOR, 2014, p. 49)

A poética e a poesia também podem ser exploradas e analisadas no ciberespaço. As redes sociais ajudam a promover o acesso do leitor a esses textos, possibilitando, ainda, interação com autores e poetas. Em se tratando de escritura íntima em redes sociais como o Facebook, ou em

---

<sup>14</sup> Filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900)

<sup>15</sup> Texto filosófico escrito por Platão por volta de 385-370 a.C.



microblogs como o Twitter<sup>16</sup>, há espaço e liberdade para textos de todos os estilos e discursos disponibilizados ao público heterogêneo conectado à rede mundial de computadores. Para Paul Zumthor, a linguagem tem função comunicativa e insere-se no tempo biológico. Quanto ao discurso poético e à escrita, ele comenta:

Tentativa de arrancar os discursos à fragilidade de sua condição temporal: o que é verdade da poesia como tal não o é menos verdadeiro quanto à escrita. Todos os autores, de McLuhan<sup>17</sup> a Walter Ong<sup>18</sup>, que há trinta anos estudaram a história e seus efeitos, concordam neste ponto: na aventura humana a escrita surgiu como uma revolta contra o tempo; e, passados milênios, ela conserva ainda esse primeiro elã. Neste sentido, poesia e escrita tendem, por meios não comparáveis, ao mesmo fim. É isto mesmo que funda aquilo que chamamos a literatura. Um encontro saboroso se produziu entre a linguagem poética e essa técnica extraordinária da escritura que ela encontrou em seu caminho. (ZUMTHOR, 2014, p. 50)

Com a Internet, o texto e o hipertexto transitam no ambiente virtual com a fluência e a velocidade que a rede lhes confere. Se a escrita alcança maior acessibilidade e prática por parte dos indivíduos conectados, *a voz e a imagem* também encontram espaço em narrativas que se destacam em canais de vídeos como o YouTube<sup>19</sup> e no próprio Facebook. Nota-se que este site de relacionamentos é o que mais permite e pratica compartilhamentos de vídeos audiovisuais de qualquer natureza provenientes de outras redes sociais digitais existentes na Internet. São trechos de filmes, telenovelas, telejornais, números musicais, palestras, cenas domésticas ou gravações caseiras feitas em câmeras fotográficas, filmadoras ou em telefones celulares. Performances poéticas e musicais são exibidas em páginas de usuários adeptos a estes tipos de arte, além das narrativas pessoais feitas de improviso ou não.

Os recursos tecnológicos tornaram mais fáceis e ágeis a produção, a gravação e a exibição de imagens e narrativas. Algumas performatizações são feitas em sites pessoais ou em canais como o YouTube, mas

---

<sup>16</sup> Rede social fundada em 2006 por Jack Dorsey, Noah Glass, Evan Williams e Biz Stone, em São Francisco, Califórnia, EUA.

<sup>17</sup> Herbert Marshall McLuhan (1939-1980), filósofo e intelectual canadense que vislumbrou a Internet 30 anos de sua invenção.

<sup>18</sup> Walter Jackson Ong (1912-2003), padre e filósofo americano, professor de literatura inglesa.

<sup>19</sup> Site fundado em 2005 por Chad Hurley, Jawed Karim e Stevie Chen, que permite carregar e compartilhar vídeos em formato digital

também são postadas exclusiva e diretamente no Facebook. Alguns vídeos atingem enorme audiência e repercussão. Um exemplo de êxito em vídeos no Facebook é o da atriz e comedianta Marcela Tavares. Ela possui quase 3,5 milhões de seguidores na rede social. Suas performances variam entre o discurso crítico de cunho social ou político, mas há vários roteiros sobre a vida cotidiana interpretados com bastante humor. Marcela se intitula como a primeira *facebooker* da rede social no Brasil. O termo remete aos *youtubers*, pessoas que possuem canal no YouTube e realizam vídeos com algum tipo de performance.

O sucesso de público de alguns *facebookers* e *youtubers* com os vídeos que exibem nas redes provocou um fenômeno curioso nos últimos anos. Muitos textos narrados e interpretados por eles foram transformados em textos escritos e se tornaram livros de enorme vendagem no mercado editorial. No Brasil, além da carioca Marcela Tavares, estão entre os *best sellers* o *youtuber* do Piauí, Whindersson Nunes que possui 18 milhões de seguidores em seu canal; e a *youtuber* paranaense Kéfera Buchmann com mais de 10 milhões de pessoas inscritas em seu canal. São influenciadores digitais que acabam atuando no mercado de livros impressos e eletrônicos, inseridos no contexto de cultura de massa que passa pela Internet, e que se utilizam das redes sociais digitais para se promoverem. Se há conteúdo nessas obras considerado por parte da crítica como relevante, isto nem sempre vem ao caso, pois o mercado de entretenimento visa prioritariamente ao lucro.

Ao enfatizar a questão performática da voz na poesia, Paul Zumthor (2014, p. 80-81-83) afirma em pequenas teses: a voz é o lugar simbólico por excelência; a voz estabelece ou restabelece uma relação de alteridade; todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado; a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo; a voz não é especular, a voz não tem espelho; escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte; a voz é uma que possui plena materialidade; a voz repousa no silêncio do corpo; a linguagem humana se liga, com efeito à voz; dizendo qualquer coisa, a voz se diz; a voz é uma forma arquetípica, ligada ao sentimento de sociabilidade; a voz possui valores míticos perturbadores relacionados à ninfa Eco; voz implica ouvido. O pesquisador, então, declara:

Tais são os valores exemplares produzidos pela voz humana e sua escuta. Elas só se manifestam, de maneira fortuita e marginal, na cotidianidade dos discursos ou na expressão informativa; a poesia opera aí a extensão da própria linguagem, assim exaltada, promovida ao universal. Pouco importa que ela seja ou não entregue à escrita. A leitura torna-se escuta, apreensão cega dessa

transfiguração, enquanto se forma o prazer, sem igual. (ZUMTHOR, 2014, p. 84)

A memória da voz ou a voz da memória ecoa através dos tempos, seja pela tradição da oralidade, seja pela linguagem escrita ou pictórica. Com a Internet, as inúmeras manifestações da palavra encontraram ainda maior projeção. Não se trata apenas de um exibicionismo gratuito e aparentemente inconsequente que se nota em vídeos postados em redes sociais digitais como o Facebook, feitos por indivíduos descomprometidos com o saber ou a história. Há quem faça da rede um ponto de encontro com a tradição oral de modo cuidadoso e cultural. É o caso da atriz e contadora de histórias, Priscila Camargo<sup>20</sup>. Realizadora de espetáculos teatrais nos quais destaca contos e narrativas de diversos lugares do mundo, ela se utiliza de sua página no Facebook para rememorar histórias ancestrais por meio de vídeos curtos. Ao divulgar links de vídeos ancorados no YouTube, o leitor ou internauta tem a oportunidade de fruir e se encantar com antigas histórias interpretadas por meio da voz e performance da atriz.

As redes sociais digitais também acolhem diversos poetas que se utilizam dos veículos para divulgarem seus escritos e vídeos de declamações ou performances. Entre tantos, seria interessante destacar a página no Facebook do poeta campista Artur Gomes<sup>21</sup>, na qual ele exhibe sua obra em textos compartilhados ou em vídeos. A poesia musicada também é um recurso bastante utilizado por ele para a promoção da arte poética. Bastante atuante em eventos culturais na cidade de Campos dos Goytacazes e em outros lugares do país, Artur Gomes pode ser exemplificado como um poeta que transita no ciberespaço com o objetivo de difundir a poesia de modo contundente. Pratica uma forma de *transliteratura* que perpassa distintas páginas do Facebook, atravessando diversos websites.

Além dos livros que publica e apresentações performatizadas em qualquer espaço público, o poeta Artur Gomes encontra nas redes sociais digitais outra possibilidade de fazer da poesia um memorial. A rede social é um ponto de encontro virtual entre pessoas sensíveis e dispostas ao diálogo, a exercerem a beleza do pensamento por meio da música e da

---

<sup>20</sup> Atriz brasileira especialista em contar histórias de diferentes culturas e povos, inscrita no Facebook e no canal "Priscila Camargo conta" no YouTube.

<sup>21</sup> Ator e poeta nascido em Campos (RJ) em 27 de agosto de 1948, promotor cultural em diferentes frentes de trabalho que se utiliza de diversos canais na Internet para se comunicar.

palavra (poesia escrita, cantada ou declamada). Após a consagração de Bob Dylan como Nobel de Literatura, percebemos novamente que a palavra é uma força de expressão que não fica refém de papéis, livros ou de suportes digitais e fonográficos, mas que transita com a liberdade e a autoridade que possui desde as mais remotas narrativas e nos diferentes gêneros das literaturas épica, lírica e dramática. Sobre performance e literatura, Paul Zumthor (2014) afirma:

De todos os componentes da obra, uma poética da escrita pode, em alguns casos, ser mais ou menos econômica; uma poética da voz não o pode jamais. É então intencionalmente que, a partir de alguns anos, eu falo de poesia vocal em termos tais que poderíamos aplicá-los à escrita literária ou inversamente. Estou particularmente convencido de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra *recepção*, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo. Ademais, parece-me que em uma tal direção compromete-se a crítica, há bem pouco e muito confusamente. O termo e a ideia de *performance* tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda “literatura” não é fundamentalmente teatro? (ZUMTHOR, 2014, p. 21)

Quando escrevemos acerca de nossas vidas e, conseqüentemente, sobre parte do mundo que retratamos, tentamos apreender e fixar registros de nossas existências. Anotações, livros, canções, poemas, fotografias, vídeos ou até mesmo páginas virtuais, sejam blogs ou redes sociais, esses vestígios de nós mesmos que vamos deixando manifestados para que não sejamos esquecidos, são possibilidades de tornar a memória vivificada e evidente com o auxílio da *palavra*: “Nem assertiva, nem categórica, a palavra que inspira e sustenta a imaginação crítica entende permanecer em aproximação direta, não sobre “o” mundo, mas sobre “este” onde estamos, mundo que somos, e que não é um mundo de verdade, mas de desejo” (ZUMTHOR, 2014, p. 102). Mesmo se esquecermos de tudo ou quase tudo, memórias nos recordarão.

### 3. *Considerações finais*

Nas últimas décadas, as redes sociais digitais tornaram-se instrumentos ágeis e democráticos graças à Internet. Para aqueles que dispõem de acesso facilitado à rede mundial de computadores, a comunicação social tornou-se ainda mais democrática e usual. Nesse ambiente virtual, todo conteúdo inserido pelos usuários serve de recursos para a promoção de acervos pessoais ou coletivos, além de composição de memórias. As

sugestões biográficas e autobiográficas se valem, ainda, de exhibições audiovisuais que contribuem para incontáveis narrativas em rede.

Além da performatização de textos e imagens, as redes sociais digitais reforçam a ideia do hibridismo destas expressões. O hipertexto e a leitura *online*, práticas comuns no universo da literatura eletrônica, ajudam a pensarmos o quanto a transliteratura se faz presente na rotina de bilhões de pessoas. Além de contribuir para o registro de memórias, o Facebook reúne evidências de comportamentos de leitores cada vez mais acostumados a consumir textos e literatura por meio da rede social mais popular da atualidade.

Estas constatações foram verificadas ao fim da pesquisa realizada para nossa dissertação de mestrado em cognição e linguagem, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Mais da metade dos duzentos entrevistados (52%) considerou que o conteúdo do Facebook é um tipo de literatura. Além de permitir contar suas histórias de vida, a rede social contribui, ainda, para a divulgação e a preservação de memórias.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, Gordon; GEMMELL, Jim. *O futuro da memória: total recall*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.

HAYLES, Katherine N. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. 1. ed. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEÃO, Danuza. *Quase tudo: memórias*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008

MEZRICH, Ben. *Bilionários por acaso: A criação do Facebook, uma história de sexo, dinheiro, genialidade e traição*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

NELSON, Teodore Holm. *Transliteration*. Disponível em:  
<<http://www.transliteration.org>>. Acesso em: 15-11-2017.

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou eletrônico: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

## A ESPACIALIZAÇÃO DA ESCRITA POÉTICA E A GERAÇÃO DE SENTIDO

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (IFF)  
[elidatuao@hotmail.com](mailto:elidatuao@hotmail.com)

### RESUMO

O poema se materializa na espacialidade da página em branco conforme as intenções poéticas de seu autor, e este, por sua vez, encontra-se influenciado pelas tecnologias que lhe servem de ferramenta. Nesse sentido, são escolhidas palavras e estratégias de escrita como o uso de iniciais maiúsculas ou minúsculas para cada verso; a presença ou a eliminação de pontuações; a posição e a métrica de cada verso. Nada é aleatório ou meramente determinado por convenções estilísticas impostas por certa tendência. O que há, na verdade, é a escolha feita pelo autor em busca de sentidos para seu texto, seja em mídia impressa ou virtual, no papel ou na web. Partindo dessas considerações, pretende-se analisar o processo de construção do soneto *Mais Real*, do poeta Pedro Lyra, e refletir sobre o processo de produção poética à luz da crítica genética. Será possível perceber que mesmo formas fixas como soneto se tornaram passíveis de alterações, originando versos amplamente livres, cuja regra é essencialmente o efeito de sentido, ou, em outras palavras, a expressividade textual. Assim, as relações entre materialidade textual e sentido vão se tornando visíveis.

**Palavras-chave:** Soneto. Pedro Lyra. Materialização. Sentido.

### 1. *Considerações iniciais*

Escrito em 1987, o soneto "Mais Real", do poeta Pedro Lyra, foi publicado pela 1ª vez em Portugal, nesse mesmo ano, na revista *Colóquio/Letras*, com o título de "Soneto para Inês-XXV". Depois, em 1988, 2ª publicação, na coletânea *Musa Lusa*, com o mesmo título e o mesmo número da primeira publicação. Em sua trajetória, o título foi modificado, sendo indicado apenas com o número XXX e, em publicações posteriores, XXIX. Na 6ª publicação, recebe o título de "Soneto de Lavragem-XLVI", que se mantém.

Sendo uma na internet, o soneto já conta com 11 publicações, tendo sido incluído na antologia bilíngue *Vision de l'Être*, publicada pela editora l'Harmattan de Paris, no ano 2000.

Tal soneto ganha destaque por sua profunda sensibilidade e perspicácia, capazes de exteriorizar em palavras expressões da própria alma. A oposição dos pares “viver”/“reviver” com “real”/“poético” consegue alinhar o desejo concretizado e aquele intencionado pela fantasia. Enfim, um jogo delicado de palavras que torna possível no poema o lirismo que o poeta já traz no próprio nome: Pedro Lyra certamente já o destinava à arte das palavras.

Nesta análise será possível acompanhar as transformações do texto, desde a 1ª redação, em 1987, até a última publicação com nova emenda, em 2013. Transcorrem-se 26 anos de envolvimento com um soneto.

## **2. Documentos do processo**

Fornecidos pelo autor, a história deste soneto apresenta 22 documentos que têm de ser considerados na sua análise, sendo 5 de manuscritos, 5 de suas transcrições, 1 de prova tipográfica e os 11 restantes de publicações.

Vamos designá-los pelas codificações entre parênteses na relação abaixo. São eles:

- 1) **M-1:** – O manuscrito da 1ª redação, datado com uma meia cercadura no alto da página à direita de “2-10-87 / noite”, com as notações “Lisboa-II”, de um 2º estágio em Portugal, e embaixo “24”, da quantidade de sonetos então escritos. Com 3 detalhes:
  - 1º) Muito prolixo e com várias rasuras e emendas, apresenta 22 versos, ou linhas, pois algumas não são ainda versos, mas apenas registro de ideias, e alguns aparecem numa posição bem distinta da que ocuparão na redação definitiva.
  - 2º) Dois breves traços dividem o conjunto em 3 blocos, de 9, 9 e 4 linhas.
  - 3º) À esquerda do texto, 5 linhas apresentam números indicativos de sua posição na redação.
- 2) **T-1:** – A transcrição de M-1.
- 3) **M-2 e M-4:** – A 2ª e a 4ª redações, sem data mas certamente em seguida a M-1, juntas numa folha talvez por comodidade ou para aproveitamento do restante do papel, numeradas em romano, a “II” no alto e a “IV” à direita.
- 4) **T-2:** – A transcrição de M-2.



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- 5) **M-3:** – A 3ª redação, apenas com o romano “III” no alto da folha:
- 6) **T-3:** – A transcrição de M-3.<sup>22</sup>
- 7) **T-4:** – A transcrição de M-4.
- 8) **M-5:** – A 5ª redação, com o romano “V” no alto da folha e, ao lado, a indicação “S. p/ INES-XXIII”,<sup>23</sup> que não é o número com que o soneto será publicado pela 1ª vez.
- 9) **T-5:** – A transcrição de M-5.
- 10) **P-1:** – A 1ª publicação, na revista *Colóquio/Letras*, com o título de “Soneto para Inês-XXV”.
- 11) **P-2:** – A 2ª publicação, na coletânea *Musa Lusa – Sonetos do amor*, com o mesmo título e o mesmo número de P-1, conclusivo da série “Para Inês” de “Musa lusa”, 3ª e última parte do livro, que lhe dá título.<sup>24</sup>
- 12) **P-3:** – A 3ª publicação, transcrito na matéria da *Tribuna da Bahia* (15.6.1989) sobre o lançamento de *Musa Lusa* em Salvador.<sup>25</sup>
- 13) **P-4a:** – Original da 1ª edição de *Desafio – Uma poética do amor*, apenas com o romano XXX da série de P-2, reintitulada de “Lavragem”, 4ª parte do livro.
- 14) **P-4b:** – Prova tipográfica de P-4a, com o número reduzido para XXIX, uma única correção (“o” ao invés de “a” ser) no verso 9 e indicação de supressão da linha branca entre o 9º e o 10º verso.
- 15) **P-4:** – A 4ª publicação, na 1ª edição de *Desafio*, apenas com o número XXIX da série “Lavragem”.<sup>26</sup>
- 16) **P-5:** – A 5ª publicação, na *Revista de Letras* n.8, do Departamento de Letras

---

<sup>22</sup> M-2 e M-4 estão separados na transcrição pela evidente impossibilidade de manter as duas numa página nesta publicação.

<sup>23</sup> Lisboa, set.-out. 1987, nº 99, p. 54. Inês é o nome conferido pelo poeta à musa lusa de P-2.

<sup>24</sup> Lisboa, Limiar, 1988. p. 105, vol. 43 da coleção “Os olhos e a memória”. O livro contém 3 partes não numeradas: “Poética do amor”, “Amor da poética”, “Musa Lusa”.

<sup>25</sup> Esta publicação não será considerada na análise do soneto, por não apresentar a forma do autor, e sim uma diagramação sujeita às conveniências jornalísticas, como se vê na fotocópia anexa no final do trabalho.

<sup>26</sup> Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1991, p. 167. O livro agora contém 6 partes numeradas em romano. Além de mudar o título, pelas razões que expõe no depoimento “A gênese de uma poética do amor”, no final do volume, muda também o subtítulo das 3 primeiras para “I) Constatação”, “II) Confissão”, “IV) Lavragem”. E acrescenta 3 inéditas: “III) Confrontação”, “V) Cumprimento”, “VI) Confirmação”. Inclui também uma fortuna crítica de 7 resenhas sobre *Musa Lusa*, publicadas em jornais e revistas de Lisboa e do Brasil (Rio de Janeiro, Salvador e Fortaleza) e o citado depoimento.

da UFC.<sup>27</sup>

- 17) **P-6:** – A 6ª publicação, na antologia *Visão do Ser*, com o título de “Soneto de Lavragem-XLVI”, portanto com muitos sonetos novos.<sup>28</sup>
- 18) **P-7:** – A 7ª publicação, na antologia bilingue *Vision de l'Être*, com o mesmo título de P-6, mas com o número de P-4, o que indica uma constante reordenação dos sonetos.<sup>29</sup>
- 19) **P-8:** – A 8ª publicação, na 2ª edição de *Desafio*, apenas com o mesmo número de P-6.<sup>30</sup>
- 20) **P-9:** – A 9ª publicação, na 3ª edição de *Desafio*, reprodução de P-8.<sup>31</sup>
- 21) **P-10:** – A 10ª publicação, na antologia *50 Poemas Escolhidos pelo Autor*, com o mesmo título e número de P-6.<sup>32</sup>
- 22) **P-11a:** – Original de P-11, com uma emenda no meu exemplar.
- 23) **P-11:** – A 11ª publicação, na página do autor no *Facebook*, álbum “*Desafio – Crítica Genética*”, em 2013.
- 24) – Versão francesa, na citada antologia de P-7.

### 3. *Conhecendo melhor a obra "Mais Real"*

Como bem pontua Cecília Almeida Salles (2008, p. 25-26), o efeito que a obra causa em seu receptor tem o poder de apagar ou, ao menos, não deixar todo o processo de criação aparente, podendo levar ao mito da obra que já nasce pronta, ou seja, de que ela não tem memória. Por isso, é muito comum que, diante de um texto, o leitor não o compreenda como resultado de uma complexa rede de ideias e pensamentos que se confrontaram, suprimindo e impondo palavras para o nascimento, então, da obra desejada.

Não diferente ocorreu com o "Mais Real", o qual perpassou por manuscritos, transcrições e publicações, cada qual com suas lapidações e

---

<sup>27</sup> Fortaleza, dez. 1993, p. 131. Número comemorativo dos 25 anos de fundação do Grupo SIN.

<sup>28</sup> Rio de Janeiro, Topbooks, 1998, p. 149.

<sup>29</sup> Paris, L'Harmattan, 2000, p. 134. Org. Catherine Dumas.

<sup>30</sup> Fortaleza/Rio de Janeiro, UFC/Topbooks, 2001. p. 199.

<sup>31</sup> Fortaleza/Rio de Janeiro, UFC/Topbooks, 2002. p. 199.

<sup>32</sup> Rio de Janeiro, Galo Branco, 2006. p. 51. Volume 19 da coleção do mesmo nome.

marcas alinhadas em um verdadeiro diário do autor, ora revelando a arte, ora seu criador. Permanências e substituições vocabulares foram feitas durante o processo de produção: é sob a tinta azul que, desde a primeira versão, o poeta se faz produtor e revisor do próprio texto. Utiliza-se de supressões caracterizadas por um risco sobre a palavra que será anulada e numerações que, posteriormente, resultarão em um realocamento dos versos. Assim, em M-1, na primeira estrofe, o verso 6 [“2) me restaura, o concretude de teus beijos”] está marcado pelo número /2/, e o verso 7 [“1) no espaço abstrato das palavras”] pelo número /1/, o que direciona a inversão destes numa próxima redação.

O mesmo ocorre na 3ª estrofe com o uso dos números /1/, /3/ e /2/ – nessa ordem – apontando a posterior reorganização dos versos. Em M-1, bem como nos manuscritos posteriores, a escrita revela a impressão de que o poema foi escrito rapidamente, como que em um único fluxo, representado por uma caligrafia que oferece dificuldade de compreensão a quaisquer olhares, senão os do próprio escritor. A pontuação está praticamente indefinida, ocorrendo apenas o ponto final e sem nenhuma regra aparente – o que também sugere a urgência do poeta ao verbalizar seu pensamento a fim de não perder o fio condutor de sua inspiração.

Por se tratar de uma obra em execução, de um manuscrito ao outro, vários versos são suprimidos, do mesmo modo que tantos outros são registrados aleatoriamente, realçando o confronto de ideias característico do processo criativo – por isso, uma variação muito grande na quantidade de versos e na divisão de estrofes entre os rascunhos. Esse comportamento talvez se explique como um empenho do artista em condensar suas ideias e torná-las mais expressivas, atribuindo à carga semântica das palavras a gênese de seu soneto. Isso fica bem claro no início de M-2, quando se observa a inscrição de duas emendas simultâneas e totalmente indefinidas que ficam registradas construindo a memória do escritor. Pedro Lyra escreveu: “O poema é uma volta à realidade”. Depois, é um “retorno ao que foi vida”. Depois, “à nossa” vida, e acabará fazendo outra opção.

O trajeto de criação poética põe em mãos um objeto que é marcado por um aspecto comunicacional de caráter intrapessoal, com certo dialogismo interno conduzido pelo próprio artista, como aponta Cecília Almeida Salles (2008, p. 47-48), o que perfeitamente cabe ao soneto "Mais Real". Nos manuscritos de Pedro Lyra, externam-se pensamentos e impressões a respeito de sua própria escrita, como se comprova ao final de M-3, com o registro de 5 palavras (“vida – poema – leitura / beijo – es-

crita”) que aparentam simbolizar a essência do poema em construção e sinalizam o processo de construção de sentido pelo qual a estrutura dada ao texto está atrelada.

Isso se repete em M-5, quando o poeta exterioriza em 3 linhas com 2 palavras (“Realidade – potência / Recordação – processo / Poema – objeto OK”) sua percepção a respeito da essência de seu poema, deixando em destaque um genuíno hipertexto bastante confesso de sua intenção artística e reafirmado com /OK/, o qual sugere uma postura de aceitação do soneto que ele mesmo estava escrevendo.

Mais uma advertência do autor se manifesta em P-4b, contornada por um círculo numa escrita inclinada, que deixa em total destaque a preocupação do autor com a disposição dos versos: “OK, /SUBIR? / mas sem / misturar”, dirigindo-se ao linotipista da época ou a si mesmo.

Ainda segundo Cecília Almeida Salles (2008, p. 47), “a organização do texto na página, anotações marginais, acréscimos, intertextos, grafismos diversos, desenhos e símbolos entrelaçam os discursos, desdobram os sistemas de significação e multiplicam as possibilidades de leitura”.

É possível dizer que isso marca a movimentação do pensamento e das ações do artista no momento de criação, sendo verificável na escrita de Pedro Lyra a partir da observação da inclusão, exclusão e a reinclusão da palavra “frustração” de uma versão para a outra. Em M-4, ele escreve “misto de frustração e ultrapassagem” e rasura para “insuficiência”.

Em M-5, escreve “misto de insuficiência e ultrapassagem” e retorna para “frustração”, rasurando “ultrapassagem” para “transcendência”. Essa constância na eliminação e substituição de vocábulos marca, enfim, a preocupação do artista com a obtenção de palavras que detenham a ênfase almejada. Outra anotação do poeta que evidencia esse aspecto comunicacional é o uso de /x/, em M-5, para assinalar versos com ideia repetida. Ele escreve “distante por dois graus da realidade” e depois “no terceiro degrau da realidade”, marcando ambos os versos. Assim o escritor firma seu papel de revisor do próprio texto, deixando essa advertência para a expressa semelhança ente os versos marcados.

A exteriorização do processo criativo também se constrói com o destaque das vogais /A/ e /e/ em M-5, na orientação da sonoridade dos versos, caracterizando a escolha de palavras mediante sua vogal tônica e posição no verso. No final de “No espaço abstrato das palavras”, ele re-

gistra o /A/ de “palavras” e, no final de “Misto de frustração e transcendência”, registra o /e/.

Os sonetos são não apenas em versos brancos, mas dissonantes. O poeta foge o quanto pode da rima e das assonâncias. O verso intermediário termina também em /e/, mas oral de “beijos”, e o realçado é nasal.

Não se pode esquecer, ainda, a indicação da data em que M-1 foi escrito, bem como o turno, uma vez que o autor, com uma meia cercadura no alto da página à direita, lá cravava “2-10-87 / noite”, não deixando escapar o local e o momento vivido pelo escritor, ele deixa as notações: “Lisboa-II”, referindo-se ao seu 2º estágio em Portugal e, embaixo, “24”, quantidade de sonetos então escritos. Em M-5, mais um registro que marca a evolução da obra em curso. Enfim, um título é dado: “S. p/ INÊS – XXIII”.

Analisando os manuscritos do poeta Pedro Lyra se torna possível, então, captar o movimento criador do artista e perceber o que sabiamente disse Quintana (1978, p. 72), segundo o qual “é preciso escrever um poema várias vezes para que dê a impressão de que foi escrito pela primeira vez”.

#### **4. *Compreendendo o soneto verso por verso***

Referindo-se à reprodutividade técnica como um escape à autenticidade de uma obra, Benjamin (1987, p. 167) afirma que “o aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo”.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o estudo de análise genética do soneto "Mais Real" de Pedro Lyra seria a lente que torna visível a autenticidade do poeta e, por esse motivo, a importância de compreendê-lo verso por verso.

##### **1º VERSO)**

Em M-1, este verso aparece numa forma muito vaga, apenas em ideia: “Este poema é uma volta à realidade”. M-2 apenas permuta o demonstrativo “Este” pelo artigo “O” e M-3 “realidade” por “nossa vida”, mantido em M-4. Em M-5, assume a expressão definitiva, mas com dois

pontos: “Viver é real. Reviver é poético.”. P-1 isola e quebra o verso nas suas duas orações, com ponto final, formação repetida em P-2 e em P-4a, com 3 detalhes num papel bastante borrado: o verso retorna ao quarteto, o poeta corta o ponto superior dos 2 pontos e restaura a sua linearidade, através da marcação gráfica de união de linhas.

Assim aparece em P-4 através de P-4b, mantida até P-5. P-6 volta a isolar o verso, reintegrado ao quarteto em P-7, preservado até P-10. Última publicação, P-11 apenas restaura a quebra, retornando curiosamente à expressão e à forma de P-1, ficando então:

*Viver é real.  
Reviver é poético.*

## 2º VERSO)

Em M-1, este verso aparece quase na redação final, entretanto, com uma estrutura mais estendida, não ocupando ainda o início do poema, mas, sim, o meio. Está na 14ª linha: “Em vez da tua boca, beijo os versos”, repetido em M-2 sem o ponto, que retorna em M-3.

Em M-2, o texto aparece depurado, com os exatos 14 versos, mas ainda distante da forma final do soneto. Este 2º verso está na 11ª posição. Estranhamente, M-3 apresenta 18 versos, com alguns repetidos e outros que serão descartados.

M-4 refaz a depuração de M-2 e o verso assume a sua expressão definitiva: o poeta substituiu o “Em vez” da abertura por “No lugar”, mas, percebendo que havia estendido o decassílabo, restaura acima o “Em vez”, e troca “os versos” por “a sombra”, sem ponto.

Mais estranhamente ainda, e assim como M-4 repete a depuração de M-2, M-5 repete a prolixidade de M-3: o texto volta a apresentar um excesso de versos, igualmente com alguns repetidos e outros descartados, e o verso recebe um ponto final.

Em P-1, ele assume também a forma definitiva: abre com a inicial maiúscula de M-1 pelo isolamento do 1º verso, perde o ponto final e recebe a quebra que elimina a vírgula depois da locução adverbial, ficando assim:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Em vez da tua boca  
beijo a sombra*

### 3º VERSO)

Este é um verso bastante singular. Enquanto vários outros passaram por constantes transformações que se alternaram entre supressões e acréscimos de palavras, bem como alteração na posição no poema, este se mantém, desde M-1 até P-10 praticamente intacto: sempre entre os primeiros e exatamente com as mesmas palavras. Uma única exceção deve ser elucidada, quando se permuta a palavra “imposta” por “colada”, brotando o verso na sua expressão definitiva já em M-1.

Em M-2, recebe um ponto final, que se mantém em M-3, que por isso abre com maiúscula, como em M-4 e M-5, sem ponto. Também por isso, P-1 abre com minúscula, antecedido de travessão introdutório, atribuindo ao verso um caráter explicativo em relação ao último termo do verso anterior – “sombra”, e assim se mantém até P-10.

Somente em P-11, o verso recebe a quebra que lhe confere a forma definitiva:

*– fantasia colada  
à realidade*

### 4º VERSO)

Em M-1, não há construção que possa ser diretamente relacionada a este verso, mas uma que estabelece aproximação remota: “ao paraíso que foi a nossa hora”. Também em M-2 não há palavra que remeta a ele. Em M-3, temos “transfigura-a num plano superior”, modificado em M-4 a princípio para “transfigurada em plano além do tempo”, rasurado “superior”, e depois “que a transfigura”.

Enfim, a construção definitiva é expressa em M-5, em que o termo “tempo” ganha um recorte que o determina como “hora”. Mas com um detalhe: o verso é decomposto em P-4b, P-4, P-5, P-7 e P-10, preservado nas demais versões, até P-11:

*transfigurada para além da hora.*

5º VERSO)

Desde M-1, este verso já está praticamente concluído: “No espaço abstrato das palavras”, e mantém-se até M-4 sob as mesmas palavras, variando unicamente a inicial do verso, de minúscula para maiúscula, a partir de M-2, marcando o início de um período

Só em M-5 o vocábulo “espaço” é substituído, possibilitando o emprego de um termo mais sugestivo, palpável: “tecido”. Primeiro, uma noção de lugar de extensão indefinida; depois, de encadeamento, “material para entrelaçar, tecer” – o que pode ser um motivo para a troca.

Outro detalhe: publicados em Lisboa, um na revista *Colóquio/Letras* e outro logo depois na coletânea *Musa Lusa*, a palavra “abstracto” em P-1 e em P-2 está grafada em lusitano, com o /c/ que se pronuncia em Portugal, retornando naturalmente ao brasileirismo em todas as demais edições. E P-11 quebra o verso, ficando então:

*No espaço abstrato  
das palavras*

6º VERSO)

Exigindo poucos retoques, este é um dos versos de mais fácil redação do soneto. Logo em M-1, temos: “me restaura, o concretude dos teus beijos”, mesmo com o excedente oblíquo “me”, com a errônea vírgula e o artigo /o/ que seria associado a um substantivo masculino, mas está seguido de um no feminino – coisas de uma redação acelerada. Em M-2, temos a sua definição completa.

Mas M-4 acrescenta ao final do verso os termos “passado ações”, aparentemente deslocados no poema, servindo, provavelmente, como sugestão de reflexão do autor para o próprio autor, aconselhando a si mesmo uma futura permanência ou exclusão – o que é alterado na versão seguinte, em M-5, para “Refaz a concretude das ações / do universo / teus beijos”, com rasura em “do universo” e abandono das outras opções em P-1, mantido até P-10.

Em P-11, o verso assume a forma definitiva, com a quebra:

*refaz a concretude  
dos teus beijos*



7º VERSO)

É um dos versos de redação mais sofrida do soneto. Em M-1, temos apenas uma das duas sensações que o consubstanciam, na expressão “mas também a sensação de frustração”, que se transforma em “com a estranha sensação de frustração” em M-2.

No 1º momento, M-3 funde M-1 e M-2 e acrescenta a 2ª sensação, já com a ideia de mistura, em “com a estranha sensação de frustração e ultrapassagem”, que seria um impensável verso de 14 sílabas. Mas o poeta permuta o 1º segmento pela palavra-chave “misto”, restaurando o modelo do decassílabo, que não seria ainda o ideal.

M-4 troca “frustração” por “insuficiência”, mas M-5 desfaz essa troca e faz uma outra, de “ultrapassagem” por “transcendência”, deixando o verso na expressão definitiva, como vimos em “Memória da obra”.

P-1, no entanto, coloca este verso e o seguinte entre parênteses, que seriam mantidos até P-4a. que introduz a quebra depois de “misto”. Mas P-4b permuta o parêntese por um travessão, estabelecendo uma identidade expressional com a estrofe anterior, levando o verso para a sua forma definitiva:

– *misto*  
de frustração e transcendência

8º VERSO)

Em M-1, temos: “lá onde tudo era plenitude” – o que prevalece até M-3. Já em M-4 o verso intacto até então é totalmente excluído – ação confirmada com um “OK” e refutada logo em seguida, quando o poeta reescreve a mesma construção que havia sentenciado: “além do que já fora plenitude”. Rasura “alem do que já” e restaura acima o “lá onde tudo”, mas permutando o “era” por “foi”, sem rasurar o “fora”, resultando uma construção imperfeita: “lá onde tudo foi fora plenitude”. Com esse procedimento, a mudança de tempo do verbo “ser” é bastante chamativa, e o poeta se adverte a si mesmo por um “V.” à esquerda da expressão, aglutinando os versos com uma barra: “era”, “foi”, “fora”, perpassando-se, assim, do pretérito imperfeito ao perfeito e deste ao mais-que-perfeito.

Em M-5, tem-se “lá onde tudo fora plenitude”, que viria a ser em P-1 “lá donde a vida fora plenitude).”. Troca significativa do pronome

indefinido “tudo” por “vida” – palavra de carga expressiva bastante ampla. Em vez de “onde”, a contração da preposição “de” com o advérbio “onde” introduz a ideia de movimento a partir das remotas origens desse caso: “lá donde a vida...”. Fecha-se o parêntese aberto no 7º verso e que, de P-4 em diante, estaria extinto devido à opção pelo travessão.

Curioso que, em P-4a, apesar das publicações anteriores, este verso apresenta um início ímpar em relação àquele divulgado até então: “desde onde a vida fora plenitude”, mas P-4b restaura a expressão de P-1, com a sutileza da introdução do apóstrofo em “d’onde”, sem quebra. Confirma-se o procedimento adotado no 4º verso: forma linear, como fecho diferenciado dos 2 quartetos. São os 2 únicos versos lineares em todo o soneto. Ficou então:

*lá d’onde a vida fora plenitude.*

#### 9º VERSO)

Este verso aparece de forma apenas embrionária no 3º bloco de M-1, lá na 22ª posição: “Depois de resgatados os desejos”. Ausente em M-2, retorna em M-3 como “Agora, resgatados os desejos”.

Em M-4, o poeta hesita muito: começa com “Agora, resgatado o nosso sonho”, rasurado para “progredindo nessa escala”, que é a dos planos mencionados em “Memória da obra”. Também esta expressão será rasurada para “que o poema se refez”, mas de modo equivocado: esse “refazimento” pode se referir ao caso narrado, mas não ao poema, que ainda estava “se fazendo”, não estava “feito” para poder ser “refeito”. O poeta o percebe e grafa a opção “recriou”, que, no entanto, expressa a mesma ideia, e talvez por isso ele não se decidiu por uma das duas formas, não há rasura.

Esta imprecisa ideia de recriação será corrigida em M-5, na expressão definitiva: “Agora, criado o ser que te recria”, através da permuta do objeto direto de “criar”: de um reflexivo (“se”, o próprio poema) para um exterior (“te”, a musa protagonista do soneto). Há um jogo de ideias marcado pelo par “criado/recria”, em que o radical alterado por sufixo e prefixo, consecutivamente, renova significados e estabelece associações: o “criado” é o poema, o “recriado” é a musa.

Logo em P-1 o verso assume a forma final, com a quebra após o advérbio, sem as vírgulas:

10º VERSO)

Prolongamento do anterior, como oração principal depois daquelas duas subordinadas, este verso aparece duas vezes em M-1, de forma bastante curiosa. Primeiro, na 10ª linha e já na expressão definitiva: “Agora, eu volto não a ti, mas ao poema”, apenas com o advérbio “Agora” do verso anterior, para onde seria transportado. Depois, nas duas últimas linhas, aqui de forma bastante diluída: “o poeta retorna uma vez / não mais à vida, mas ao próprio poema”. Estranha essa volta, não ao poema, mas a uma ideia já expressa de forma que seria a definitiva.

Em M-2, uma sutil alteração: é abolido o pronome “eu”, restando sua sugestão através do sujeito oculto – decisão revogada pelo próprio autor, pois, em M-3, o sujeito determinado “eu” ressurgiu e se mantém no soneto. Com a supressão de “Agora”, o verso ficaria com apenas 9 sílabas, o que exige a inclusão de mais uma sílaba poética, completando o decassílabo do poeta tão cheio de esmero com seus versos.

Mantida em M-4, M-5 faz duas emendas: inicia com minúscula, realçando a continuidade sintática com o verso anterior, num desdobramento que origina este tão expressivo verso que condensa a brevidade contemplada pelo advérbio “agora”, reportando à ideia de que esse tempo requer uma distância espacial em relação ao restante dos versos para se fazer completo; e introduz os dois pontos no final, anunciando uma declaração do eu lírico, que se mantém em todas as publicações.

Este verso é caracterizado por uma negação – “não a ti” – que se origina em M-1 e se mantém em todas as publicações. Interessante nesse caso é a ruptura com os sintagmas anterior e posterior. Se antes o eu lírico se declara retornando supostamente para sua musa (“eu volto”) e depois advertindo (“mas ao poema”), na sequência ele rompe a expectativa do retorno, negando essa possibilidade, que destaca o direcionamento do artista para o próprio ofício – a poesia.

Assim temos, a partir de P-1, que apenas introduz duas quebras no verso, eliminando as vírgulas:

*eu volto  
não a ti  
mas ao poema:*

11º VERSO)

Em M-1, o verso aparece como um misto do 2º, ainda com “boca” como alternativa recusada, mas já com “versos” como objeto de “beijo”. Abre com inicial maiúscula, que se mantém até M-3, e fecha com ponto final, suprimido em M-2 e repetido em M-3.

Em M-4, a palavra “boca” é rasurada, mas o poeta hesita entre “sombra”, grafado acima, e “imagem”, no final, decidindo-se por “sombra” em M-5.

A escolha do vocábulo “sombra” firma uma troca entre o plano real/concreto, expresso pelo substantivo “boca”, e aquele mnemônico e um tanto quanto distante, maculado pela palavra “sombra”, o que marca a importância dada à carga semântica das palavras nos poemas de Pedro Lyra. Não se trata da indicação aleatória e casual de palavras, mas da busca por aquele termo que concentre a essência de seu pensamento-sentimento. O segundo verso já mencionava a palavra “boca”, talvez sob a sugestão de um primeiro plano do poema; agora, com o termo “sombra”, avança-se para um plano mais distante, intocável.

Se nos primeiros versos do poema atribuía-se a “beijo” o complemento “sombra”, agora este é relacionado a “versos”, surtindo um efeito metalinguístico: “beijo os versos”, o que revela o amor do artista pela sua obra, talvez até maior do que pela sua musa, como o poeta-professor comentou em aula.

O verso assume sua forma definitiva em P-1, com a quebra e sem pontuação:

*em vez de tua boca  
beijo os versos*

12º VERSO)

Outro verso de fácil redação, por ser uma óbvia derivação do 3º, assim como o anterior é do 2º.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em M-1, o poeta escreveu “Fantasia sobreposta à fantasia” e, acima da rasura de “sobreposta”, grafou o já usado “colada”, ficando logo aí o verso na sua expressão definitiva.

Em M-2, é inserido antes o número /1/ como um aviso de alteração, marcando que ele deveria anteceder ao seguinte, marcado com o /2/.

Em P-1, recebe um travessão introdutório e adota inicial minúscula, mantido até P-10. Só em P-11 sofre a quebra, restando numa estrutura idêntica à do seu similar, com a única diferença da palavra-objeto:

– *fantasia colada*  
à *fantasia*

### 13º VERSO)

Mais um verso de fácil redação. Começando em M-1 com “afastado por dois graus da minha essência”, o poeta rasura “afastado” para “distante por” e “minha essência” para “realidade”, e o verso já está na sua expressão definitiva.

A indicação do numeral /3/ novamente marca uma posterior reorganização dos versos, o que em M-2 também ocorre com indicação de /2/ no início do mesmo verso:

Ele corresponde a uma limitação para o que se deve apreender a respeito do adjetivo “distante”. Assim, tem-se a medida: “por dois graus”.

Em P-1 o verso sofre duas quebras, na forma final:

*distante*  
por dois graus  
da realidade

### 14º VERSO)

Finalmente, o verso de mais fácil redação: “no entanto mais real do que o real”. De M-1 a P-10, mantém-se inalterado, desprezando-se a inexpressiva oscilação de pontuação, por se tratar da chave de ouro.

Há o emprego inicial de uma expressão conjuntiva adversativa –

“no entanto” –, contrapondo o verso anterior. Destaca-se também a repetição da palavra “real” sobre a qual é feita uma diferenciação a partir do emprego do intensificador “mais” que, ao se referir à primeira ocorrência desse vocábulo, transmite-lhe um valor semântico de superioridade, ainda que ambas as palavras sejam exatamente as mesmas. Por isso, um efeito de hiper-realismo em torno da expressão “mais real do que o real”, a qual encerra o poema de forma tão engenhosa quanto foi iniciado – “Viver é real. Reviver é poético”.

Apenas em P-11 o verso recebe duas quebras e uma emenda, ficando assim:

*no entanto  
mais real  
do que o concreto.*

### **5. Alguma conclusão**

É possível perceber que nenhum manuscrito – nem publicação – do soneto "Mais Real" paralisou o processo de criação. A poesia de Pedro Lyra manteve-se em movimento – viva, enfim. Nesse curso, prevaleceu a singularidade do poeta que, sobre versos cuidadosamente metrificados, ainda ousou permitir às palavras uma liberdade que as fez – e faz – bailar sobre o papel desnudado. Nenhuma escolha, emenda, substituição ou eliminação foi casual.

Em manuscritos muito bem preservados, revelaram-se o cuidado e a poética de um autor enamorado de seu ofício, seja em um papel improvisado ou em uma folha selecionada exclusivamente para esse fim. Torna-se relevante perceber o quanto a materialização poética se torna importante para a construção do soneto "Mais Real", sua elaboração e sentido.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA**

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LYRA, Pedro. *Desafio: uma poética do amor*. 3. ed. Fortaleza: Topbooks /UFC, 2002.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

QUINTANA, Mário. *Prosa & verso*. Porto Alegre: Globo, 1978.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: Educ, 2008.

**A ESTILÍSTICA DOS POEMAS  
DE ISMAEL DE LIMA COUTINHO:  
UMA ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA**

*Aurora Maria Alves Pinto* (UEMS)

[amapinto\\_jar@yahoo.com.br](mailto:amapinto_jar@yahoo.com.br)

*Ariane Wust de Freitas Francischini* (UEMS)

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

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho tem a finalidade de apresentar as contribuições da historiografia linguística da língua portuguesa a partir da análise dos poemas de Ismael de Lima Coutinho, escritos nas primeiras décadas do século XX. Para tanto será realizado um estudo do campo da estilística semântica, com base nos princípios metodológicos de Konrad Korner (1996) contextualização, imanência e adequação. Compreendemos a estilística como parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo. Os parâmetros estabelecidos por Konrad Koerner (1996) são importantes para organizar e nortear os elementos de pesquisa, pois apresentam o objeto em sua essência, a compreensão histórica e social da época. Utilizaremos também como suporte teórico os pressupostos de Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1978), José Lemos Monteiro (2009), Evanildo Bechara (2005) Eduardo Carlos Pereira (1956) entre outros autores.

**Palavras Chaves:** Estilística. Historiografia linguística. Koerner.

**1. Introdução**

Neste artigo apresentamos um breve estudo sobre as contribuições da historiografia linguística da língua portuguesa a partir da análise estilística dos poemas de Ismael de Lima Coutinho.

Compreendemos a estilística como parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo. Como metodologia da pesquisa adotamos os princípios de Konrad Koerner: contextualização, imanência e adequação. Esses parâmetros serão importantes para organizar e nortear os elementos de pesquisa, pois apresentam o objeto em sua essência, a compreensão histórica e social da época.



## **2. Aspectos históricos da estilística**

A partir do século XX que a estilística passou a configurar como disciplina ligada à linguística. Alguns autores, como Joaquim Mattoso Câmara Júnior, Pierre Guiraud e Charles Bally destacam semelhanças entre seus aportes conceituais e alguns preceitos da Antiguidade que já apontavam interesse pela questão da linguagem, a exemplo de obras como os poemas homéricos e a retórica. Pierre Guiraud (1970, p. 13) aponta a identidade da moderna estilística com a antiga retórica ao analisar que:

O conjunto dos processos de estilo constituía, entre os antigos, o objeto de um estudo especial, a retórica, que é a arte da linguagem, uma técnica da linguagem considerada como arte; simultaneamente, gramática da expressão literária e instrumento crítico para a apreciação das obras.

Assim já existiam na retórica aspectos da estilística tais como o desvio, a escolha, a expressividade e o efeito provocado no leitor ou ouvinte.

Sob a mesma perspectiva, José Lemos Monteiro (2009, p. 10) considera os gregos e romanos como precursores dos estudos de ordem estilística, dando especial destaque à contribuição de Aristóteles:

Com efeito na retórica, Aristóteles firma os princípios para o uso expressivo da linguagem, ressaltando o senso de equilíbrio na simplicidade, a clareza, a elegância e a propriedade como atributos do discurso capaz de envolver e persuadir. Na *Poética*, analisa em essência a questão dos gêneros literários em três ângulos fundamentais: a) a poesia em geral; b) a exegese da tragédia; c) as regras e os valores da epopeia.

José Lemos Monteiro (2009, p. 11) destaca o autor romano, Quintiliano na obra *Institutiones*, em que defende o uso harmonioso da língua, ressalta as figuras, o ritmo da prosa e admite que a beleza é inseparável da utilidade.

Para Santo Agostinho, figura representativa do período patrística segundo José Lemos Monteiro (2009, p. 11), a retórica quando mal-empregada causava mal ao ser humano, por isso a colocou a serviço da dialética cristã.

Eduardo Carlos Pereira (1956, p. 397), no Apêndice de sua *Gramática Expositiva – Curso Superior*, traça um paralelo entre sintaxe e estilística, apresenta a beleza da expressão estética no manejo artístico das

palavras, gerando o estilo que traz cunho particular do escritor, ou seja, traço individual peculiar ao sujeito.

Para o autor o estilo é dividido em matéria, forma e história.

No tocante à matéria o estilo será:

a) poético: epopeia, lírica e drama;

b) prosaico: didático, histórico e oratório.

Quanto à forma considera a qualidade e a quantidade na maneira de expressar o pensamento. A qualidade terá um estilo simples, moderado e sublime, já a quantidade será precisa, concisa, redundante e média.

Para a história, o estilo é reconhecido pelas correntes literárias, que na época dividia-se em medieval, clássica e romântica.

Outro aspecto destacado são as qualidades boas (nobreza, correção, precisão, decoro, clareza e harmonia) e as especiais (simplicidade, elegância e sublimidade). Serão trabalhados no aspecto da sublimidade três figuras do pensamento: metáfora, metonímia e sinédoque.

Observa-se que a estilística até então não era uma disciplina pois Eduardo Carlos Pereira (1956) tratava desta como anexo em sua gramática.

É no final do século XX que a estilística se define como disciplina autônoma. Segundo José Lemos Monteiro (2009, p. 12), origina-se como doutrina crítico literária com Alexander Gottlieb Baumgarten, quando pública o livro *Aesthetica*, pondo fim à retórica clássica e delineando novos rumos dos estudos do estilo. A estilística é, pois, a nova direção que os estudos crítico-literários e linguísticos tomaram com o objeto de esclarecer os múltiplos mistérios que a obra poética encerra e que a crítica de tipo tradicional ignorava quase completamente.

O investigador do estilo deve ser uma alma aberta a todos os horizontes, um espírito vivo e alerta ante o mundo de sensações, emoções e volições que a obra literária possa despertar, e quanto mais compreensão de sua cultura maiores são possibilidades expressivas de desvendar a arte estilística.

Com aquisição de status de disciplina haja vista a disputa do objeto de estudo que se divide em duas vertentes: a descritiva e a genética idealista. Segundo José Lemos Monteiro (2009, p. 13), citando Pierre

Guiraud:

consiste em que, enquanto a primeira estuda as relações da forma com o conteúdo, não ultrapassando o fato linguístico em si mesmo, a segunda se volta para as causas do fenômeno da expressividade, analisando o universo psicológico do autor de uma obra literária.

Surge um novo estudo de estilística, fundado numa dicotomia: de um lado aparece a estilística da expressão ou estilística descritiva, a qual relaciona a forma e o pensamento geral; do outro lado, a estilística individual, também chamada estilística genética, voltada para a crítica da expressão com fins literários. Diferenciando-se assim da prosa pelo caráter perceptível da sua construção pela disposição e combinação das palavras.

José Lemos Monteiro (2009) ainda delinea:

a) A estilística poética, entende como base metodológica da análise da linguística descreve os níveis estruturais da linguagem poética orientando a busca da literariedade/expressividade literária.

b) A estilística semiótica a qual transcendeu os limites da frase ou verso, nos textos literários buscando analisar a expressividade nos mais variados tipos de mensagens oriunda de quaisquer sistemas de signos (semiótica), neste conceito aplica-se a qualquer tipo de linguagem principalmente da artística e da organização das obras como um todo e da tipologia do discurso literário.

c) A estilística estatística método de aferir versões e comparar traços estilísticos pois é pela frequência das palavras ou de elementos da língua que o escritor age sobre o leitor o estilo resultante de um desvio que define quantitativamente em relação a norma. A noção de originalidade é dada pelo desvio reduzido que permite seleção das palavras chaves mais relevantes.

No Brasil, a obra pioneira dos estudos estilísticos foi a de Joaquim Mattoso Câmara Júnior, *Contribuição a Estilística Portuguesa*. Para ele, a base sólida da estilística foi publicada por Charles Bally, onde o estilo foi caracterizado não pelo contraste individual x coletivo, mas sim, pelo contraste emocional em face do que é intelecto. Para Joaquim Mattoso Câmara Júnior, o estilo se caracteriza em regra como desvio da norma linguística.

Além de Joaquim Mattoso Câmara Júnior, destacam-se, no Brasil, na década de 1970, os trabalhos de uma estilística da e para a língua portuguesa de Gladstone Chaves de Melo. Também Rodrigues Lapa e Sil-

veira Bueno, ambos criticados por Gladstone Chaves de Melo como defensores de compêndios de recursos da língua, não considerando suas obras como referências para os estudos estilísticos.

### **3. *Estilística e seu objeto***

A estilística como ciência tem seu objeto de estudo determinado, embora muitos especialistas do assunto, acham-na de difícil delimitação em razão da diversidade de suas acepções. Mas, uma análise mais minuciosa, permitirá dizer que a raiz da palavra Estilística, está ligada às letras e aos fonemas que a compõe. A palavra nos lembra Estilo. E é exatamente esse o seu objeto de estudo.

Tem-se, então, o objeto de estudo, que é o efeito expressivo na matéria-prima que é a língua. Diversos estudiosos do assunto mantêm a opinião de que só a Estilística, entre todas as disciplinas antigas, é a que mais deve merecer o nome de ciência, pois a grande extensão das observações, a sutileza da análise, a precisão das definições, o rigor das classificações constitui um estudo metódico dos recursos da linguagem, cujo similar não se encontra em qualquer dos outros conhecimentos daquela época.

Há de se enfatizar que, poucos estudiosos brasileiros se dispuseram a elaborar uma metodologia de análise estilística que atendesse exclusivamente a língua portuguesa. Todos os estudos existentes, até hoje, têm como fundamentação teórica várias teorias estilísticas feitas em outros idiomas, que nem sempre podem ser aplicadas ao português, e as adaptações de metodologias ficam empobrecidas face a riqueza de ideias e colocações expresas pelos nossos escritores.

Evanildo Bechara (2005, p. 347) define estilo como “conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo”. Essa concepção fundamenta-se na lição de Charles Bally que entende que a característica do estilo é o contraste entre o emocional e o intelectual. Uma não é a negação da outra se completam no estudo dos processos do material que o homem utiliza na exteriorização das ideias e sentimentos.

José Lemos Monteiro (2009 p.41) citando Murry aponta três linhas para a análise do estilo a) – conjunto de traços característicos da personalidade de um escritor (estilo como idiossincrasia), b) – tudo aquilo que contribui para tornar reconhecível o que alguém escreve (estilo

como técnica de expressão); c) – realização plena de uma significação universal de uma expressão pessoal e particular (estilo como realização literária). Salienta ainda que cada língua tem seu próprio estilo e repertório de propriedades em seu esquema de escolhas. Os recursos expressivos são variáveis e caracterizam a fisionomia de cada língua. E que não há línguas mais harmoniosas ou foneticamente mais belas que outras ou sonoridade melhor e que em qualquer idioma é possível produzir textos literários com elevada expressividade desde que o escritor saiba manejar poeticamente os recursos de cada sistema.

#### **4. Traço estilístico**

De acordo com Evanildo Bechara (2005, p. 348), traço estilístico é “o conjunto de particularidades do sistema expressivo para eficácia estética recebe o nome de traços estilísticos”, ou seja, é uma marca pessoal, uma idiosincrasia no uso da língua escrita ou falada.

Na literatura, o reconhecimento dos estilemas é fundamental para análise de obra pela sua originalidade e também do estilo do autor. Como este criam e utilizam as figuras, no emprego de determinada palavra na criação de neologismos nas ironias e humor e nos desvios poéticos.

A norma ocupa a área de maior concentração dos dados, enquanto o desvio tem índices menor. Constituem a norma aqueles hábitos, construções ou usos da maioria de uma população, enquanto os desvios são as alterações devidas ao desconhecimento, lapso de memória ou cansaço mental ou aquele com intuito expressivo. Assim escrever bem e criar estilo não se reduz simplesmente em desrespeito às convenções normativas gramaticais, mas em saber como é possível infringi-las para ser um eficaz recurso estético.

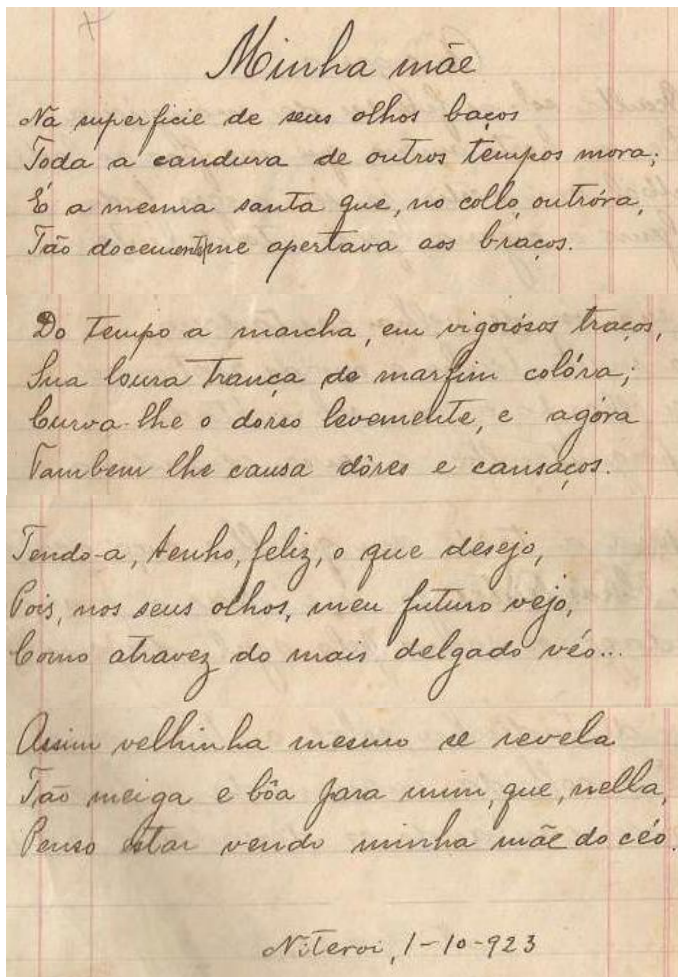
Evanildo Bechara (2005 p.618) divide a estilística em 4 campos: Fonética, Morfológica, Sintática e Semântica. Focaremos no Campo da Estilística Semântica e divide-se em a) “significação ocasional e expressiva de certas palavras” e b) “no emprego expressivo das chamadas figuras de palavras ou tropos (metáfora, metonímica, etc., e figuras de pensamento e sentimento (antítese, eufemismo, hipérbole etc.)”.

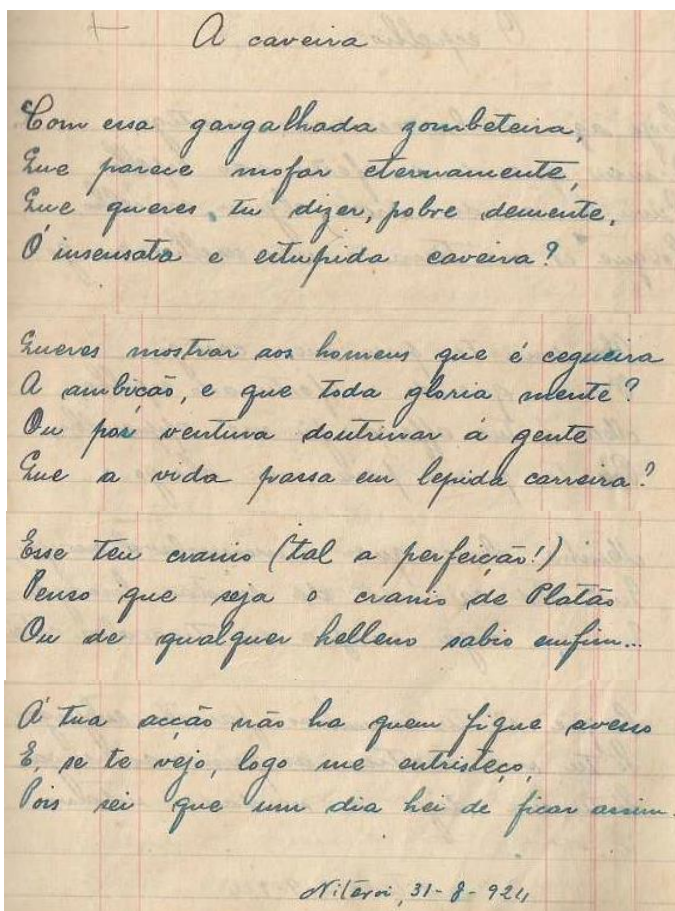
Eduardo Carlos Pereira (1956, p. 397) “estilo é o modo peculiar de dar cada escritor expressão a seus pensamentos”. O estilo começa sendo um “modo peculiar de dar expressão”, torna-se “maneira de combinar”, enfim, uma escolha que define a individualidade de um sujeito.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para análise nos deteremos no aspecto da Sublimidade no qual estão as figuras de pensamento destacadas por Eduardo Carlos Pereira (1956): metáfora, metonímia e sinédoque.

Alguns exemplos em Ismael de Lima Coutinho do livro de poemas *Silhuetas*:





Dos poemas supracitados

a) Metalinguagem: “Na superfície de seus olhos baços” recurso estético que põe diante de nossos olhos o cansaço profundo da mãe que envelhece.

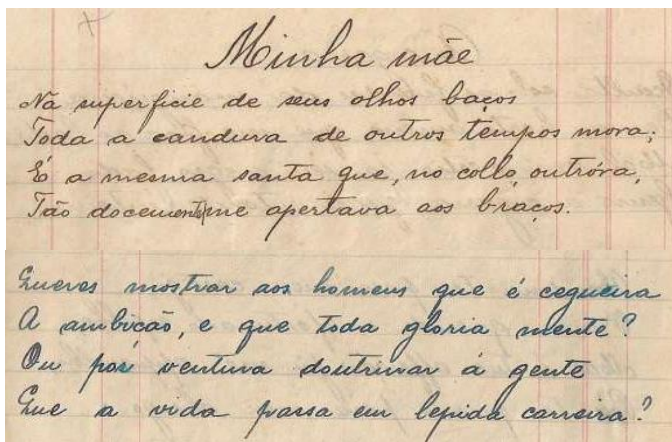
b) Metáfora: “Do tempo a marcha, em vigorosos traços” é o tempo vincando sonhos desfeitos e a esperança e deixando suas marcas no rosto, nas mãos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

c) Metonímia: “toda a candura de outros tempos mora” ainda tratando de olhos neles moram docura, pureza de tempos de outrora que neles se escondem.

d) Sinédoque: “o teu crânio (tal a perfeição!) Penso que seja o crânio de Platão. Ou de qualquer helleno sábio enfim” ao olhar para os ossos do crânio no poema Caveira vê os homens sábios gregos.

e) Versos com rimas perfeitas com completa identidade dos sons finais nos dois poemas apresentados. Sendo rimas Opostas (enlaçadas) ou seja medeiam dois outros versos também rimadas cujo esquema abba:



Eduardo Carlos Pereira não a vê a estilística como disciplina, pois a traz como apêndice em sua gramática, tanto que nem a define, apenas traça um paralelo com a Sintaxe, já em Evanildo Bechara ganha status de ciência e é dividida em quatro campos. Na análise do campo da estilística semântica em Evanildo Bechara, vemos que as figuras de palavras: metáfora, metonímia enquanto Eduardo Carlos Pereira as vemos como figuras de pensamento acrescido da sinédoque, que hoje é vista como um caso especial de metonímia, não sendo muito usual.

### **5. Considerações finais**

A estilística enquanto disciplina é relativamente nova, surge apenas no final do século XX, podemos até dizer que a Estilística é um dos ramos mais modernos da ciência da linguagem, o qual se desenvolveu



muito tardiamente, tendo como objeto o estudo do estilo, ou seja, o livre expressar-se.

Sua essência está no romper limites, fantasiar, permitindo-se brincar com as palavras e expressões, dotando-lhes de musicalidade, tornando-as, algumas vezes, tristes outras engraçadas, dando-lhes uma estética que as torna “arte”.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da Anpoll*, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 02, p. 45-70, 1996.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1956.

## A ESTILÍSTICA E O ESTILO EM MACHADO DE ASSIS

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

### RESUMO

Como parte do *Dicionário de Linguística e Gramática* que está sendo preparado para publicação em 2018, destacamos alguns verbetes relativos à estilística, principalmente os itens compilados do *Dicionário de Machado de Assis*, publicado por Castelar de Carvalho em 2010, para exemplificar com fragmentos de seus romances os principais figuras utilizadas por ele e relacionadas por Castelar de Carvalho. Preocupado com a terminologia linguístico-gramatical, esta comunicação apresentará a definição de estilística e de cada item da estilística machadiana, seguida de dois ou três exemplos destacados de seus romances. Para complementar o estudo pelos que tiverem interesse em ampliar esta rápida visão do assunto, será apresentada uma bibliografia básica suficiente para um bom estudo de quem tiver maiores pretensões.

**Palavras-chave:** Estilística. Estilo. Machado de Assis.

### 1. *Considerações iniciais*

Apresentando ao público o *Dicionário de Machado de Assis*, o Prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa enaltece o livro e seu autor, destacando que "O primeiro mérito é o caráter prático com que fatos de língua e de estilo, e também temas mais recorrentes do universo criado nos nove romances do autor, são tratados". (UCHÔA, 2010, p. 7)

Aliás, o próprio Castelar de Carvalho (2010, p. 11) explica que "Nas duas primeiras partes do livro, são abordados assuntos que envolvem a língua literária empregada por Machado de Assis, expressão de sua obra criativa e original", tratando de aspectos da "língua", em sentido mais tecnicamente linguístico e gramatical e, separadamente, de aspectos específicos de "estilo", que são os que nos ocuparão mais demoradamente neste momento.

Fazendo um trabalho de síntese admirável, Castelar de Carvalho informa, previamente, que "Termos técnicos da nomenclatura gramatical ou estilística, de uso indispensável, foram explicados em linguagem

acessível a todos", acrescentando que, "Pensando em estudantes e professores, tivemos o cuidado de acrescentar, na maioria dos verbetes, informações bibliográficas suplementares sobre o assunto neles tratado". (CARVALHO, 2010, p. 11)

Sintetizando o que apresenta como "estilo" de Machado de Assis, lembra que

Senhor de uma prosa concisa e elegante, Machado de Assis recorre a procedimentos estilísticos, como a paródia, a sátira, as digressões literárias e filosóficas, as conversas com o leitor, a oralidade, o humor irônico, a inter e a intratextualidade, a metalinguagem, o discurso indireto livre, a quebra de paralelismo, a litotes, a preterição, a linguagem impressionista. Mas foi, sobretudo, como penetrante analista do homem e da condição humana que se projetou com seus romances e contos, dentre os quais se destacam verdadeiras obras-primas. (CARVALHO, 2010, p. 11-12)

Enfim, sem qualquer sombra de dúvida, conclui Castelar de Carvalho (2010, p. 12): "Linguagem, estilo e temas, manipulados pela sua magistral genialidade, explicam o encanto e a permanência de sua obra no gosto dos leitores brasileiros, por sucessivas gerações, cem anos após a sua morte".

## **2. Estilística**

Como ensina Joaquim Matoso Câmara Jr (1977, p. 13), em *Contribuição à Estilística Portuguesa*, "em verdade, o estilo é a definição de uma personalidade em termos linguísticos", abrangendo todos os fenômenos específicos que aparecem em nossa linguagem, tanto como meio de exteriorização psíquica quanto de apelo. Por isto, concluindo o tópico, na página seguinte (p. 14), acrescenta que "A estilística vem complementar a gramática".

Apesar de não ser nossa intenção falar da estilística geral, mas do estilo e da estilística de Joaquim Maria Machado de Assis, vale lembrar que, na segunda parte do mesmo livro, Matoso Câmara divide a estilística em três tipos principais, subdivididos em uma dúzia de subtópicos: 1º) ESTILÍSTICA FÔNICA (1- Os traços estilísticos, 2- Acento e quantidade, 3- Variantes estilísticas, 4- Motivação sonora e 5- Motivação sonora que não decorre dos fonemas), 2º) ESTILÍSTICA LÉXICA (6- Tonalidade afetiva, 7- Os sinônimos, 8- A linguagem figurada, 9- Valor estilístico dos sufixos) e 3º) ESTILÍSTICA SINTÁTICA (10- Sintaxe e estilo, 11- Duas aplicações do critério estilístico em sintaxe, 12- Lógica sintática e estilo),

concluindo, como linguista, que

A concepção linguística de uma estilística portuguesa concilia a utilização dos textos literários com a observação direta da fala cotidiana, fazendo-nos compreendê-los como um material linguístico mais típico e mais nítido, porque emanado de uma psique mais rica e especialmente educada para o objetivo de exteriorizar-se. (CÂMARA JR., 1977, p. 75)

E que, tratando-se especificamente de estilo e estilística,

O tema é tanto mais relevante quanto mais se têm contentado os estudos sistemáticos da evolução do português a serem singelamente gramáticas históricas, dentro do conceito que a linguística histórico-comparativa firmou no século XIX. (*Idem, ibidem*, p. 76)

### **3. Estilo de Machado de Assis**

Naturalmente, não será numa fala rápida realizada por quem pouco sabe de literatura que ficará perfeitamente caracterizado o estilo e a estilística de Machado de Assis.

Nossa pretensão se restringe, portanto, ao registro de alguns itens da estilística excelentemente utilizados por Machado, e relacionados com maestria pelo grande estilicista Castelar de Carvalho em seu *Dicionário de Machado de Assis*, que merece ser consultado mais amiúde por todos quantos pretendem conhecer melhor a língua, o estilo e os temas do fundador da Academia Brasileira de Letras, muitas vezes considerado o maior escritor de nossa literatura.

Vejamos, portanto, em ordem alfabética, alguns desses itens:

#### **3.1. Adjetivação compensatória**

Adjetivação compensatória, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 125), é um artifício usado para transmitir, de forma atenuada ou contrastiva, o que realmente se quer dizer ou realçar. Certas adjetivações apresentam-se impregnadas de humor, outras de ironia ou de perplexidade diante de algum fato para o qual o narrador não encontra explicação. Veja "A Litotes em Machado de Assis", de Hércio Martins (2005, p. 310). Exemplos:

Tinha então 54 anos, era uma ruína, uma imponente ruína. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas* capítulo v)

Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril:

e coxa. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo XXXIII)

Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo XXXIII)

### 3.2. Alegoria

*Alegoria*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 126), é a simbolização concreta de uma ideia abstrata, geralmente por meio de personificação. Costuma apresentar-se com letra maiúscula, uma forma de enfatizar sua importância. Além dessa definição, a alegoria também pode ser entendida como uma sequência de metáforas. Exemplos:

Já o leitor compreendeu que era a Razão que voltava à casa, e convidava a Sandice a sair, clamando, e com melhor jus, as palavras de Tartufo: *La Maison est à moi, c'est à vou d'en sortir*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo VIII)

Jamais o problema da vida e da morte me oprimira o cérebro; nunca até esse dia me debruçara sobre o abismo do Inexplicável. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo XXIV)

A vida é uma ópera e uma grande ópera. O tenor e o barítono lutam pelo soprano, em presença do baixo e dos comprimários, quando não são o soprano e o contralto que lutam pelo tenor, em presença do mesmo baixo e dos mesmos comprimários. Há coros numerosos, muitos bailados, e a orquestração é excelente... (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo IX)

### 3.3. Alegoria

*Alegoria*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 126), é a simbolização concreta de uma ideia abstrata, geralmente por meio de personificação. Costuma apresentar-se com letra maiúscula, uma forma de enfatizar sua importância. Além dessa definição, a alegoria também pode ser entendida como uma sequência de metáforas. Exemplos:

Já o leitor compreendeu que era a Razão que voltava à casa, e convidava a Sandice a sair, clamando, e com melhor jus, as palavras de Tartufo: *La Maison est à moi, c'est à vou d'en sortir*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo VIII)

Jamais o problema da vida e da morte me oprimira o cérebro; nunca até esse dia me debruçara sobre o abismo do Inexplicável. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo XXIV)

A vida é uma ópera e uma grande ópera. O tenor e o barítono lutam pelo

soprano, em presença do baixo e dos comprimários, quando não são o soprano e o contralto que lutam pelo tenor, em presença do mesmo baixo e dos mesmos comprimários. Há coros numerosos, muitos bailados, e a orquestração é excelente... (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo IX)

### 3.4. Alusão

Veja *Paródia e Intertextualidade*.

### 3.5. Amplificação

*Amplificação*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 127), é uma figura de estilo que consiste no desenvolvimento de uma ideia por meio de certos procedimentos retóricos, tais como: a definição, o símile, a metáfora, a adjetivação, a gradação, a prosopopeia, o superlativo e, sobretudo, a repetição. O efeito estilístico da amplificação é realçar ou fixar no espírito do leitor alguma informação de interesse do narrador. Exemplos:

Virgília era o travesseiro do meu espírito, um travesseiro mole, tépido, aromático, enfronhado em cambraia e bruxelas. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo CXII)

Rubião achou um rival no coração de Quincas Borba, – um cão, um bonito cão, meio tamanho, pelo cor de chumbo, malhado de preto. (*Quincas Borba*, de Machado de Assis, capítulo V)

O cão, ouvindo o nome, correu à cama. Quincas Borba: – Meu pobre amigo!... Meu bom amigo!... meu único amigo!... (*Quincas Borba*, de Machado de Assis, capítulo V)

### 3.6. Anacoluto

*Anacoluto*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 128), consiste numa desconexão sintática entre os termos da oração. Trata-se de uma figura de sintaxe afetiva, da qual resulta uma frase fragmentada, típica da língua oral. O termo destacado, sem função sintática, fica, geralmente, no início da frase, chamando para si a atenção do leitor. Exemplos:

Agradei o favor, com muita abundância d'alma, porque *a tal candidatura*, que não me seduzia nem seduz, não há remédio senão cuidar dela. (*Helena*, de Machado de Assis, capítulo XV)

Sancha ergueu a cabeça e olhou para mim com tanto prazer que *eu*, graças às relações dela e Capitu, não se me daria beijá-la na testa. (*Dom Casmurro*,

### 3.7. Anadiplose

*Anadiplose*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 128-129), ocorre quando uma palavra ou expressão usada no final de uma frase é repetida no início da frase seguinte. É uma figura de insistência cujo efeito estilístico é fixar no espírito do leitor uma informação ou uma mensagem.

O futuro trouxe-o ao *presente*, o *presente* levou-a ao passado. (*Iaiá Garcia*, de Machado de Assis, capítulo XV)

Relendo o capítulo passado, acode-me uma ideia e um *escrúpulo*. O *escrúpulo* é justamente escrever a ideia. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo LXIV)

Há dessas coisas que *mão de homem* não faz; *mão de homem* é pesada ou trapalhona. (*Memorial de Aires*, 2/11/1888)

### 3.8. Anáfora

*Anáfora*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 128-129), é a repetição da mesma palavra no início das frases, períodos ou versos. Como ensina Henri Morier (1981, p. 109), a anáfora é uma figura de insistência, usada para enfatizar os mais variados sentimentos e reações, tais como: vontade, perseverança, amor, ódio, indignação, sofrimento. Cumpre lembrar que o oposto de anáfora é a *epífora* (ou *epístrofe*), repetição da mesma palavra no final de cada membro de frase. Exemplos:

Quando íamos à missa, dizia-me sempre que era para aprender a ser *padre*, e que reparasse no *padre*, não tirasse os olhos do *padre*. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo XI)

Eu, que era muito chorão por esse tempo, sentia os olhos molhados. *Era* amor puro, *era* efeito dos padecimentos da amiguinha, *era* a ternura da reconciliação. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo XLVI)

*Aqui* estou, *aqui* vivo, *aqui* morrerei. (*Memorial de Aires*, 9/1/1888)

### 3.9. Antecipação, prolepse ou topicalização

A antecipação ou prolepse, segundo a retórica clássica, como ensina Castelar de Carvalho (2010, p. 129), é uma figura de sintaxe por

meio da qual o narrador desloca para o início da frase um termo que ele pretende enfatizar, geralmente o sujeito da oração subordinada em um período composto. Em outros casos, o termo antecipado pode ser retomado depois do complemento verbal pleonástico.

Esse recurso, também chamado de topicalização, funciona como uma espécie de tema a respeito do qual se tece um comentário. A frequência com que Machado de Assis usa esse procedimento sintático nos autoriza a considerá-lo um estilema do autor, ou seja, um traço sistemático de sua prosa, definidor do seu estilo. Exemplos:

Guiomar, no meio das afeições que a cercavam, sabia manter-se superior às esperanças de uns e às suspeitas de outros. (*A Mão e a Luva*, de Machado de Assis, capítulo VII)

As linhas puras e severas do rosto parecia que as traçara a arte religiosa. (*Helena*, de Machado de Assis, capítulo III)

As derradeiras palavras ouviu-as ele com os olhos fitos na irmã e encostado ao paiol de pedra. (*Helena*, de Machado de Assis, capítulo VI)

### **3.10. Antítese**

*Antítese*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 133), é uma figura de retórica que consiste em realçar uma ideia pelo estabelecimento de contraste ou oposição entre dois termos. Astrojildo Pereira (1959, p. 167) foi quem primeiro percebeu os aspectos dialéticos da prosa machadiana. Exemplos:

Mas que é a vida senão uma combinação de astros e poços, enlevos e precipícios? (*Ressurreição*, de Machado de Assis, capítulo V).

Expansiva e discreta, enérgica e delicada, entusiasta e refletida, Lívia possuía esses contrastes aparentes, que não eram mais que as harmonias do seu caráter. (*Ressurreição*, de Machado de Assis, capítulo VII)

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo I)

### **3.11. Antonomásia**

*Antonomásia*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 135), é uma figura de estilo que consiste em designar uma pessoa por uma qualidade ou por uma circunstância de sua vida. A antonomásia é uma espécie de



perífrase que pode ter finalidade descritiva, laudatória, eufêmica ou pejorativa. É oportuno lembrar que Machado de Assis, embora tido como descrente, gosta de se referir a Deus por meio de antonomásias, sempre de forma reverente e respeitosa. Exemplos:

Pobres formigas mortas! Ide agora ao vosso *Homero gaulês*, que vos pague a fama. (*Quincas Borba*, de Machado de Assis, capítulo XC)

Com o fim de mostrar que valia mais que os outros, – e acaso para reconciliar-se com o céu, – [Satanás] compôs a partitura, e logo que a acabou foi levá-la ao *Padre Eterno*. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo IX)

Eram belos [os braços de Capitu], (...) não creio que houvesse iguais na cidade, nem os seus, leitora, que eram então de menina, se eram nascidos, mas provavelmente estariam ainda no mármore, donde vieram, ou nas mãos do *divino escultor*. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo CV)

### 3.12. Binarismo

O *Binarismo*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 136), constituído de grupos nominais formados com uma adjetivação precisa e/ou contrastiva, em que se contrapõem expressões binárias paralelísticas, constitui um dos estilemas machadianos. Na frase, também se nota esse binarismo, sobretudo em estruturas correlativas do tipo "nem... nem", "ou... ou", "não A... mas B" etc.

Esses procedimentos conferem à estrutura frasal um balanço rítmico, uma harmonia prosódica cujo efeito estilístico se encontra ora no tom de oralidade enfática, ora na feição de prosa poética com que se impregna por vezes o texto machadiano. Com relação às estruturas ternárias, ver o verbete "*Gradação*", e sobre os tipos de estrutura binária frasal, ver o verbete "*Paralelismo sintático*". Exemplos:

Era um homem de quarenta anos, vestido com certo apuro, gesto ao mesmo tempo *familiar e grave, estouvado e discreto*. (*Ressurreição*, de Machado de Assis, capítulo I).

Alguma vez desceu a jantar, *com os olhos vermelhos e a fronte pesarosa*. (*Helena*, de Machado de Assis, capítulo III)

Ouvindo estas palavras, Mendonça ficou *aturdido e mudo*. (*Helena*, de Machado de Assis, capítulo XVI)

### 3.13. Comparação ou símile

*Comparação* ou *símile*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 137), é figura de estilo que procura aproximar dois termos que têm algo em comum, fazendo-o por meio de um conectivo comparativo, geralmente a conjunção *como*. *Símile*, que é uma comparação explícita, é o meio caminho para a metáfora (comparação implícita).

Ali mesmo lhe confiou Estêvão tudo o que havia, e que o leitor saberá daqui a pouco, caso não aborreça estas histórias de amor, velhas como Adão, e eternas como céu. (*A Mão e a Luva*, de Machado de Assis, capítulo I)

Sucedeu por esse tempo um desastre; a morte do Viegas. (...). Virgília nutria grandes esperanças em que esse velho parente, avaro como um sepulcro, lhe amparasse o futuro filho. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo LXXXVII)

A verdade é que minha mãe era cândida como a primeira aurora, anterior ao primeiro pecado. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo XLI)

### 3.14. Concatenação

*Concatenação*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 138), é uma espécie de *anadiplose* encadeada, uma figura de retórica que consiste na repetição, em uma frase, de palavra existente na frase anterior, de forma que elas se interliguem, em gradação ascendente, com uma situação dependendo da outra, até chegar ao clímax. Seu efeito estilístico é acentuar, pela repetição e encadeamento, o que virá, por fim, no fecho ou desenlace. Exemplos:

Se a miséria viesse de chofre, o pasmo de Itaguaí seria enorme; mas veio devagar; ele foi passando *da opulência à abastança, da abastança à mediania, da mediania à pobreza, da pobreza à miséria*, gradualmente. (*Papéis Avulsos*, de Machado de Assis, capítulo V)

Fatigava-o com isso que ele chamava pieguices poéticas; da fadiga passou à exasperação, da exasperação ao tédio. (*Ressurreição*, de Machado de Assis, capítulo XI)

Virgília foi o meu grão pecado da juventude; não há juventude sem meninice; meninice supõe nascimento; e eis aqui como chegamos nós, sem esforço, ao dia 20 de abril de 1805, em que nasci. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo IX)

### 3.15. Diminutivos

Em seus *Ensaio Gracilianos*, Castelar de Carvalho (1978, p. 65)

rejeita "a suposição generalizada, segundo a qual a função dita lógica (pequenez) prevalece sobre a psicológica (emotividade)" no emprego dos diminutivos, visto que são os valores afetivos que predominam nas formas diminutivas na maioria dos autores, como se pode exemplificar na obra de Machado de Assis.

A pobre *Clarinha*, que havia ideado um paraíso no casamento, viu desfazer-se em fumo a sua quimera. (*Ressurreição*, de Machado de Assis, capítulo, IX)

– Enfim pedes-me um sacrifício, concluiu rindo o advogado, porque também já *namorisquei*... Não é preciso carregares o sobrolho; foi namoro de vizinho, tentativa que durou pouco mais de vinte e quatro horas. (*A Mão e a Luva*, de Machado de Assis, capítulo VI)

E isto basta a explicar a vigília; era despeito, um despeitozinho agudo como ponta de alfinete. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo XLIV)

### 3.16. Discurso indireto livre

*Discurso indireto livre* ou *discurso semi-indireto*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 145), misturando os discursos direto e indireto, é um recurso narrativo que permite que afluam a fala, as reflexões e os pensamentos mais íntimos dos personagens entre as palavras do discurso do narrador, sem a presença da conjunção integrante *que* e de verbos de elocução do tipo *disse*, *declarou*, *afirmou* etc.

Objeto de estudo da estilística da enunciação, o discurso indireto livre ressalta a espontaneidade do discurso do personagem, além de impregnar a narrativa de dinamismo e de um certo sentido de originalidade. Veja também *Ensaio Graciliano*, de Castelar de Carvalho (1978, p. 15), *Ensaio Machadiano*, de Joaquim Matoso Câmara Jr. (1977, p. 250) e *Da Razão à Emoção*, de Fábio Freixeiro (1971, p. 103). Exemplos:

Viu o imenso espaço que aquele amor lhe tomara na vida, e a terrível influência que poderia exercer nela, caso não achasse forças para resistir à separação. *Qual seria o meio de escapar a esse desenlace, pior que tudo?* (*Ressurreição*, de Machado de Assis, capítulo IX)

O amor de Guiomar recomeçava a parecer-lhe possível; tudo quanto a baronesa lhe dizia era razoável, com a vantagem de lhe esclarecer as faces obscuras da situação. *Demais, podia ser que ela tivesse lido mais fundo no coração da moça*. Estas reflexões fê-las Jorge, enquanto a baronesa continuava a falar. (*A Mão e a Luva*, de Machado de Assis, capítulo IX)

Virgília dizia-me uma porção de coisas duras, ameaçava-me com a separação, enfim louvava o marido. *Esse sim, era um homem digno, muito superior a mim, delicado, um primor de cortesia e afeição.* (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo CIII)

### 3.17. Elipse

*Elipse*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 150), é figura de sintaxe que consiste na omissão de um termo facilmente subentendido. É uma espécie de não dito, cujo valor estilístico é realçar a concisão da frase ou espicaçar a curiosidade do leitor.

Sim, esquecera-se que o internúncio devia casá-los. (*Quincas Borba*, de Machado de Assis, capítulo LXXXI)

Minha mãe amanheceu tão transtornada que ordenou me mandassem buscar ao seminário. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo LXVII)

Contar-lhe-ia que os dois meninos de mama, que ela predisse [que] seriam grandes, eram já deputados e acabavam de tomar assento na câmara. (*Esau e Jacó*, de Machado de Assis, capítulo XXVIII)

### 3.18. Enálage

*Enálage*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 151), é figura de retórica que consiste em atribuir a uma forma linguística um emprego diferente do habitual. Os casos de mudança de classe gramatical ou de regência verbal (*transposição* ou *conversão*) também podem ser considerados exemplos de enálage.

A consequência do emprego da enálage é conferir expressividade à frase. Exemplos:

A convalescença de Lúvia foi mais rápida do que se devera [= deveria] esperar. (*Ressurreição*, de Machado de Assis, capítulo XXIII)

Ia assim andando, sem cuidar que a visse alguém, tão serena e grave, como se atravessara [= atravessasse] um salão. (*A Mão e a Luva*, de Machado de Assis, capítulo III)

Capitu ria *alto*, falava *alto*, como se me avisasse. (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis, capítulo LXXV)

### 3.19. Epizeuxe ou reduplicação

*Epizeuxe*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 152), é figura de estilística sintática que consiste na repetição seguida do mesmo vocábulo, com o objetivo de intensificar ou enfatizar algum termo ou alguma informação.

Cumprе ressaltar que as repetições machadianas geralmente se apresentam sob a forma ternária e em gradação ascendente. Leia, a respeito, *Drummond: A Estilística da Repetição*, de Gilberto Mendonça Telles (1997).

Uma hora [Helena] esteve assim, muda, prostrada, quase morta, uma hora longa, longa, longa, como só as tem o relógio da aflição e da esperança. (*Helena*, de Machado de Assis, capítulo XIII)

Um nevoeiro cobriu tudo, – menos o hipopótamo que ali me trouxera, e que aliás começou a diminuir, a diminuir, a diminuir, até ficar do tamanho de um gato. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo VII)

Assim, quando Sofia chegou à janela que dava para o jardim, ambas as rosas riram-se a pétalas despregadas. Uma delas disse que era bem feito! bem feito! bem feito! (*Quincas Borba*, de Machado de Assis, capítulo CXXI)

### 3.20. Eufemismo

*Eufemismo*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 157), é figura de estilo que consiste em atenuar uma ideia ou coisa tida como desagradável ou grosseira, por meio de circunlóquios ou enunciados mais suaves. É uma espécie de linguagem diplomática, que vai bem com a índole recatada, para não dizer dissimulada, de Machado de Assis. Na frase machadiana, o eufemismo se reveste, não raro, de humor ou de ironia, como se vê, por exemplo, na célebre definição de Capitu: "*cigana oblíqua e dissimulada*", circunlóquio eufêmico e irônico para evitar dizer, diretamente e explicitamente, que a personagem é sonsa ou falsa. Exemplos:

Procópio Dias tinha dois credos. Era um deles o lucro. Mediante alguns anos de trabalho assíduo e finuras encobertas, viu engrossarem-lhe os cabe-dais. (*Iaiá Garcia*, de Machado de Assis, capítulo VII)

Eis-nos a caminhar sem saber até onde, nem por que estradas escusas. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo LVII)

Mas a noite, que é boa conselheira, ponderou que a cortesia mandava obedecer aos desejos da minha antiga dama. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, capítulo CXLIV)

### **3.21. Frases dubitativas**

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 159), um dos exemplos mais representativos do estilo sinuoso de Machado de Assis é o emprego de fórmulas de caráter dubitativo, do tipo "creio que", "hesitei", "parece que", "suponho que", "minto", "não sei se", "talvez que" e outras, por meio das quais o narrador simula não conduzir a narrativa, mas ser conduzido por ela.

Ressalvas e pseudo-hesitações podem ser entendidas como um signo da oralidade que permeia toda a maneira machadiana de narrar. Podem funcionar também como um artifício de efeito humorístico, na linha da *sátira menipeia*, e a crença ou descrença nesses despiamentos fica por conta do leitor. Mas não se descarta a possibilidade de essas fórmulas dubitativas escamotear alguma intenção sibilina de um narrador reconhecidamente oblíquo e dissimulado, desde a primeira fase de sua obra de ficção. Veja "A litotes em Machado de Assis", de Héclio Martins (2005, p. 311). Exemplos:

Guimar tivera humilde nascimento; era filha de um empregado não sei de que repartição do Estado. (*A Mão e a Luva*, capítulo V)

Talvez essa efusão o desconcertou um pouco; é certo que me pareceu acanhado. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo LXXXI)

Não afirmo se os nossos lábios chegaram à distância de um fio de cambraia ou ainda menos; é matéria controversa. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo CIII)

### **3.22. Gradação (substantiva, adjetiva, adverbial e verbal)**

Gradação é uma enumeração em que se segue uma determinada ordem de valores, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 164), com palavras sinônimas ou não, termos abstratos ou concretos (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), visando a enfatizar uma ideia ou realçar uma imagem, podendo ser ascendente ou descendente, para atingir o clímax ou o anticlímax, geralmente com três elementos.

O emprego desse procedimento retórico remonta aos autores da literatura clássica greco-latina, que viam no grupo triádico forte apelo simbólico, carregado de misticismo e expressividade, pois o número três tem sido considerado, ao longo dos séculos, e em várias culturas, um símbolo de perfeição, de plenitude e universalidade.

O grupo triádico, quase sempre em gradação ascendente, é a figura de estilo mais frequente em Machado de Assis. Dir-se-ia que o autor tem verdadeira obsessão por ela, empregando-a sob as mais variadas formas. Para não alongar demais este verbete, daremos apenas um exemplo de cada modalidade de gradação (substantiva, adjetiva, verbal e adverbial):

Camargo adorava Eugênia: era a sua religião. Concentrara esforços e pensamentos em fazê-la feliz, e para o alcançar não duvidaria empregar, se necessário fosse, *a violência, a perfídia e a dissimulação*. (*Helena*, capítulo XIV)

De repente, ouviram um clamor grande, vozes *tumultuosas, vibrantes, crescentes*... (*Esau e Jacó*, capítulo XL)

– Há ingratos, mas os ingratos *demitem-se, prendem-se, perseguem-se*... (*Quincas Borba*, capítulo C)

José Dias desculpava-se: – Se soubesse, não teria falado, mas falei *pela veneração, pela estima, pelo afeto*, para cumprir um dever amargo, um dever amaríssimo... (*Dom Casmurro*, capítulo III)

### 3.23. Hipálage

Situada no âmbito da sintaxe de colocação, a *hipálage*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 169-170), é uma troca de determinantes, do que resulta uma adjetivação imprópria ou inesperada, surpreendente, às vezes. Modificando um substantivo com o qual normalmente não teria afinidade, o adjetivo usado na hipálage tem como efeito estilístico impregnar o sintagma nominal de um caráter subjetivo e impressionista, dotando-o dos mais variados matizes semânticos. Quando se trata de grupos nominais paralelos, ocorrem, às vezes, simetrias silábicas e rítmicas com características de prosa poética. Em outras ocasiões, o adjetivo usado na hipálage acumula conotação adverbial, servindo ainda para enfatizar a ação praticada pelo sujeito da ação verbal, do que resulta uma triplíce qualificação da frase, uma espécie de condensação dos valores determinativo, predicativo e adverbial. Veja *Língua e Estilo em Eça de Queiroz*, de Ernesto Guerra da Cal (1969, p. 111) e o artigo "Uma Particularização da Hipálage", de Humberto Mello Nóbrega (1967, p. 211). Exemplos:

A noite veio, a menina recolheu-se pensativa e melancólica, sem nada explicar à *solícita* curiosidade da mãe. (*A Mão e a Luva*, capítulo V)

Helena não respondeu; olhou de revés para ele, e cravou depois os olhos na água branca tecida no tapete, sobre o qual pousava o pé *impaciente e colérico*. (*Helena*, capítulo XII)

Apertava ao peito a minha dor *taciturna*, com uma sensação única. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo XXV)

### 3.24. Hipérbole

Machado de Assis, embora cultive um estilo sóbrio, recorre a certos exageros de expressão, usando a hipérbole para enfatizar alguns detalhes da narrativa ou da construção dos personagens, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 172). Vale lembrar que, em certos casos, Machado de Assis, depois de recorrer a uma hipérbole, como que se desculpa por tê-la usado, tamanho era o seu escrúpulo em preservar a sobriedade de expressão. Exemplos:

Quando esta carta te chegar às mãos, *estarei morto, morto de saudades* de minha tia e de ti. (*Helena*, capítulo XV)

Imaginem um homem de trinta e oito a quarenta anos, alto, magro e pálido. As roupas, salvo o feitiço, pareciam ter escapado ao *cativeiro da Babilônia*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo LIX)

Desejei penteá-los *por todos os séculos dos séculos*, tecer duas tranças que *pudessem envolver o infinito por um número inominável de vezes*. (*Dom Casmurro*, capítulo XXXIII)

### 3.25. Homeoptoto

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 174), *Homeoptoto* é uma figura de retórica que consiste na repetição de palavras na mesma função, grau, tempo, pessoa etc. Uma construção paralelística, à base de orações subordinadas condicionais, podendo ocorrer a superposição de mais de uma figura de retórica. Quanto ao efeito estilístico do homeoptoto, é utilizada para enfatizar, estilisticamente, alguma informação importante do ponto de vista do autor, no contexto da narrativa. Exemplos:

E o sorriso era tão natural, tão despreocupado, tão honesto, que Estela ficou tranquila. Tinha em grande conta a dignidade e a sinceridade do marido. (*Jaiá Garcia*, capítulo X)

Voltemos à casinha. Não serias capaz de lá entrar hoje, curioso leitor; *envelheceu, enegreceu, apodreceu*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo LXX)

Rubião ia *concordando, ouvindo, sorrindo*; contava a cena a alguns curiosos, que a queriam da própria boca do autor. (*Quincas Borba*, capítulo LXVII)



### **3.26. Homeoteleuto ou eco**

Considerado a matriz da rima, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 175), o *homeoteleuto* é um procedimento retórico que significa terminação igual, como sugere a etimologia da palavra. É uma repetição rimada que visa a enfatizar alguma informação importante ou fixá-la na memória visual e auditiva do leitor. Forma uma espécie de rima interna ou rima leonina, tanto na poesia quanto na prosa. Dizem os estudiosos que a rima começou como homeoteleuto, internamente; só mais tarde é que passou para o final do verso.

O homeoteleuto é muito comum nos aforismos e sentenças proverbiais do tipo "Sem eira nem beira", "Não ata nem desata", "A ocasião faz o ladrão" etc. Exemplos:

Gastei trinta dias para ir do Rocio Grande ao coração de Marcela, não já cavalgando o corcel do cego desejo, mas o asno da paciência, a um tempo *manhoso e teimoso*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo XV)

Sofia resignou-se à reclusão. Já agora tinha a alma tão *confusa e difusa* como o espetáculo exterior. (*Quincas Borba*, capítulo CLXI)

Enfim, só! Quando Aires se achou na rua, só, livre, solto, entregue a si mesmo, *sem grilhões nem considerações*, respirou largo. (*Esau e Jacó*, capítulo LIV)

### **3.27. Impressionismo**

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 179-180), o *impressionismo* é um recurso estilístico em que se realçam as sensações subjetivas, isto é, a impressão que as coisas e os fatos despertam em nós, e não a realidade objetiva. Nesse sentido, a linguagem infantil, meio mágica, meio encantatória, pode se apresentar, às vezes, impregnada de imagens impressionistas.

Certas metáforas sensoriais, sobretudo as sinestésicas, a prosopopeia, o anacoluto, a transposição de termos abstratos a concretos, o uso de frases nominais ou de frases curtas, sem nexos subordinativos, certas inversões da ordem direta, o deslocamento de adjetivos (hipálage), a evocação sonora produzida por certos fonemas, o uso do pretérito imperfeito e do gerúndio, todos esses procedimentos constituem algumas das marcas da linguagem impressionista presente no texto machadiano. Veja o capítulo "Machado de Assis e a Prosa Impressionista", de José Guilherme Merquior (1979, p. 150) e "Gênero e estilo das *Memórias Póstumas*

de *Brás Cubas*", do mesmo autor (1990, p. 331).

A sacristia tinha certo ar melancólico e severo, que lançava n'alma o esquecimento das vicissitudes humanas. (*Helena*, capítulo XVI)

Quando a noite caía de todo, e a cidade abria os seus olhos de gás, recolhiam-se eles a casa, a passo lento, à ilharga um do outro. (*Iaiá Garcia*, capítulo I)

Enquanto assim pensava, íamos devorando caminho, e a planície voava debaixo dos nossos pés. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo VII)

### **3.28. Interferentes (frases, orações)**

Oração interferente ou frase interferente, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 179-180), é um recurso próprio da estilística da enunciação, por sua natureza subjetiva e, em alguns casos, modalizadora. A oração interferente, geralmente intercalada, representa uma interferência do narrador no seu próprio enunciado. No caso de Machado de Assis, não se exclui a possibilidade de emprego desse recurso expressivo como meio sutil de influenciar o leitor.

Sendo uma oração independente, não desempenha nenhuma função sintática no corpo do período, composto, mas pode apresentar diversos matizes semânticos, tais como: desejo, opinião, citação, esclarecimento, explicação, ressalva, alusão, advertência retificação etc. Exemplos:

O que importa saber é que Virgília – chamava-se Virgília – entrou na alcova, firme, com a gravidade que lhe davam as roupas e os anos. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo VI)

Neste ponto, – lembra-me como se fosse hoje, – os olhos de José Dias fulguravam tão intensamente que me encheram de espanto. (*Dom Casmurro*, capítulo LXI)

Note-se – e este ponto deve ser tirado à luz, – note-se que os dois gêmeos continuavam a ser parecidos e eram cada vez mais esbeltos. (*Esau e Jacó*, capítulo XXXV)

### **3.29. Intertextualidade**

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 183-184), *intertextualidade* é o diálogo entre textos e autores – um dos estilemas de Machado de Assis. Veja o livro *Alusão e Zombaria: Considerações sobre Citações*

e Referências na Ficção de Machado de Assis, de Marta de Senna (2008). Exemplos:

"Mísero moço! És amado como era o outro; serás humilhado como ele. No fim de alguns meses terás um Cireneu para te ajudar a carregar a cruz, como teve o outro, por cuja razão se foi desta para a melhor". (*Ressurreição*, capítulo XXII)

A última hipótese trouxe à fisionomia do Palha um elemento novo, que não sei como chame. Desapontamento? Já o elegante Garrett não achava outro termo para tais sensações, e nem por ser inglês o desprezava. (*Quincas Borba*, capítulo LV)

Minha mãe, quando eu regresssei bacharel, quase estalou de felicidade. Ainda ouço a voz de José Dias, lembrando o evangelho de São João, e dizendo ao ver-nos abraçados: – Mulher, eis aí o teu filho! Filho, eis aí tua mãe. (*Dom Casmurro*, capítulo XCIX)

### 3.30. Intratextualidade

Não satisfeito em estabelecer intertextualidade com outros autores, Machado a estabelece também com seus próprios textos, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 188), retomando e ampliando ideais, títulos, frases e situações, em círculos temáticos concêntricos. Nas narrativas que saíram originalmente em folhetim, esse recurso serve para reavivar a memória do leitor. A esse diálogo consigo mesmo, chamamos aqui de intratextualidade. Exemplos:

Se o leitor ainda se lembra do capítulo XXIII, observará que é agora a segunda vez que eu comparo a vida a um enxurro. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo LXXXVII).

Este mesmo Quincas Borba, se acaso me fizeste o favor de ler as *Memórias póstuma de Brás Cubas*, é aquele mesmo naufrago da existência, que ali aparece mendigo, herdeiro inopinado de uma filosofia. (*Quincas Borba*, capítulo IV)

Viste que eu pedi (cap. CX) a um professor de música de S. Paulo que me escrevesse a toada daquele pregão de doces de Matacavalos. (*Dom Casmurro*, capítulo CXIV)

### 3.31. Litotes

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 189), *litotes* é uma figura de estilo em que se afirma alguma coisa por meio da negação do seu contrário, que é uma espécie de perífrase, que pode soar como eufêmica, en-

fática ou irônica, dependendo do contexto em que ela é usada.

A litotes é, portanto, uma figura sinuosa da retórica, bem ao gosto de Machado de Assis, que a emprega com bastante frequência, principalmente na estrutura correlativa "não A, mas B", espécie de meia litotes ou litotes obscura. Eis dois exemplos de negação afirmativa e dois de correlação "não A, mas B":

Obra de finado. Escrevi-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo AO LEITOR)

Palha, por trás dela, disse-lhe que o Carlos Maria valsava muito bem. Sofia estremeceu; fitou-o no espelho, o rosto era plácido. Concordeu que não dançava mal. (*Quincas Borba*, capítulo LXXI)

Ninguém o viu em todo esse tempo nos lugares onde ele era mais assíduo. Foram seis dias, não digo de reclusão, mas de completa solidão. (*A Mão e a Luva*, capítulo XI)

Pádua começou a falar da administração interina, não somente sem as saudades dos honorários, mas até com desvanecimento e orgulho. (*Dom Casmurro*, capítulo XVI)

### 3.32. Metáfora

Considerada uma comparação implícita, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 193), metáfora é uma figura de estilo em que se emprega um nome por outro, em virtude da afinidade semântica existente entre eles. Veja *Metáforas Machadianas*, de Walter de Castro (1978) e *Metáfora, o Espelho de Machado de Assis*, de Dirce Côrtes Riedel (1979). Exemplos:

A paciência é a *gazua* do amor. (*Ressurreição*, capítulo V)

Virgília comparou a *águia* e o *pavão*, e elegeu a águia, deixando o pavão com o seu espanto, o seu despeito, e três ou quatro beijos que lhe dera. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo XLIII)

Não cuides que pasmou de me ver namorado; acho até natural e *espetou-me* outra vez os olhos. (*Dom Casmurro*, capítulo LXXVIII)

### 3.33. Metalinguagem

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 196), o hábito de enunciar opiniões ou emitir comentários sobre a linguagem empregada em seus

textos de ficção é um traço estilístico de Machado de Assis. Dotado de apurado senso de percepção linguística, ele usa a metalinguagem para tecer reflexões sobre questões de língua e estilo, sempre com intenções estéticas, de autocrítica ou de interação com o leitor. Veja *Machado de Assis e a Análise da Expressão*, de Maria Nazaré Lins Soares (1968). Exemplos:

Este livro e o meu estilo são como os ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem... (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo LXXI)

Não consulte dicionários. *Casmurro* não está aqui no sentido que eles lhe dão, mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo. *Dom* veio por ironia, para atribuir-me fumos de fidalgo. (*Dom Casmurro*, capítulo 1)

José Dias amava os superlativos. Era um modo de dar feição monumental às ideias; não as havendo, servia a prolongar as frases. (*Dom Casmurro*, capítulo IV)

### 3.34. Metonímia

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 201), *metonímia* é uma figura de linguagem baseada numa relação objetiva entre duas palavras, do tipo: a parte pelo todo, o autor pela obra, o continente pelo conteúdo etc. A sinédoque<sup>33</sup> é um tipo de metonímia.

A *corte* divertia-se, apesar dos recentes estragos da cólera –; bailava-se, cantava-se, passeava-se, ia-se ao teatro. (*A Mão e a Luva*, capítulo II)

O Dr. Camargo, médico e velho amigo da *casa*, logo que regressou do enterro, foi ter com Estácio. (*Helena*, capítulo I)

José Dias dividia-se agora entre mim e minha mãe, alternando os jantares da *Glória* com os almoços de *Matacavalos*. (*Dom Casmurro*, capítulo CIV)

### 3.35. Monólogo interior

Monólogo interior é uma técnica narrativa de apreensão e apresentação do fluxo do pensamento dos personagens, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 202), um recurso da ficção moderna, bastante explo-

---

<sup>33</sup> A sinédoque consiste na atribuição da parte pelo todo, ou do todo pela parte: "Moscou caiu às mãos dos alemães", o singular pelo plural ("Quando o Gama chegou à Índia"), o autor pela obra ("Estou a estudar Pessoa"), a capital pelo governo do país ("Washington decidiu enviar tropas para o Iraque"), uma peça de vestuário pela pessoa que o usa ("Um vestido negro surgiu pela porta") etc.

rado a partir do século XIX.

Na ficção, reflexões e pensamentos recônditos dos personagens de Machado de Assis, aparecem com certa frequência, monólogos elaborados pelos próprios personagens, na primeira pessoa, com o verbo no presente (monólogo interior direto), ou pelo narrador onisciente, em terceira pessoa, com o verbo geralmente no passado (monólogo interior indireto). Exemplos:

Jorge saiu. – Que tenho eu que ela ame, que se case ou não se case? Sou eu seu pai? seu tutor? Quando assim falava, sentia dentro de si uma resposta; a consciência desvendava-lhe a realidade. Sim, tu amas, dizia-lhe ela, tu não fazes outra coisa há dois meses; deixaste-te envolver nos fios invisíveis; não sentiste que essa intimidade de todos os dias era a gota d'água que te cavava o coração. (...). Não se brinca com um inimigo; e ela o era, e continuará a sê-lo, porque tu estás definitivamente atado. (*Iaiá Garcia*, capítulo XIV)

– Digo-lhe que achei uma carta, assim e assim, pensou Rubião; e antes de lhe dar a carta, vejo bem na cara dela, se fica aterrada ou não. Talvez empalideça; então ameaço-a, falo-lhe da rua da Harmonia; juro-lhe que estou disposto a gastar trezentos, oitocentos, mil contos, dois mil, trinta mil contos, se tanto for preciso para estrangular o infame... (*Quincas Borba*, capítulo XCIX)

### 3.36. Onomatopeia

*Onomatopeia*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 205), é figura de estilística fônica que consiste na imitação sonora de um ruído, com motivação direta entre o significado e o significante, embora se trate de uma reprodução aproximada do som natural, por meio de fonemas da língua.

O efeito estilístico da onomatopeia é impregnar o texto poético ou em prosa de dinamismo e vivacidade. Veja o capítulo "A Questão das Onomatopeias e Interjeições" no livro *Para Compreender Saussure*, de Castelar de Carvalho (2009, p. 37). Exemplos:

Procópio Dias não parecia outra coisa; a atmosfera feminina era para ele uma necessidade; o *ruge-ruge* das saias a melhor música a seus ouvidos. (*Iaiá Garcia*, capítulo IX)

E *zás, zás*, deu os últimos golpes à barba de Rubião, e começou a rapar-lhe as faces e os queixos. (*Quincas Borba*, capítulo CXLVI)

– As nossas moças devem andar como sempre andaram, com seu vagar e paciência, e não este *tique-tique* afrancesado... (*Dom Casmurro*, capítulo LVIII)

### 3.37. Oxímoro

*Oxímoro*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 206), é um tipo especial de *paradoxo*, que resulta de uma incompatibilidade semântica entre o atributo e o substantivo a que ele se aplica. Consiste em reunir palavras contraditórias em sua essência, por se excluírem reciprocamente, chegando às raias do absurdo, contrariando a lógica e o senso comum. Exemplos:

Tudo neve; chegara a gelar-nos um sol de neve. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo VII)

Fomos jantar com minha velha. Já lhe podia chamar assim, posto que os seus cabelos brancos não o fossem todos nem totalmente, e o rosto estivesse comparativamente fresco; era uma espécie de *mocidade quinquagenária* ou *ancianidade viçosa*, à escolha. (*Dom Casmurro*, capítulo CXV)

Pensar, não pensou; ia tão atordoada com a vista dos rapazes que as ideias não se enfileiravam naquela forma lógica do pensamento. A própria sensação não era nítida. Era uma mistura de opressivo e deliciosa, de turvo e claro, uma *felicidade truncada*, uma *aflição consoladora*, e o mais que puderes achar no capítulo das contradições. (*Esauí e Jacó*, capítulo LXVII)

### 3.38. Paradoxo

*Paradoxo* é uma figura de retórica que consiste no emprego de palavras ou expressões que contrariam a lógica ou o senso comum, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 209), donde resultam afirmações incoerentes ou absurdas, daí ser também chamado de antilogia ou contradição (Veja *Antítese*). O paradoxo pode suscitar comicidade, ironia ou admiração. Exemplos:

Faria, apesar do dia e da festa, *ria mal, ria sério, ria aborrecido*, não acho forma de dizer que exprima com exação a verdade. É um desses homens nascidos para enfadar, todo arestas, todo segura. (*Memorial de Aires*, 29/10/1888)

Aquele drama de amor, que parece haver nascido da perfídia da serpente e da desobediência do homem, ainda não deixou de dar enches a este mundo. (...) O drama é de todos os dias e de todas as formas, e *novo como o sol, que também é velho*. (*Memorial de Aires*, 13/3/1889)

### 3.39. Paralelismo sintático

O paralelismo sintático ou simetria de construção, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 209), é um recurso estilístico bastante usado

por Machado de Assis, que se apresenta sob a forma de frases coordenadas, subordinadas ou correlacionadas. Há casos em que as frases ou os segmentos de frases têm a mesma extensão e apresentam certo ritmo prosódico na distribuição das sílabas tônicas, do que resulta uma espécie de prosa poética. Esse recurso é conhecido também como *isocronismo* ou *similicadência*. Veja o capítulo "Processos Sintáticos", em *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon Moacyr Garcia (2003, p. 52)

As armas com que lutava eram certamente de boa t<sup>em</sup>pera, mas *se valiam muito para esgrimir, valiam pouco para pelejar*. (*Ressurreição*, capítulo VIII)

Jorge não contava muito com semelhante interrogação; todavia, *não era tão ingênuo que corasse, nem tão apaixonado que lhe tremesse a voz*. (*A Mão e a Luva*, capítulo IX)

Aí vinham a *cobiça que devora, a cólera que inflama, a inveja que baba*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo VII)

### 3.40. Paródia

Procedimento estilístico que imita de forma geralmente cômica ou satírica o tema ou a forma de outra obra, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 211), que pressupõe a intertextualidade e a ironia, foi bastante explorada por Machado de Assis.

Com relação à paródia como recurso narrativo, empregado nos três grandes romances da segunda fase, em seu livro *O Calundu e a Panaceia: Machado de Assis, a Sátira Menipeia e a Tradição Luciânica*, Enylton de Sá Rego (1989, p. 165) afirma que Machado de Assis "nas *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, realiza uma reescritura cômica do épico; em *Quincas Borba*, uma reescritura trágica do cômico; e em *Dom Casmurro*, uma reescritura da tragédia". Exemplos:

Bem-aventurados os que não descem, porque deles é o primeiro beijo das moças. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo XXXIII)

É o que terias visto, se lesses com pausa. Sim, desgraçado, adverte bem que era inverossímil; que um homem, indo a uma aventura daquelas, fizesse parar o t<sup>il</sup>buri diante da casa pactuada. Seria pôr uma testemunha ao crime. *Há entre o céu e a terra muitas mais ruas do que sonha a tua filosofia*, – ruas transversais, onde o t<sup>il</sup>buri podia ficar esperando. (*Quincas Borba*, capítulo CVI)

– Tudo é música, meu amigo. No princípio, era o *dó*, e o *dó fez-se ré* etc. (*Dom Casmurro*, capítulo IX)



### 3.41. Perífrase

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 213), *perífrase* é um circunlóquio, uma forma indireta, eufêmica ou irônica, de afirmar alguma coisa. Exemplos:

Transposto o Rubicão, não havia mais que caminhar direito à *cidade eterna* do matrimônio. (*Helena*, capítulo XIII)

Luís Dutra era um primo de Virgília que também *privava com as musas*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo XLVIII)

– Que digna senhora nos saiu a *criança travessa de Matacavalos!* (*Dom Casmurro*, capítulo CXVI)

### 3.42. Pleonasmos

*Pleonasmos* é figura de estilo baseada numa redundância de termos, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 214), com o intuito de enfatizar uma informação ou evitar uma ambiguidade. Há dois tipos de pleonasmos: o semântico, em que ocorre reiteração de sentido, e o sintático, em que ocorre reiteração de função. Veja o artigo "Pleonasmos: sua Utilização Estilística na Língua Portuguesa", de Jesus Bello Galvão (2006, p. 390-420). Exemplos:

Vi, *claramente vista*, a meia dobra da véspera. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo LI)

Casos de estudo, incidentes de nada, um livro, um mote, toda a velha papelada *saiu cá fora*, e rimos juntos. (*Dom Casmurro*, capítulo LIV)

Os homens, *esses* ou não sentem ou abavam o que sentem. (*Ressurreição*, capítulo V)

As derradeiras palavras ouviu-*as* ele com os olhos fitos na irmã. (*Helena*, capítulo VI)

### 3.43. Poliptoto

*Poliptoto*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 216), é a figura de retórica que consiste na repetição da mesma palavra com terminações diferentes, para enfatizar uma ideia ou informação, podendo suscitar comichidade em certos casos. Exemplos:

Talvez esse discreto silêncio [do verme] sobre os textos *roídos* fosse ainda um modo de *roer* o *roído*. (*Dom Casmurro*, capítulo XVII)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Eram tantos os castelos que [meu pai] engenhara, *tantos e tantíssimos* os sonhos, que não podia vê-los assim esboroados, sem padecer um forte abalo no organismo. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo XLIV)

Não esqueça dizer que, em 1888, uma questão *grave e gravíssimo* os fez concordar também, ainda que por diversa razão. (*Esauí e Jacó*, capítulo XXXVII)

### **3.44. Polissíndeto**

*Polissíndeto*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 217), é a figura de sintaxe que consiste na repetição de um conectivo, geralmente a conjunção aditiva *e*. Em sua *Gramática da Língua Portuguesa*, Celso Cunha (1994, p. 585) explica o efeito estilístico decorrente do emprego dessa figura de linguagem: "Com o polissíndeto, interpenetram-se os elementos coordenados; a expressão adquire uma continuidade, uma fluidez, que a tornam particularmente apta para sugerir movimentos ininteruptos ou vertiginosos". Exemplos:

Eu falava-me, eu perseguia-me, eu atirava-me à cama, *e* rolava comigo, *e* chorava, *e* abafava os soluços com a ponta do lençol. (*Dom Casmurro*, capítulo LXXV)

A vida estrebuchava-me no peito, (...), eu descia à imobilidade física e moral, *e* o corpo fazia-se-me planta, *e* pedra, *e* lodo, *e* coisa nenhuma. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo I)

*E* lá foi, *e* lá andou, *e* lá descobriu o padre, dentro de uma casinha – baixa. (*Memorial de Aires*, 31/7/1888)

### **3.45. Preterição**

A *preterição* ou *paralipse*, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 218), é uma figura de estilo mediante a qual o autor "finge" que não sabe alguma coisa ou que não vai falar sobre determinado assunto, mas acaba fazendo exatamente o contrário, cujo efeito estilístico pode estar na ironia ou no realce que o autor pretenda atribuir a um termo ou a uma situação.

Não, não direi que assisti às alvoradas do romantismo, que também eu fui fazer poesia efetiva no regaço da Itália; não direi coisa nenhuma. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo XXII)

Deus me livre de contar a história do Quincas Borba, que aliás ouvi toda naquela triste ocasião, uma história longa, complicada, mas interessante. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo CIX)

Flora não queria casar. Não se descreve a admiração do secretário, em seguida a consternação, finalmente a indignação. (*Esau e Jacó*, capítulo CIV)

### 3.46. Prosopopeia

*Prosopopeia* é uma figura de retórica pela qual se atribuem qualidades e características humanas a seres irracionais ou inanimados, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 219). A prosopopeia também confere vida e fala a pessoas mortas, apresentando-as como se vivas fossem e estivessem presentes, como no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em que Machado de Assis dá voz a um "defunto autor". Trata-se de um importante recurso da linguagem literária, usado tanto na poesia quanto na prosa. Chamada também de personificação, embora alguns autores estabeleçam distinção entre uma e outra. Exemplos:

Foi uma cena de delírio; o cachorro pagava as carícias do Rubião, latindo, pulando, beijando-lhe as mãos. (*Quincas Borba*, capítulo XVII)

As pernas desceram-me os três degraus que davam para a chácara, e caminharam para o quintal vizinho. (*Dom Casmurro*, capítulo XIII)

E as mãos dela irão falando, pensando, vivendo aquelas notas que a memória humana guarda impressas. (*Memorial de Aires*, 31/8/1888)

### 3.47. Quiasmo

*Quiasmo* é figura de sintaxe em que ocorre a repetição simétrica, com os termos invertidos, segundo o esquema AB x BA, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 224), como se vê nesta advertência aos motoristas: "Se dirigir (A), não beba (B); se beber (B), não dirija (A)". O efeito estilístico pode ser cômico em alguns casos; em outros, ressalta-se o ritmo binário da construção, do que resulta, entre os seus termos, uma simetria silábica que permite, às vezes, a metrificação da frase poética. O quiasmo serve também para realçar uma informação ou uma situação contraditória. Exemplos:

Duas vezes lhe aconteceu dar *uma resposta sem pergunta* e deixar *uma pergunta sem resposta*. (*Ressurreição*, capítulo IV)

Eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo I)

Não era tanta a política que os fizesse esquecer Flora, nem tanta Flora que os fizesse esquecer a política. (*Esau e Jacó*, capítulo XXXV)

### **3.48. Sátira menipeia**

A sátira menipeia é um gênero em prosa e verso, de caráter sério-cômico, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 229), criado pelo filósofo e satirista grego Menipo de Gadara. No livro intitulado *Crítica*, José Guilherme Merquior (1990, p. 332) faz um estudo minucioso das características desse gênero, presentes no romance machadiano: a) personagens amorais (o próprio narrador é um cínico; sua amante, a adúltera Virgília, é destituída de qualquer parâmetro moral); b) mistura do sério e do cômico (o romance foi escrito "com a pena da galhofa e a tinta da melancolia"); c) absoluta liberdade em relação à verossimilhança narrativa (o narrador é um defunto autor); d) presença de estados psíquicos aberrantes (veja o delírio de *Brás Cubas*, no capítulo VII); e) gêneros intercalados (em *Brás Cubas*, há minicontos dentro do romance); f) subjetivação do tempo e do espaço (a narrativa é fragmentada, sem linearidade cronológica, interrompida por constantes digressões; o próprio narrador confessa que "este livro e o meu estilo são como os ébrios"); g) largo emprego de irreverência e da ironia, melhor dizendo, do humor irônico; h) emprego da paródia (reelaboração irônica de frases feitas ou de episódios de narrativas alheias); i) presença da *intertextualidade* (remissão a textos alheios e ao próprio texto machadiano, numa espécie de *intratextualidade*).

### **3.49. Silepse (de gênero, de pessoa, de número)**

A *silepse* é uma figura de sintaxe, um procedimento estilístico em que a concordância nominal ou verbal é feita pelo sentido e não pela forma da palavra, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 231), podendo ser silepse de gênero, silepse de número e silepse de pessoa. Exemplos:

– Vossa Senhoria está muito *admirado* do bairro? disse ele. (*Quincas Borba*, capítulo LXXXIX).

Os outros suspenderam o jogo, e todos *falamos* do desastre e da viúva. (*Dom Casmurro*, capítulo CXXVIII)

Outra coisa que não escrevi foi a alusão que ela fez à gente Aguiar, um *casal* que conheci a última vez que vim, com licença, ao Rio de Janeiro, e agora encontrei. *São* amigos dela e da viúva, e *celebram* daqui a dez ou quinze dias as suas bodas de prata. Já *os* visitei duas vezes e o marido a mim. (*Memorial de Aires*, 12/1/1888)

### 3.50. Sinestesia

*Sinestesia* é um tipo de metáfora situada na área sensorial, segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 232). Nela, os sentidos se interpenetram, o que produz um efeito estilístico impressionista, uma vez que este decorre de impressões subjetivas. A sinestesia pode ocorrer com substantivos, adjetivos e verbos. Veja, a este respeito, o capítulo "Machado de Assis e a prosa impressionista", de José Guilherme Merquior (1979, p. 150)

Do lugar em que ficava, Mendonça via-lhe o perfil correto e pensativo, a *curva mole* do braço, e a ponta indiscreta e curiosa do sapatinho raso que ele [Helena] trazia. (*Helena*, capítulo XVI)

Não tinha [Virgília] a *carícia lacrimosa* de outro tempo; mas a *voz era amiga e doce*. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo VI)

Nisto, a chuva cessou um pouco, e um raio de sol logrou romper o nevoeiro, – um desses *raios úmidos* que parecem vir de olhos que choram. (*Quincas Borba*, capítulo CLX)

### 3.51. Superlativo hebraico ou bíblico

Trata-se de uma fórmula sintática de realce, usada na Bíblia, para indicar excelência em grau. Exemplos:

Agora, a verdade última, a *verdade das verdades*, é que já me arrependia de haver falado a minha mãe antes de qualquer trabalho efetivo por parte de José Dias. (*Dom Casmurro*, capítulo XLII)

O sorriso parecia chover luz sobre a pessoa amada, abençoada e *formosa entre as formosas*. (*Esau e Jacó*, capítulo VI)

E bem, qualquer que seja a solução, uma coisa fica, e é a *suma das sumas*, ou o *resto dos restos*, a saber, que a minha primeira amiga e o meu maior amigo, tão extremosos ambos e tão queridos, quis o destino que acabassem juntando-se e enganando-me... A terra lhes seja leve! (*Dom Casmurro*, capítulo CXLVIII)

### 3.52. Suspense

Segundo Castelar de Carvalho (2010, p. 234), o suspense é um ingrediente importantíssimo da narrativa folhetinesca, sendo usado principalmente nos cortes de um capítulo para o outro. A mesma técnica é usada hoje nas novelas de televisão, espécie de folhetim eletrônico. Exemplos:

Nesse estado de espírito entrou em casa, onde o esperava um incidente novo. (*Helena*, capítulo V)

Para entrar ali era necessário um motivo ou pretexto. Procurou algum; a aventura dera-lhe o melhor de todos. Olhou para a mão ferida e ensanguentada, e foi bater à porta. (*Helena*, capítulo XX)

Mas este mesmo homem, que se alegrou com a partida do outro, praticou daí a tempos... Não, não hei de contá-lo nesta página; (...). Repito, não contarei o caso nesta página. (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, capítulo CII)

### 3.53. Zeugma

Zeugma é uma figura de sintaxe que designa a omissão de um termo já mencionado anteriormente, ensina Castelar de Carvalho (2010, p. 235): uma espécie de elipse. Exemplos:

D. Úrsula é uma santa senhora; Estácio, um caráter austero e digno. (*Helena*, capítulo XII)

Rubião tinha nos pés um par de chinelas de damasco, bordadas a ouro; na cabeça, um gorro com borla de seda preta. Na boca, um riso azul claro. (*Quincas Borba*, capítulo CXLV)

Sancha era modesta, o marido trabalhador. (*Dom Casmurro*, capítulo CIV)

## 4. Considerações finais

Na esperança de ter contribuído com a comunidade acadêmica da FAMA, com a apresentação de alguns exemplos dos destaques estilísticos de seu patrono em seus romances, tivemos a intenção também de apresentar-lhes a excelente obra de referência produzida pelo Prof. Castelar de Carvalho, que está facilmente acessível nas melhores livrarias em todo o País e na página da Editora Lexikon (<http://lexikon.com.br/dicionario-de-machado-de-assis>).

Por isto, preparei este texto impresso porque, naturalmente, não seria possível apresentar e comentar todos os exemplos arrolados, apesar de havermos selecionado apenas alguns dos muitos outros incluídos no livro, além dos outros que podem ser vistos nos capítulos referentes à "língua" e aos "temas" explorados por Machado de Assis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, [Joaquim Maria] Machado de. *Obra completa*. Organizada por Afrânio Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, 3 vol.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

\_\_\_\_\_. *Ensaio machadiano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Brasília: INL, 1977.

CARVALHO, Castelar de. *Dicionário de Machado de Assis: língua, estilo, temas*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ensaio graciliano*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

\_\_\_\_\_. *Para compreender Saussure*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CUNHA, Celso. *Gramática da língua portuguesa*. 12. ed. Brasília: FAE, 1994

FREIXEIRO, Fábio. *Da razão à emoção*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/INL, 1971.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GUERRA DA CAL, Ernesto. *Língua e estilo de Eça de Queiroz*. Trad.: Estella Glatt. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; São Paulo: Edusp, 1969.

MARTINS, Hécio. "A litotes em Machado de Assis" e "Sobre o realismo de Machado de Assis". In: \_\_\_\_\_. *A rima na poesia de Carlos Drummond de Andrade & outros ensaios*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks, 2005.

MERQUIOR, José Guilherme. "Gênero e estilo das *Memórias póstumas de Brás Cubas*". In: \_\_\_\_\_. *Crítica 1964-1989*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_. "Machado de Assis e a prosa impressionista". In: \_\_\_\_\_. *De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MORIER, Henri. *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

NÓBREGA, Humberto Mello. "Uma particularização da hipálage". In:

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Estudos filológicos: homenagem a Serafim da Silva Neto*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

PEREIRA, Astrojildo. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: São José, 1959.

REGO, Enylton de Sá. *O calundu e a panaceia: Machado de Assis, a sátira menipeia e a tradição luciânica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SENNÁ, Marta de. *Alusão e zombaria: considerações sobre citações e referências na ficção de Machado de Assis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008.

SOARES, Maria Nazaré Lins. *Machado de Assis e a análise da expressão*. Rio de Janeiro: INL, 1968.

TELES, Gilberto Mendonça. *Drummond: a estilística da repetição*. 3. ed. São Paulo: Experimento, 1997.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Apresentação. In: CARVALHO, Castelar de. *Dicionário de Machado de Assis: língua, estilo, temas*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010, p. 7-8.



## A ESTRANHEZA COMO MARCA DO FANTÁSTICO

Adrianna Alberti (UEMS)

[adrianna.alberti@gmail.com](mailto:adrianna.alberti@gmail.com)

Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)

[fabiodf71@yahoo.com.br](mailto:fabiodf71@yahoo.com.br)

### RESUMO

O diálogo entre a literatura e a psicanálise nos oferece uma melhor compreensão do homem e suas expressões artísticas. Este artigo se propõe a discutir o diálogo que se estabelece entre a psicanálise freudiana com a teoria da literatura fantástica, a partir do ponto comum entre ambos: o estranho. Para Sigmund Freud (2006), o sentimento de estranho, despertado em diferentes situações, relaciona-se com o assustador, o amedrontador e com o que causa horror. Nesse contexto, compreende-se que o estranho ficcional contém o estranho da vida real e vai além, uma verdade encoberta. Por outro lado, a literatura fantástica tem no estranho sua excelência, pois, dentre os sentimentos que se espera despertar no leitor, desde o medo e o terror, a hesitação ou o conflito com a realidade, passando pelo conteúdo da trama e seus temas, de alguma maneira, é a estranheza frente à realidade do leitor a marca do fantástico. Pretende-se ilustrar a relação que se estabelece entre os conceitos de estranho, para a psicanálise, e de fantástico para Tzvetan Todorov (2008) e David Roas (2014), a partir da narrativa de “O Homem de Areia” de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann (2010), para então compreendermos como o estranho perpassa o fantástico e se estabelece como a impressão registrada deste tipo de narrativa.

**Palavras-chave:** Estranho. Psicanálise. Literatura fantástica.

### 1. Introdução

O *fantástico* é um termo que tem designado uma vasta produção ficcional caracterizada pela existência de seres ou elementos sobrenaturais ou pela ocorrência de fenômenos que fogem à explicação científica e racional. O conjunto de obras que se apresentam como fantástico é tão variado que, a rigor, do ponto de vista teórico, grande parte delas não deveria ser compreendida como tal.

A narrativa fantástica surge entre os séculos XVIII e XIX, com influência do romantismo e do romantismo gótico. O Século das Luzes ao passo que dominado pela razão, desloca os fenômenos sobrenaturais, ir-

racionais e aterrorizantes para a ficção, como um meio de expressão mais socialmente aceito. (ROAS, 2014)

O imaginário gótico, entre outros fatores, as manifestações do sobrenatural como presença de espíritos, o mistério, a maldade humana, as perversões de caráter, o macabro, o prazer do medo e o sublime, em acontecimentos distantes no espaço e tempo do leitor, lhe dão uma distância segura dos fatos (CESERANI, 2006; ROAS, 2014). “O receptor suspendia sua incredulidade e ‘aceitava’ sem maiores problemas a presença desses fenômenos sobrenaturais porque ocorriam longe de casa”. (ROAS, 2014, p. 166)

Porém, é durante o Romantismo que a literatura fantástica adquire uma base mais característica. Os escritores românticos, sem rejeitar o pensamento racional e o avanço das ciências, “postularam, que a razão, por suas limitações, não era o único instrumento que o homem dispunha para captar a realidade. A intuição e a imaginação eram outros meios válidos para fazê-lo” (ROAS, 2014, p. 49). Os autores românticos trouxeram, também, o cotidiano do leitor para o presente e suas localidades. Ao posicionarem-se contra as concepções mecanicistas colocaram à disposição um meio possível de perceber e compreender a experiência e a realidade, através de um mundo fora da razão.

A medida que avança o século XIX essa cotidianização vai adquirindo outras características, como a busca dos autores por explicações científicas para incrementar seus textos. Posterior a essas mudanças, foram inclusas nas narrativas as verificações positivistas das informações, a necessidade de evidenciar as relações de causa e efeito, a questão subjetiva, com o intuito de aproximar cada vez mais o descrito do texto à realidade do leitor.

Na América Latina, a literatura fantástica chega no século XX, em que destacam nomes como Jorge Luiz Borges (1899-1986) e Júlio Cortázar (1914-1984), escritores argentinos. No contexto nacional se destacam os escritores Álvares de Azevedo (1831-1852) e sua obra *Noite na Taverna* (1855), que inaugura a estética fantástica no Brasil, alguns contos de Machado de Assis (1839-1908), temos também Emilia de Freitas (1855-1908) e a obra *A Rainha do Ignoto* (1899), e as publicações de Murilo Rubião (1916-1991) e José J. Veiga (1915-1999). (NIELS, 2014; LIMA; PINHO, 2016)

Ao longo do século XIX a literatura fantástica articulou-se e se mesclou a gêneros literários de visões mais otimistas do mundo. Os ele-

mentos presentes no fantástico, como autorreflexão, o fundo humorístico ou fabuloso, elementos do grotesco, entre outros, passam a aparecer de forma variada, em menor ou maior grau, bem como a história da produção fantástica passa a ser mais articulada. Remo Ceserani (2006) irá apontar que a literatura fantástica demonstra uma vitalidade que é essencial ainda hoje na literatura, pois antecipou experimentações modernas como, por exemplo, a representação subjetiva do tempo, o lugar em que se colocaram os sonhos e as visões e a fragmentação dos personagens.

Comumente o que ocorre é a generalização do que se considera fantástico que se torna mais sinônimo daquilo que não é real, ou seja, irreal, ficcional, imaginário. O termo traz à mente outros conceitos que, igualmente remetem ao que não é verdadeiro, como por exemplo, definições como extraordinário, fora do normal, fantasia e mesmo imaginação.

A partir do estudo de Tzvetan Todorov, na década de 1970, o fantástico passa a se tornar um gênero melhor definido, situado entre os gêneros maravilhoso e estranho, sendo que, para o autor, é a hesitação mantida na obra (principalmente em relação ao leitor) que se caracteriza a literatura fantástica. No entanto, sendo um gênero entre gêneros, é a posição que a narrativa toma em relação à hesitação que irá definir a qual gênero o texto pertence: se o fenômeno fantástico possui uma justificativa sobrenatural, o texto é maravilhoso; se o fenômeno fantástico possui uma justificativa racional (seja científica, psicológica ou realista), o texto é pertencente ao gênero estranho.

David Roas (2014) aponta, por outro lado, que o fantástico é considerado uma categoria estética multidisciplinar que engloba mais do que apenas a literatura, incluindo o cinema, o teatro e até videogames. Para o autor espanhol é principalmente a partir da relação de conflito entre a ideia de real existente e do impossível que se dá o fantástico. Esse conflito, longe de ser estanque, desenvolve-se de acordo com a concepção coletiva de real.

Para nós, é justamente a inquietação, a estranheza que a obra fantástica oferece ao leitor, sua característica mais marcante. Se por um lado, Tzvetan Todorov (2008) destaca a hesitação como fonte de inquietação e estranheza, por outro, David Roas (2014) aponta o conflito entre a percepção do real e falta de sentido como causa das mesmas sensações. É aqui que nos valem da psicanálise para dialogar com o estranho (com a estranheza que o fantástico oferece) e destacar como a compreensão desse fenômeno pode acrescentar às explicações do fantástico.

Em "O Estranho", artigo publicado originalmente em 1919, Sigmund Freud (2006) parte do conto literário "O Homem de Areia" do alemão Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann (1766-1822) para discutir o "estranho", buscando compreender o sentimento de estranheza que algumas situações causam, e como estas remetem, ainda que de forma assustadora a uma sensação de familiaridade. Através das análises freudianas, podemos refletir que o estranho pode conter mais do sujeito do que é explícito, como buscaremos demonstrar no artigo.

Ora, "O Homem de Areia" de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann é um conto canônico da literatura fantástica, tendo sido influência para muitos outros escritores. Como nos aponta Ítalo Calvino (2004) "se considerarmos a difusão da influência declarada de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann nas várias literaturas europeias, poderemos dizer que, pelo menos no que diz respeito à primeira metade do século XIX, 'conto fantástico' é sinônimo de 'conto à la Hoffmann'" (p. 12). Desde a Rússia, com Nikolai Gogol (1809-1852) e Nikolai Leskov (1831-1895), passando pela França, com Charles Nodier (1780-1844), Gérard de Nerval (1808-1855) e Théophile Gautier (1811-1872), até na Inglaterra, com Mary Shelley (1797-1851) e Dickens (1812-1870), é possível reconhecer a influência do escritor alemão.

## **2. O fantástico**

Foram os estudos de Tzvetan Todorov, na década de 1970, que possibilitaram a sistematização e o estabelecimento de rigor teórico ao campo literário, tendo estabelecido o fantástico como um gênero entre gêneros, aproximando-o do gênero maravilhoso e do gênero estranho. Através de método estruturalista, Tzvetan Todorov "tenta explicar o fantástico a partir do interior da obra, a partir de seu funcionamento. Sua intenção, em última instância, é elaborar uma caracterização formal do gênero fantástico". (ROAS, 2014, p. 40)

O teórico busca definir um gênero literário, sistematizando tanto os procedimentos narrativos quanto seus temas. O fantástico é apresentado a partir da hesitação que a narrativa causa. Quando a obra opta por uma explicação, seja ilusão ou verdade, o fantástico perde sua característica e a obra deve ser considerada referente ou ao gênero estranho ou ao gênero maravilhoso.

Para tanto sua classificação dependerá de qual justificativa a obra dará ao elemento fantástico: o gênero maravilhoso é considerado como aquele em que o sobrenatural é aceito como real, sem questionamentos ou hesitações; e o estranho é aquele em que seu conteúdo sobrenatural, em geral, explicado, é a forma como o autor dá continuidade à sua história, a obra é rotulada como pertencente a um ou outro gênero. (TODOROV, 2008)

Não se trata apenas de uma aparição de um elemento sobrenatural que rompe a realidade, não é o surgimento do sobrenatural que define o gênero fantástico. Em outras palavras, o fantástico não pode ser definido apenas como oposto ao real, aqui entra em discussão a questão do fantástico como hesitação, com a possibilidade de ser situada entre o real e o imaginário, entre o real e a descrença do fenômeno acontecido, surgindo também, a possibilidade da loucura.

No espírito do fantástico “é a hesitação que lhe dá vida” (TODOROV, 2008, p. 38). Deve-se manter o sentimento de inquietação, a dúvida é o essencial.

Tzvetan Todorov indica duas categorias temáticas distintas e restritivas: os temas do *eu*, que se caracterizam pelo limite entre matéria e espírito, entre o psíquico e o físico, que ao ser ultrapassado pelo surgimento do sobrenatural, perde a identificação e a diferenciação entre o mundo exterior e o *eu*, modificando assim, a percepção de tempo e espaço.

E os temas do *tu*, que são designados por seu caráter sexual, trazendo à tona questões da sexualidade humana que normalmente são ocultadas. É a própria obra que dará sentido aos elementos do texto, Tzvetan Todorov (2008) evita analisar os temas e seus elementos detidamente, por justamente apontar que cada obra dará o sentido desejado a essas características.

Assim, aos temas do *eu* ligam-se os domínios do olhar, como óculos, espelhos, lunetas. O universo da infância, cujo “acontecimento essencial que provoca a passagem da primeira organização mental a maturidade (através de uma série de estádios intermediários) é a chegada da linguagem” (TODOROV, 2008, p. 154), ou seja, o surgimento da linguagem significa e altera a percepção do mundo. Também possui ligação aos temas do *eu*, em analogia, o mundo das drogas, em que por se tratar “de novo mundo de um mundo sem linguagem: a droga se recusa à verbalização” (TODOROV, 2008, p. 155). Similar às psicoses, em que também

se trata de um mundo sem uma explicação ordenada, “somos levados a nos apoiar em descrições (do mundo psicótico) feitas a partir do universo do homem ‘normal’”. (TODOROV, 2008, p. 155)

Tzvetan Todorov (2008) sobre os temas do *tu*, remete histórias que dizem respeito à satisfação de sentimentos e sentidos internos e, especialmente, o desejo sexual sentido com relação à punição ou pecaminoso, consequentemente errado socialmente, caracterizando aqui o estranhamento social despertado por essas situações distintas. O amor intenso e as transformações do desejo também estão ligados aos temas do *tu*. O fantástico fala de ocasiões como incesto, homossexualidade, relações não monogâmicas, sadismo, amores cruéis, desejo pela morte (a necrofilia representada por vampiros ou mortos que retornam para vida).

A partir de Tzvetan Todorov, diferentes autores passaram a falar sobre literatura fantástica, alguns em uma espécie de complementação das ideias desenvolvidas por ele, e outros criticando e oferecendo uma nova roupagem à teoria do fantástico.

David Roas, teórico mais contemporâneo, em seu trabalho *Ameaça do Fantástico: Aproximações Teóricas* (2014) tenta abarcar o funcionamento, o sentido e o efeito do fantástico e tem a literatura fantástica como fenômeno de expressão humana. Para o teórico, o fantástico é uma categoria estética multidisciplinar, não se restringindo apenas ao campo literário, mas podendo ser encontrado também no cinema, nos jogos, e em outras formas da expressão humana.

Sua teoria é embasada em quatro concepções: a realidade, o impossível, o medo e a linguagem:

[...] sobre o fantástico: sua relação necessária com a ideia do real (e, portanto, do possível e do impossível), seus limites (e as formas que habitam aí, como o maravilhoso, o realismo mágico ou o grotesco), seus efeitos emocionais e psicológicos sobre o receptor, e a transgressão que supõe para a linguagem a vontade de expressar o que, por definição, é inexpressável. (ROAS, 2014, p. 8)

O gênero fantástico “começa a desenvolver-se em uma época marcada pela ideia de um universo estável ordenado [...] nesse sentido, o fantástico define-se pela transgressão a essas regras” (CAMARANI, 2014, p. 166). “[...] Imerso num mundo povoado de convencionalismos e banalidades, que o levam à constatação de sua insignificância diante do que não consegue explicar satisfatoriamente para si mesmo” (ALVARIZ, 2014, p. 21). O fantástico tem o propósito de desestabilizar os limi-

tes e a validade da forma como se percebe o real a partir da experimentação da inquietação pela falta de sentido, ou pela inquietação da falta de sentido do real.

Sem o sobrenatural o fantástico não pode existir, porém, o fator obrigatório, de acordo com David Roas (2014), para a literatura fantástica é a transgressão das leis do mundo real, ou seja, o sobrenatural é aquilo que transgredir as leis do real “a narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, [...] para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real” (ROAS, 2014, p. 31). O fantástico obtém sucesso ao provocar no leitor a incerteza de sua percepção do real, e consequentemente da percepção de sua própria existência.

Para alcançar essa transgressão, o contexto sociocultural é importante para a experiência do fantástico, visto que, “toda representação da realidade depende do modelo de mundo de que uma cultura parte” (ROAS, 2014, p. 39). É aquilo que se conhece por real que norteará a leitura da obra, consequentemente, o efeito de conflito do fantástico depende do quadro de referência do leitor.

“E diretamente ligado a essa transgressão, a essa ameaça, aparece outro efeito fundamental do fantástico: *o medo*” (ROAS, 2014, p. 135). A inquietude, a estranheza, a angústia e outros sentimentos similares são alcançados com o sentimento de ameaça que surge no leitor, ainda que o medo não seja elemento exclusivo e nem obrigatório do fantástico.

Há necessidade do realismo para se alcançar com o êxito o conflito entre o real e o sobrenatural, ou seja, a narrativa fantástica exige técnicas realistas. A verossimilhança com a realidade fora da obra é que oferecerá ao leitor o palco desse conflito.

A narrativa fantástica supera os limites da linguagem, pois, sendo o fenômeno fantástico impossível de explicar, o escritor fala daquilo ainda não dito. “O autor fantástico deve obrigá-las [as palavras] durante certo momento, a produzir um ‘ainda não dito’, a *significar um indesignável*” (ROAS, 2014, p. 170). No entanto, não há recursos e procedimentos linguísticos que sejam exclusivos do fantástico, há uma forma de utilizar os recursos da linguagem para fazer o efeito do fantástico.

Ao contrário do que Tzvetan Todorov postula, que o fantástico havia perdido sua função social com o advento da Psicanálise, por tratar de temas antes considerados tabus, para David Roas (2014) o fantástico permanece existindo. O fantástico problematiza os limites entre real e ir-

real, sem apagar suas fronteiras, diferentemente de narrativas pós-modernas e surrealistas.

### 3. *A estranheza como marca do fantástico*

Ao adentrar aos estudos do fantástico, entre as diversas impressões que esta categoria causa, a estranheza parece-nos uma marca. Ana Luiza Silva Camarani (2014) vai nos apontar que o fantástico ocorre pela oposição e aliança que faz entre o real e o sobrenatural, gerando, assim, ambiguidade e incerteza a cerca das manifestações dos fenômenos estranhos, insólitos, sobrenaturais. Contrapondo ao romance gótico, que por se tratar de elementos explícitos não causa estranheza, assim como o realismo mágico em que o sobrenatural é naturalizado (sobrenaturalizando o real).

Não estamos nos referindo aqui, ao que Tzvetan Todorov (2008) dirá do gênero estranho, como aquele em que o sobrenatural é explicado, reduzido a feitos conhecidos, ou seja, aquilo que se conhece. O estranho tornando-se o que o fantástico deixa de ser – não hesitante –. Ao contrário, buscamos não definir o fantástico com base no estranho, mas apenas destaca o estranho como uma marca (mais acentuada) do fantástico e trabalhá-la e explicá-la.

Assim, partimos do ponto que a inquietação nos mostra sempre presente nas teorias, por *inquietação* compreende-se um sentimento abrangente e não explicado de desassossego, de intranquilidade, os sinônimos deste estado, nos permite observar que suas indicações tratam de um sentido de alteração de um *status quo* que indicam ansiedade, impaciência, alvoroço, desconforto, transtorno, nervosismo, preocupação, ou seja, uma alteração de sentimento e percepção não específicos.

A inquietação é uma impressão bastante abrangente, a alteração do *status quo* (do leitor ou do personagem) não parece uma marca tão indelével na narrativa fantástica. Mantém-se a posição dos teóricos, que apontam que as ferramentas literárias que o fantástico utiliza não são exclusivas da categoria fantástica (TODOROV, 2008; CESERANI, 2006; ROAS, 2014; CAMARANI, 2014), não podendo indicar, dessa forma, um sentimento desperto pelo fantástico que seja exclusivo também.

No entanto, e em busca do nosso objetivo, destacamos não a *inquietação*, mas o *estranhamento* diante do fantástico e de suas narrativas como marca desta categoria estética. Para a explicação de nossa visão,



buscamos explicar o processo psicológico de *estranho*, de acordo com a psicanálise. Para tanto, nos deteremos na explicação de como se dá o *estranhamento* na psicanálise.

#### **4. O estranho**

A psicanálise tem se ocupado desde sua concepção da compreensão dos processos psíquicos do ser humano. Seu arcabouço teórico trata da investigação da relação entre os processos psíquicos e os diversos eventos da vida ativa e produtiva do sujeito, o que inclui as manifestações e expressões artísticas, como a pintura, escultura, a música e a literatura.

Georg Otte (2006), no prefácio de *O Vidro da Palavra*, articula a literatura e a motivação investigativa de Sigmund Freud: "a literatura é a representação exacerbada da experiência humana [...] ambos rejeitam a lógica linear do cientista-detetive para dar lugar [...] [à] lógica do imaginário" (p. 14), crença que levou Georg Otte a afirmar que é justamente por tal razão que a literatura é relevante à psicanálise, posto que, tal qual a literatura, a psicanálise não combate e expulsa os corpos estranhos em nome da saúde, como faz a medicina, mas, ao contrário, corteja o estranho, justamente por este ser o que aponta para uma verdade encoberta.

Em seu artigo "O 'Estranho'", de 1919, Sigmund Freud dialoga justamente com a literatura fantástica, através do conto "O Homem de Areia" de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann para explicar o processo psíquico do estranho. Este artigo é reconhecido pelos diversos estudiosos da literatura, como Tzvetan Todorov (2008), Remo Ceserani (2006) e Marcio Cícero de Sá (2003), como um importante artigo para a compreensão da literatura fantástica.

A obra é dividida em três partes: a primeira traz uma discussão linguística sobre o termo alemão para *estranho* – *unheimlich*, retomando os significados atribuídos ao termo, sobre os quais se desenvolve o conceito psicanalítico; a segunda parte traz a análise do conto "O Homem de Areia", de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann, além de enumerar situações inquietantes que servem de exemplo para a teoria; e na terceira e última parte, erige-se algumas análises sobre o estranho cotidiano, e o estranho trazido pela ficção literária.

Para Sigmund Freud (2006), o sentimento de estranho, desperto em diferentes situações, relaciona-se com o assustador, o amedrontador e

com o que causa horror. Sigmund Freud empenhou-se, inicialmente, em abordar um ramo específico do campo de estudo da estética, compreendendo a esta como a teoria da beleza e das qualidades do sentir. O ramo em questão é o chamado *estranho*, negligenciado pela literatura especializada, que segundo, o autor, se preocupa mais com os estudos do que é belo e sublime do que daquilo que causa repulsa e aflição. “Encontramos ao longo do texto freudiano uma estética oposta à do agradável: a estética negativa, que traz, justamente, um dos valores essenciais da arte no seu trabalho de tirar o sujeito do sono cotidiano”. (SOUSA, 2001, *apud* PORTUGAL, 2006, p. 73)

Parte daquilo que se considera como estranho na psicanálise vem da análise linguística de Sigmund Freud (2006) para a palavra alemã *unheimlich*, tida como o oposto de *heimlich* (doméstico), por si só esta é uma palavra ambígua, pois abarca dois conjuntos de ideias distintos: por um lado significa aquilo que é familiar, e, por outro, aquilo que é oculto.

A palavra alemã ‘*unheimlich*’ é obviamente o oposto de ‘*heimlich*’ [‘doméstica’], ‘*heimisch*’ [‘nativo’] – o oposto do que é familiar; e somos tentados a concluir que aquilo que é ‘estranho’ é assustador precisamente porque *não* é conhecido e familiar. [...] Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. (FREUD, 2006, p. 239)

*Unheimlich* é usado apenas como contrário do primeiro conjunto de ideias, logo, é tido como aquilo que não é familiar. Porém, Sigmund Freud não se limita a definir o *unheimlich* como puramente o oposto de *heimlich*, assim, como acrescenta Schelling<sup>34</sup>, o real sentido de *unheimlich* “é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz”. (FREUD, 2006, p. 243)

Como destaca em nota da tradução brasileira, a palavra alemã *unheimlich* é traduzida para o inglês como *uncanny*, que não é literal ou equivalente exato da palavra alemã. Em português, tais termos foram traduzidos como *estranho*, pois esta palavra é a que torna capaz agregar as conotações da área semântica de fantástico, misterioso, sinistro, e fora do comum.

---

<sup>34</sup> Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) é um pensador da tradição Idealista alemã, dentre os aspectos de seu trabalho, três se destacam: "Filosofia da Natureza"; "Pensamento anticartesianismo da subjetividade" e "Crítica ao idealismo hegeliano". (BOWIE, 2010, s/p.)

Ana Maria Portugal (2006), sobre a escolha do termo em português, aponta que em nossa língua existem derivados de *estranho* que se aproximam do *unheimlich* de Sigmund Freud (2006),

Permitem nuances entre ‘estranho’ (o esquisito, o de fora), ‘estranheza’ (singularidade, sensação de surpresa, desconforto, desconfiança), ‘estranhar’ e ‘estranhamento’ (o ato de distanciar-se, de censurar, de desviar de algo ou esquivar-se). [...] Há no ‘estranho’ e seus derivados a ideia de afastamento por um afeto, de censura, de desconfiança, de não conhecimento, de admiração, de mistério. Mas ao mesmo tempo, há uma aproximação inquieta, atraída pela censura, pelo que não se espera e não se conhece, tocando no que é suspeitamente familiar. (PORTUGAL, 2006, p. 20)

Sigmund Freud (2006) buscou aproximar o estranho do inconsciente, “*un-* de *das Unheimliche* (o estranho) é o mesmo *un-* de *das Unbewusste* (o inconsciente) [...] destacando o *un-* (prefixo de negação) como marca de origem do recalque” (PORTUGAL, 2006, p. 60), importante análise dos termos em alemão para a compreensão da conotação pretendida por Sigmund Freud.

Hoje, *heimlich* perdeu o sentido de ‘familiar’, passando a significar apenas ‘clandestino’ (o que acontece em casa é escondido dos outros), e *unheimlich* é antônimo (negação) de *heimlich*, no seu significado perdido (não familiar, não doméstico, logo, estranho). Curioso ainda é que *unheimlich* nunca significou ‘não clandestino’, apesar de ser o antônimo lógico de *heimlich*. (*Ibid.* p. 61).

Ainda, segundo a autora, talvez somente em alemão seja possível aproximar o inconsciente e o estranho dessa forma, porém, Sigmund Freud mostra que o *un-* indica a oscilação que o estranho, tal qual o inconsciente, é tão não familiar que se faz, de fato, conhecido, familiar, e que de tão familiar e íntimo, o conteúdo em questão torna-se oculto. Sigmund Freud (2006) busca explicar o sentimento de estranheza que algumas situações causam como remetentes, ainda que de forma assustadora, à uma sensação de familiaridade, como observou a partir do conto “O Homem de Areia” de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann (2010).

Opta-se assim, nesse trabalho, por incluir um resumo descritivo do conto “O Homem de Areia” para dar continuidade à discussão do artigo de Sigmund Freud e para, a partir daí, retomar os diálogos sobre o estranho.

## 5. *Der Sandmann*

“O Homem de Areia” (*der Sandmann*, no original) é um conto publicado em 1817 e é, de longe, o conto mais famoso de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann. Para Ítalo Calvino, o conto é o “mais representativo do maior autor fantástico do século XIX [...], o mais rico de sugestões e o mais forte em valor narrativo” (2004, p. 49). É na literatura fantástica romântica que, segundo Ítalo Calvino (2004), que se apresenta o inconsciente, antes de ser tema de estudo de Sigmund Freud.

Trata-se de um conto que se apresenta em quatro partes, sendo: três cartas (de Natanael a Lotário; de Clara à Natanael; e de Natanael a Lotário) e pela narrativa de um narrador testemunha, ou seja, que não participa dos fatos narrador como personagem, e que de acordo com a identificação no conto, trata-se de um amigo de Natanael, Clara e Lotário, mas que, por um lado tem ciência dos acontecimentos ocorridos, inclusive aqueles em que não haviam testemunhas. Isso cria um ponto de vista que não pode ser completamente neutro, tomando a perspectiva apresentada ao leitor ainda mais complexa (não se trata de um simples narrador testemunha). O enredo do conto gira em torno dos

[...] pesadelos infantis de Natanael – que identifica o bicho-papão, evocado pela mãe para fazê-lo dormir, com a sinistra personagem do advogado Coppelius, amigo do pai, persuadindo-se de que ele é o ogro que arranca os olhos das criancinhas – continuam a acompanhá-lo na idade adulta. Enquanto ele segue seus estudos na cidade, acredita reconhecer Coppelius no piemontês Coppola, vendedor de barômetros e lentes. O amor pela filha do professor Spallanzani, Olímpia, que todos consideram uma bela jovem quando na verdade é um boneco (esse tema do autômato, da boneca, também se tornará recorrente na narrativa fantástica), será perturbado por novas aparições de Coppola-Coppelius até a loucura de Natanael. (CALVINO, 2004, p. 49)

É Natanael que inicia o conto, ao escrever uma carta, descrevendo seu temor a seu amigo Lotário sobre seu presságio quanto à visita de um vendedor de barômetros, que o fez lembrar de sua infância. Conta que quando pequeno ouvia sua mãe falar-lhe que certas noites em que seu pai recebia a visita do Homem de Areia, com seus passos pesados que causavam em Natanael uma impressão aterradora, embora sua mãe justificasse que não se tratava de uma pessoa, mas do sono que fazia com que as crianças ficassem com os olhos pesados, como se tivesse areia neles. Continua contando que quando, ao questionar sua babá, Natanael adquire medo terrível do Homem, visto que ela lhe conta que este aparece quando as crianças não querem dormir, e joga punhados de areia nos olhos,

fazendo-os saltar sangrando dos rostos e leva-os para a lua, para alimentar sua ninhada.

Conta que, ainda jovem, tomado por curiosidade, certa noite, finalmente resolveu esconder-se no gabinete de seu pai para conhecer o Homem de Areia, e descobriu que o temível visitante é o advogado Coppelius, que era repugnado pelas crianças com seu tamanho e aparência nojentos que estragavam os pequenos prazeres destinados a Natanael e seus irmãos.

Nesta noite, Natanael presencia um ritual que não soube explicar, mas que o advogado, com fisionomia demoníaca, exigiu olhos. Aterrorizado Natanael grita, e é pego por Coppelius que passa a exigir então seus olhos infantis. Seu pai implora que estes sejam poupados. O jovem cai em convulsão profunda, e desperta do que chama um sono de morte, semanas depois, por sua mãe.

É apenas um ano depois que Coppelius reaparece, fazendo surgir novamente o terror em Natanael. Depois da meia-noite uma grande explosão no gabinete de seu pai desperta a todos na casa. Quando chega ao local, vê seu pai morto aos pés da fogueira, desfigurado. A polícia procura o advogado, mas este some misteriosamente.

Eis que Natanael retoma a história de volta ao seu presente, relatando novamente sobre seu presságio, e afirma a Lotário que o vendedor de barômetros é Coppelius, com outras roupas, mas sua fisionomia é inegavelmente a mesma, e seu nome agora é Giuseppe Coppola. E, por isso, ele aguarda desgraças em sua vida, embora ainda pretenda vingar a morte do pai.

Quem responde sua carta é Clara, irmã de seu amigo Lotário e sua noiva, a quem erroneamente havia destinado sua missiva. Clara conta a Natanael que a descrição de sua experiência e a presença de Coppola (Coppelius) chegaram a aterrorizar muito, até mesmo tiraram-lhe o sono, mas que, no entanto, ela via as coisas com profunda tranquilidade, visto que, do seu ponto de vista, Natanael associou Coppelius ao Homem de Areia pelo fato de o advogado odiar crianças; e que as práticas do pai nada mais eram do que experiências alquímicas, e o receio da mãe era justificado pelo valor e tempo gastos. Diz ainda que crê em forças obscuras, mas é o pensamento alerta e um caminho tranquilo e sábio que afastam as pessoas dessas forças; e pede que Natanael esqueça-se de Coppelius e de Coppola, que tais figuras não podem ter poder sobre ele.

Natanael envia uma carta a Lotário, lamentando sua própria distração ao endereçar a carta à Clara, e conta que seu professor de física, de nome Spalanzani, conhece Giuseppe Coppola há muito, e que ele não pode ser Coppelius, mas não se sente completamente tranquilo. Passa então a descrever seu encontro com Olímpia, filha de seu professor: uma mulher bonita, de rosto angelical, mas que o incomodou por, de longe, parecer não olhar para nada, como se dormisse de olhos abertos.

Dando continuidade ao conto, o narrador, amigo e testemunha dos fatos ocorridos descreve o que ocorreu com Natanael. Quando Natanael volta da viagem de estudos, reencontra Clara e Lotário. Diferente do usual, Natanael passa a falar de forma sombria, sendo que para ele qualquer assunto era tido como sonho e pressentimento, e ninguém era capaz de fugir do destino, em sua opinião.

Natanael precisava voltar à cidade para completar seus estudos e ao chegar, descobre que seu apartamento estava completamente queimado. Creditou-se o evento a um incêndio no apartamento inferior, no qual morava um farmacêutico, havendo tempo necessário que amigos resgatassem livros e manuscritos de Natanael, levando-os para outro quarto, no qual Natanael logo se instalou.

O rapaz percebe que passa a morar em frente ao apartamento de seu professor, Spalanzani, e que de sua janela podia observar a bela Olímpia, que por horas sentava-se imóvel, olhando para o nada. Até que, em uma tarde, recebe a visita de Coppola, oferecendo-lhe não barômetros, mas olhos (por um erro de linguagem, visto que Coppola é piemontês, na Alemanha). Natanael se desespera enquanto o vendedor começa a colocar diversas lunetas, binóculos e óculos sobre a mesa, que o rapaz via como olhos inflamados atirando no peito dele raios vermelhos de sangue. Só quando gritou com o vendedor, e este guardou todos seus itens, é que Natanael acalmou-se e percebeu, tal como Clara apontara, que se tratava de aparições que só tomavam forma em sua mente.

Para remediar, Natanael compra um binóculo de bolso, ricamente trabalhado, e ao, involuntariamente apontar a lente para o apartamento de Spalanzani, pôde ver Olímpia e seu semblante, onde apenas os olhos lhe pareciam hirtos. Perdido em sua contemplação, o rapaz teve de ser interrompido por Coppola, que pedia o valor referente ao binóculo, e não saiu do local sem lhe dirigir estranhos olhares.

Logo se apaixona por ela tão violentamente que, por sua causa, esquece a moça talentosa e sensível de quem está noivo. Mas Olímpia é um autômato,

cujo mecanismo foi feito por Spalanzani e cujos olhos colocados por Coppola, O Homem da Areia. O estudante surpreende os dois Mestres discutindo quanto ao seu trabalho manual. O oculista leva embora a boneca de madeira, sem olhos; e o mecânico, Spalanzani, apanha no chão os olhos sangrentos de Olímpia e os arremessa ao peito de Natanael, dizendo que Coppola os havia roubado do estudante, Natanael sucumbe a um novo ataque de loucura e, no seu delírio, a recordação da morte do pai mistura-se a essa nova experiência. ‘Apressa-te! Apressa-te! Anel de fogo!’ grita ele. ‘Gira, anel de fogo – Hurrah! Apressa-te boneca de pau! Linda boneca de pau, gira –’. Cai então sobre o professor o ‘pai’ de Olímpia, e tenta estrangula-lo. (FREUD, 2006, p. 247)

Algun tempo depois, Natanael acorda cercado por seus amigos, sua mãe e Clara. Natanael e Clara decidem visitar a torre da prefeitura para aproveitar a vista das montanhas. Ao apalpar o bolso, pegar o binóculo de Coppola e mirar as montanhas, que Natanael encontra-se com os olhos de Clara. Para ele, seus olhos giram na órbita, e expelem fogo. Começa então a saltar, gargalhar e gritar, e, com violência, tenta jogar Clara da torre, mas Lotário, ao ouvi-la gritar, corre para salvá-la, conseguindo o feito, deixando Natanael sozinho no alto da torre, e esse, quando observa Coppelius na multidão, precipita-se para o chão, indo a órbita.

## **6. Contribuições das análises de "O Homem da Areia"**

Sigmund Freud (2006) elabora a análise do conto, partindo dos estudos realizados por Ernst Jentsch<sup>35</sup> (1906), e destaca que, para este, o aparecimento da dúvida é o fator mais relevante para o ensaio. A dubiedade ocorre em relação ao conhecimento sobre se o ser está realmente vivo, ou se é apenas um objeto sem vida e autômato (Olímpia), além da estranheza que tal situação causa no leitor. Em outras palavras, Ernst Jentsch foca seus estudos na incerteza intelectual que o estranho desperta a partir da natureza do ser.

Em paralelo, podemos notar como o ser (sobrenatural/autômato) não humano, desperta, em alguns contos fantásticos estranheza e dubiedade, a incerteza do que se trata e qual seu objetivo é um tema recorrente no fantástico.

Muito embora Sigmund Freud (2006) concorde que Ernst Jentsch tenha feito avanços teóricos sobre o estranho, não limita à incerteza intelectual e à redução da estranheza, a justificativa do aparecimento de um

---

<sup>35</sup> Ernst Jentsch (1867) foi um psiquiatra alemão autor do livro *Psicologia do Estranho* (1906).

autômato, ou dessa espécie de dúvida. Ou seja, em "O Homem de Areia", a história da boneca Olímpia não é a única responsável pela criação da atmosfera estranha.

Sabemos agora que não devemos estar observando o produto da imaginação de um louco, por trás da qual nós, com a superioridade das mentes racionais, estamos aptos a detectar a sensata verdade; e, ainda assim, esse conhecimento intelectual não diminui em nada a impressão de incerteza. (FREUD, 2006 p. 248)

Remo Ceserani (2006) aponta que, no fantástico, “o sentimento de inquietação tem a ver com experiências bem mais amplas e profundas do que aquelas ligadas aos autômatos, ou com seres animados que parecem privados de vida” (CESERANI, 2006, p. 14). Para Sigmund Freud (2006) o tema principal do conto, responsável pelo contexto e pelo aparecimento do estranho, é o Homem da Areia - é este personagem o fato chocante: O homem que arranca os olhos das crianças, e marca terrivelmente o personagem principal do conto.

Pela experiência da psicanálise, aponta Sigmund Freud (1919/2006), o medo de perder ou ferir os olhos é um dos temores maiores das crianças, e está ligado ao temor de ser castrado. “A hipótese de que a *angústia* em relação aos olhos tem relação com a castração revela-se no enredo ficcional: a angústia de Natanael se relaciona diretamente com a morte do pai” (FURTADO, 2010, p. 9). Tal qual o mítico Édipo que perfura seus olhos como forma de punição por seu crime, no conto, Natanael se dá com o Homem da Areia, um perturbador do amor, que o afasta de seus objetos de amor: o pai, Olímpia e, por fim, Clara.

Maria Sílvia Antunes Furtado (2010) acrescenta: “o complexo de castração infantil é o agente responsável pelos sentimentos de estranheza, e se relaciona, no conto, com os desdobramentos da figura do ‘Homem da Areia’” (FURTADO, 2010, p. 10). “O que os explica só pode ser o recalque: a relação de repulsa que há entre o eu e o recalcado inconsciente, presentificada no caráter infantil [...] do tema da castração”. (PORTUGAL, 2006, p. 77)

A saber, a castração diz respeito a uma experiência psíquica inconsciente vivida pelo sujeito, decisiva para a identidade sexual. Tal ocasião fornecerá, ao preço de angústia, pela primeira vez, o reconhecimento, por parte da criança, da diferença entre os sexos. O complexo de castração não se reduz à um momento cronológico, mas à experiência inconsciente que se renova ao longo da vida. Dada a ligação a um processo infantil, Sigmund Freud (2006) levanta a questão de que, caso se aponte



um fator infantil como motivo causador do sentimento de estranheza, deve-se então poder aplicar tal teoria a outros exemplos de estranho.

Dessa forma, destaca-se outro detalhe do conto de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann que remonta às experiências infantis: o da boneca viva e, neste caso, afirma que antes de gerar um medo terrível na criança, possuir uma boneca viva é até desejável. Não sendo, portanto, um medo, mas um desejo, ou simplesmente uma crença infantil que se liga ao sentimento de estranho.

Sigmund Freud acentua ainda os temas de estranheza que mais se destacam no texto de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann, e que podem ser atribuídos a causas infantis. Assim, diz o autor, “todos esses temas dizem respeito ao fenômeno do ‘duplo’, que aparece em todas as formas e em todos os graus de desenvolvimento”. (HOFFMANN, 2010, p. 252)

O duplo é igualmente um tema recorrente em narrativas fantásticas, e se caracteriza pelo desdobramento, gêmeos e sócias. Uma duplicidade da personalidade, ligada à consciência, com suas fixações e projeções. “Os textos fantásticos agridem a unidade da subjetividade e da personalidade humana, procuram coloca-la em crise; eles rompem a relação orgânica (psicossomática) entre espírito e corpo”. (CESERANI, 2006, p. 83)

Em Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann, pode-se observar que os personagens se assemelham entre si, e tal relação é acentuada com a ocorrência de processos mentais que tornam o conhecimento, a experiência e o sentimento comum a um e a outro, assim se assemelham a tal ponto que podem ser considerados idênticos, apresentando-se ora ruins, ora protetores. (FREUD, 2006)

De acordo com Sigmund Freud, foi Otto Rank<sup>36</sup> (1914), quem desenvolveu um trabalho eficiente sobre o duplo:

Ele penetrou nas ligações que o ‘duplo’ tem com reflexos em espelhos, com sombras, com os espíritos guardiões, com a crença na alma e com o medo da morte. [...] Originalmente, o ‘duplo’ era uma segurança contra a destruição do ego, uma ‘energética negação do poder da morte’ como afirma Rank, e provavelmente, a alma ‘imortal’ foi o primeiro ‘duplo’ do corpo. [...] Tais ideias, no entanto, brotaram do solo do amor-próprio ilimitado, do narcisismo

---

<sup>36</sup>Otto Rank (1884-1939) foi um pupilo de Sigmund Freud em Viena, é reconhecido por seus trabalhos em filosofia, literatura e mito em psicanálise.

primário que domina a mente da criança e do homem primitivo. Entretanto, quando essa etapa está superada, o ‘duplo’ inverte seu aspecto. Depois de haver sido uma garantia da imortalidade, transforma-se em estranho anunciador da morte. (FREUD, 2006, p. 252)

É necessário admitir, diz Sigmund Freud (2006), que existem outros elementos que determinam a criação de sensações estranhas, mas há outras que “estão relacionadas entre si pelo típico caráter ambíguo entre aquilo que é ‘latente’ e aquilo que é ‘manifesto’ à consciência”. (CESE-RANI, 2006)

Então, quais outras contribuições, Sigmund Freud (2006) oferece para a compreensão do estranho?

### **7. Outros fatores que levam ao estranho**

Sigmund Freud (2006) não se limita ao conto de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann para discorrer sobre o sentimento estranho que desperta em diversas situações. De acordo com o autor, diversos são os fatores que transformam algo diferente em algo estranho, e não apenas ligados ao complexo de castração.

O estranho se encontra aqui na relação do duplo com o conteúdo inconsciente que retorna. Em outras palavras, a “estranheza só pode advir do fato de o ‘duplo’ ser uma criação que data um estágio mental muito primitivo [...]. O ‘duplo’ converteu-se num objeto de terror, tal como após o colapso da religião, os deuses se transformaram em demônios”. (FREUD, 2006, p. 254)

O fator de repetição é sujeito a determinadas condições e circunstâncias que provocam sensações estranhas, mesmo que não seja para todas as pessoas a fonte de tal situação. Além da estranheza, essas ocasiões podem evocar uma sensação de desamparo, semelhante com a vivenciada em estados oníricos (FREUD, 2006). Tal fator, ou o retorno involuntário da mesma situação, Sigmund Freud nomeará de compulsão à repetição, que se trata de “uma compulsão poderosa o bastante para prevalecer sobre o princípio de prazer, emprestando a determinados aspectos da mente o seu caráter demoníaco, [...], o que quer que nos lembre esta íntima

‘compulsão à repetição’<sup>37</sup> é percebido como estranho”. (Ibid. p. 256). A compulsão à repetição é um fator importante não apenas para a compreensão das sensações de estranho, mas também, para a psicanálise.

Sigmund Freud (2006) traz para a discussão outros exemplos em que se pode observar situações estranhas, “se tomarmos outro tipo de coisas, é fácil verificar que também é apenas esse fator de repetição involuntária que cerca o que, de outra forma, seria bastante inocente, de uma atmosfera estranha” (p. 255). Torna fatídico algo que ter-se-ia tomado por sorte, ou azar.

Sigmund Freud (2006) ainda aproxima a compulsão à repetição e o sentimento de estranheza a partir de dois pontos: o princípio de onipotência do pensamento, e conseqüentemente a concepção animista do universo, quando ocorria uma

[...] supervalorização narcísica, do sujeito, de seus próprios processos mentais, pela crença na onipotência do pensamento dos pensamentos [...]; bem como por todas as outras criações, com a ajuda das quais o homem, no irrestrito narcisismo desse estágio de desenvolvimento, empenhou-se em desviar as proibições manifestas da realidade. (FREUD, 2006, p. 257-258)

Assim, o estranho é aquele que surpreende o sujeito, e toca nos resíduos dessa fase narcísica, como um elemento que foi reprimido e que retorna, independente de tal elemento estranho ter sido originalmente assustador, ou se trazia algum outro afeto. É algo familiar, e estabelecido na mente, que foi alienado através do processo de recalque.

A saber, o recalque é um importante conceito elaborado por Sigmund Freud que diz respeito a um processo que ocorre em três tempos: o recalque propriamente dito; o recalque primário; e o retorno do recalcado. O recalque primário é “resultante de uma recusa inicial do inconsciente a se encarregar do representante de uma pulsão” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 663), o recalque é constitutivo do inconsciente, faz parte dele e “exerce sobre excitações internas, de origem pulsional, cuja persistência provocaria um excessivo desprazer” (Ibid. p. 662), o terceiro tempo, o retorno do recalcado, se manifesta sob a forma de sintomas, como sonhos, esquecimentos e atos falhados.

---

<sup>37</sup> O conceito de compulsão à repetição é trabalhado extensamente por Sigmund Freud em sua obra extremamente importante para o desenvolvimento da psicanálise em “Além do Princípio do Prazer” de 1920.

Dentre os exemplos ainda citados por Sigmund Freud (2006) sobre os efeitos de estranhamento despertados em situações determinadas, destaca-se a da relação do sujeito com a morte. Na literatura fantástica, diversos personagens apresentam essa relação: vampiros, fantasmas, espíritos e zumbis, entre outros.

"Todos os homens são mortais" é mostrada nos manuais de lógica como exemplo de uma proposição geral; mas nenhum ser humano realmente a compreende, e o nosso inconsciente tem tão pouco uso hoje, como sempre teve, para a ideia da sua própria mortalidade. As religiões continuam a discutir a importância do fato inegável da morte individual e a postular uma vida após a morte. [...]. Uma vez que quase todos nós ainda pensamos como selvagens acerca desse tópico, não é motivo para surpresa o fato de que o primitivo medo da morte é ainda tão intenso dentro de nós e está sempre pronto a vir à superfície por qualquer provocação. E muito provável que o nosso medo ainda implique na velha crença de que o morto torna-se inimigo do seu sobrevivente e procura levá-lo para partilhar com ele a sua nova existência. (FREUD, 2006, p. 259)

A literatura fantástica traz uma vasta gama de exemplos sobre a relação do sujeito com a morte. Sobre essa temática, em Remo Ceserani (2006), pode-se apontar dois pontos: o primeiro ligado à vida dos mortos, com apresentação de bruxas e espíritos e evocações; e de Lugnani, o autor aponta uma segunda temática, a de um mundo obscuro: "o lugar das verdades indizíveis, encantos obscuros, dos pavores irresistíveis, das tentações inconfessáveis" (*Ibid.* p. 79). Nota-se claramente nesse segundo ponto, a aproximação do tema fantástico com o inconsciente<sup>38</sup>.

No prefácio do livro "Aos Olhos da Morte" (2010) de Marcelo Dias Amado, Rober Pinheiro nos apresenta o tema do livro da seguinte forma:

Desde que o homem deixou a senda da ignorância e tomou ciência da brevidade de seus dias, o peso desta palavra esteve sempre rondando seus pensamentos. Em toda a história humana, ela vem alimentando o medo, o temor e o receio do fim, da incerteza do que vem depois do último suspiro. (PINHEIRO, 2010, p. 11)

Das pessoas vivas, Sigmund Freud (2006) aponta que o sentimento de estranho é despertado quando atribuímos aos outros, intenções maldoadas.

---

<sup>38</sup> Roudinesco e Plon (1998) aponta que em uma carta 1898, Sigmund Freud oferece uma definição de inconsciente divertida, que oferece uma visão da importância do mesmo para a formação do sujeito. "Escreve: 'Meu trabalho foi me inteiramente ditado pelo inconsciente, segundo a célebre frase de Itzig, o cavaleiro amador: ' – Para onde está indo, Itzig? – Não tenho a menor ideia. Pergunte a meu cavalo!'" (p. 376).

sas, e mais: tais intenções, diz, são alcançadas através do auxílio de poderes especiais, como ocorre com a impressão causada por superstições, que traz novamente à tona a concepção animista do universo.

O estudo do estranho contribui ainda, entre outras coisas, para a compreensão clínica dos neuróticos. Sigmund Freud (2006) faz diversas observações que complementam a compreensão clínica. Em seus pacientes, quanto à onipotência do pensamento, afirmavam, por exemplo, que possuíam pressentimentos que se tornam realidade, e que isso os marcava de alguma forma. No entanto, as contribuições específicas para a clínica das neuroses não são o objeto desse estudo, cabendo aqui apenas como observação.

A loucura e a epilepsia possuem a mesma origem de estranhamento, "o leigo vê nelas a ação de forças previamente insuspeitas em seus semelhantes, mas ao mesmo tempo está vagamente consciente dessas forças em remotas regiões do seu próprio ser" (FREUD, 2006, p. 260). E há também o efeito quando se extingue o limite entre a realidade e a imaginação:

Refiro-me a que um estranho efeito se apresenta quando se extingue a distinção entre imaginação e realidade, como quando algo que até então considerávamos imaginário surge diante de nós na realidade, [...]. É esse fator que contribui não pouco para o estranho efeito ligado às práticas mágicas. Nele, o elemento infantil, que também domina a mente dos neuróticos, é a superinfantilização da realidade psíquica em comparação com a realidade matéria – um aspecto estreitamente ligado à crença na onipotência dos pensamentos. (FREUD, 2006, p. 261)

Trata-se do limiar entre realidade e imaginação. Mais especificamente, o modo como o sujeito se arranja com sua própria realidade. Tendo em mente que o efeito do estranho se produz na medida que o conteúdo é algo recalcado que posteriormente volta à tona, é necessário compreender que nem tudo que condiz com esta situação assim se configura, ou seja: "nem tudo que evoca desejos reprimidos e modos superados de pensamento – que pertencem à pré-história do indivíduo e da raça – é por causa disso estranho". (FREUD, 2006, p. 262)

O pai da psicanálise aponta que o estranho pode se originar em diferentes níveis. O primeiro, próximo à realidade material, diz respeito à relação da onipotência do pensamento. Assim, basta um teste de realidade para que o estranho se dissipe, ou sequer ocorra. Quando o sujeito não se sente seguro em relação, por exemplo, à volta dos mortos, acaba acreditando nas crenças de que os mortos retornam, quando, ao contrário, já

não tenha qualquer relação com as crenças animistas, será insensível a tais sentimentos. Há um segundo nível que incorre à realidade psíquica, como é o caso do complexo de castração, e de algumas fantasias, nesse caso caracterizando com o retorno daquilo que foi recalçado.

Deve-se saber que o que é experimentado, vivido pelo sujeito é condicionado, porém carece de mais exemplos, diferente daquilo que se passa na literatura, daquilo que se lê. Mello aponta que Sigmund Freud “ao postular que o homem é regido por forças de outra ordem que não a consciência, ele demonstra o quanto o homem é estranho a si mesmo”. (2010, p. 154)

Aqui, cabe questionar, então, qual a relação do estranho, descrito até aqui, com a literatura?

## **8. Discussão**

O artigo de Sigmund Freud (2006) oferece material precioso para compreender o impacto da literatura fantástica no leitor, bem como, em parte, como os conteúdos fantásticos são evocados no sujeito. Sigmund Freud irá aproximar o estranho do inconsciente à medida que o que desperta estranheza é um conteúdo ligado ao inconsciente. O que era oculto torna-se familiar, pois veio à luz. É o retorno do recalçado que possui conexão com o sujeito.

Pode-se notar que o fator principal do estranhamento, e este em relação à literatura fantástica, são os conteúdos que retornam ao leitor como familiar. Formas de pensamento tidas como superadas e os complexos infantis são os fatores mais marcantes nesse conteúdo que retorna.

Ana Maria Portugal (2006) diz que “pode-se supor que, sem imaginário, não há estranho. É preciso que se mantenha pelo menos um fio, que possa tocar o sujeito na sua ligação com a imagem, com o outro” (p. 47). Na literatura, pode-se notar que o estranhamento dependerá de certo grau de técnica narrativa, do contexto e das características mais próximas à realidade material.

O artifício do escritor na trama – e não na fábula – é que teria condição de decidir pela estranheza, quando são tocados aqueles pontos nos quais a própria estrutura da linguagem mostra seus buracos. O escritor, como um fazedor, convoca nosso imaginário a acompanhá-lo e, se sua trama é bem consistente, sustentada a ‘boa’ causalidade ficcional, aceitamos seus pressupostos, apenas com o distanciamento que nos convém. Nessa realidade ‘fingida’, ‘fictícia’, o

afeto que nos causaria a divisão<sup>39</sup> é elaborado com a participação de nosso imaginário. (PORTUGAL, 2006, p. 47)

A pergunta realizada por Sigmund Freud (2006) e retomada por Ana Maria Portugal (2006) direciona a discussão do estranho, análises e o diálogo com a literatura fantástica: Por que tanta ficção para falar do estranho? Em “O ‘Estranho’” Sigmund Freud não se afasta do desenvolvimento da teoria psicanalítica, no entanto, privilegia a “ficção que, através da própria trama do texto, promove a identificação do leitor com um ou outro personagem, provocando mais amplos efeitos de estranhamento que os vividos no cotidiano, ou conseguindo deslocá-los para outros, como o efeito cômico”. (PORTUGAL, p. 22)

Sigmund Freud (2006) aponta que mesmo tendo profícuos exemplos que atestam a origem do estranho, os fatores principais que contradizem o estranho são, justamente, encontrados na literatura. Esta, mesmo oferecendo inúmeros exemplos de estranho, atesta também casos em que o estranho não ocorre. É o caso dos contos de fadas que, apesar de conter fatores fantásticos, em momento algum causa qualquer tipo de estranheza, já que os contos de fadas não despertam no leitor “um conflito de julgamento quanto a saber que as coisas que foram ‘superadas’ e são consideradas incríveis não possam, afinal de contas, ser possíveis”. (*Ibid.*, p. 266)

A morte aparente e a reanimação dos mortos têm sido representadas como temas dos mais estranhos. Também as coisas desse gênero são, contudo, muito comuns em histórias de fadas. Quem teria a ousadia de dizer que é estranho, por exemplo, quando Branca de Neve abre os olhos uma vez mais?. (FREUD, 2006, p. 263)

Poderíamos justificar tal posição por outro ângulo, quando Tzvetan Todorov (2008) aponta especificamente que os contos de fadas possuem um sentido alegórico que se perde do fantástico, é tal que os elementos sobrenaturais (e assim, os estranhos) desaparecem. O sobrenatural, nessas obras, é generalizado, o que não permite uma oposição a um mundo real, semelhante ao nosso, assim, não criando a hesitação, quanto à natureza do acontecimento.

Assim fica o questionamento: o estranho não estaria, pois, ligado intrinsecamente às formas de narrativa? O estranho ficcional é um campo

---

<sup>39</sup> O inconsciente, e conseqüentemente o sujeito, é tido, na psicanálise, como cindido. A divisão ocorre entre o eu (do sujeito) e o conteúdo recalcado; entre o seu desejo, e o que se permite dele ser realizado.

muito mais fértil do que aquele que ocorre a vida real. O estranho da ficção contém o estranho da vida real e a via além, para aquilo que não pode ser encontrado da vida real: “O contraste entre o que foi reprimido e o que foi superado não pode ser transposto para o estranho da ficção sem modificações [...]; pois o reino da fantasia depende, para seu efeito, do fato de que o seu conteúdo não se submete ao teste de realidade”. (FREUD, 2006, p. 266)

É justamente devido às técnicas narrativas e procedimentos formais que se torna mais fácil criar efeitos estranhos na literatura, em contraste com a vida real. Sigmund Freud afirma que para o efeito do estranho é necessário partir da premissa da dúvida em relação à realidade. “O escritor imaginativo tem, entre muitas outras, a liberdade de poder escolher o seu mundo de representação, de modo que este possa ou coincidir com as realidades que nos são familiares, ou afastar-se delas o quanto quiser”. (FREUD, 2006, p. 266)

Em sua obra *Delírios e Sonhos de Gradiva de Jensen*, de 1907 [1906], Sigmund Freud dirá que os escritores se nutrem de fontes não acessíveis à ciência, referindo-se à conteúdos sensíveis de difícil acesso, e, também diz, escritores são exímios observadores da mente humana.

Para exemplificar tamanha facilidade para se criar o estranho em literatura, o próprio exemplo da análise de Sigmund Freud (2006) ao analisar a história de Gradiva de Jensen, embora não necessariamente uma história fantástica, aponta que, Gradiva, até então tratava-se de uma bonita mulher esculpida em um relevo romano, ao tornar-se a obsessão de um jovem arqueólogo, aparece em seus sonhos, porém, em dado momento da história, surge em uma figura imaginária. Diz “acaso seria ela uma alucinação do nosso herói, perturbado por seus delírios, ou seria um ‘verdadeiro’ fantasma, ou ainda uma pessoa viva?” (p. 26).

Em outro exemplo do acesso dos escritores à observação humana, temos o conto “A Vênus de Ille” (1837) de Prosper Mérimée (1803-1870), em que uma estátua de cobre (da antiguidade clássica) é malvista pelos moradores de Ille, pois a consideram um Ídolo. Durante o casamento de famílias tradicionais locais, o noivo brinca, colocando a aliança no dedo da estátua. Acontece que durante a noite de núpcias, o noivo acaba sendo assassinado, a dúvida que paira é se foi por uma desavença ou se a estátua, enciumada ganhou vida. Ítalo Calvino (2004) destaca a minúcia daquilo que os escritores parecem imprimir nas obras de maneira excelente: a percepção subjetiva da existência, “aqui está um outro grande



tema do fantástico oitocentista: a sobrevivência da Antiguidade clássica e a anulação da descontinuidade história que nos separa do mundo greco-romano, com tudo o que ele significa em oposição ao nosso” (p. 241)

Sigmund Freud (2006) aponta que o estranho ficcional pode dissipar-se, não apenas nos contos de fadas, mas quando, por exemplo, o escritor opta por um contexto menos imaginário, porém ainda diferente do mundo real, e as personagens (almas, fantasmas, demônios etc.) são tidas válidas, assim como o homem possui a existência válida na realidade material.

O autor está aqui, em sintonia com o descrito por Tzvetan Todorov (1998) na medida em que, para o segundo, quando a dúvida deixa de existir, não se trata mais de um conteúdo fantástico, mas sim de um maravilhoso aceito. Porém, não cabe esquecer David Roas (2014) para quem a dúvida e a hesitação não são os únicos fatores que validam o fantástico.

Para Sigmund Freud (2006) o estranho é mais eficaz, mesmo na literatura, quando as situações evocadas se relacionam com o estranho que provém dos pensamentos que já foram superados (concepção animista do universo, onipotência do pensamento), na medida em que mantem a proximidade do contexto com a realidade material.

De um modo geral, adotamos uma invariável atitude passiva em relação à experiência real e submetendo-nos à influência do nosso ambiente psíquico. Mas o ficcionista tem um poder *particularmente* diretivo sobre nós; por meio do estado de espírito em que nos pode colocar, ele consegue guiar a corrente de nossas emoções, represá-la numa direção e fazê-la fluir em outra, e obtém com frequência uma grande variedade de efeitos a partir do mesmo material. (FREUD, 2006, p. 268)

Em outras palavras: para causar estranheza ficcional, depende-se não apenas dos conteúdos que se evocam na narrativa, mas também de certo grau de identificação do leitor, bem como da forma como se desenvolve a narrativa e do grau de conhecimento do leitor em detrimento do conhecimento demonstrado pelo personagem.

Já se pode vislumbrar que o estranho, tal qual o inconsciente, se aproxima de determinados temas da literatura fantástica pelos sentimentos despertados por este último. Quando o tema fantástico diz daquele mundo obscuro, um lugar de verdades indizíveis e inconfessáveis.

Mas além, quando o fantástico rompe com a naturalidade com a qual nos acostumamos ao mundo real. O conflito dessa situação, e que se

espera de uma narrativa fantástica, a transgressão, como nos aponta David Roas (2014), também corrobora a questão do estranho, visto que, se não há conflito nem dúvida e conseqüentemente não há estranheza – na obra, principalmente por parte do leitor – não há fantástico. Aquela literatura fantástica que não suscita o estranhamento, seja pela incerteza do acontecimento, seja pelo conflito com a concepção e percepção de realidade, dificilmente é denominada fantástico. Ao desestabilizar as regularidades que nos dão segurança (transgredindo e subvertendo as leis do mundo) o efeito do fantástico é a estranheza, e com elas sentimentos similares e correlatos: medo, terror, inquietude.

### **9. Considerações finais**

Ao iniciar os estudos acerca do fantástico, compreende-se que não é possível fazer uma generalização literária ou mesmo uma conceitualização fechada sobre o que se compreende como literatura fantástica. Antes, é necessário sempre revisitar os estudos já elaborados sobre o fantástico. Partindo da abordagem de Tzvetan Todorov, por ter sido a primeira a delimitar o fantástico como um gênero, leem-se, então, outros teóricos, que podem ou não contrapor Tzvetan Todorov, mas que em alguma medida permitem uma visão mais ampla do fantástico.

A partir dos estudos desenvolvidos por Tzvetan Todorov, o gênero fantástico adquiriu contornos mais claros e delimitados, sendo um referencial obrigatório quando se estuda o campo. Caracterizando o fantástico a partir da *permanência* da hesitação e da dúvida frente ao acontecimento sobrenatural/insólito, ele limita as obras fantásticas e não abrange as obras contemporâneas por crer que a hesitação é um fator determinante.

O fantástico, e isso é praticamente consenso entre os teóricos da área, possui a função social de falar daquilo que não se fala abertamente, do que é proibido ou escondido, o que causa inquietação, devido à estranheza, de acordo com nós, uma marca mais acentuada no fantástico.

A literatura fantástica, tal como a entendemos nesse artigo, é o campo que trás algo para além da realidade. Partimos da concepção de que não se trata apenas de um oposto à literatura que representa fidedignamente o real. Não se trata de reduzir o fantástico ao irreal, ficção ou imaginário. Logo, a literatura fantástica dependerá da linguagem para criar uma realidade nova e diversa, diferenciada.

Compreendemos que através dos efeitos que o fantástico proporciona pode ser possível representar um mundo subjetivo da mente e da imaginação, e através da linguagem aproximar aquilo que se encontra oculto na mente. Pois, o que melhor para falar daquilo que foi ocultado da/na mente do que a psicanálise? Através dos estudos psicanalíticos, podemos vislumbrar os mecanismos que movimentam e estabelecem o *estranho* no sujeito.

O estranho pode se originar em dois diferentes níveis: aquele próximo a realidade material, em que basta um teste de realidade para que se dissipe; e aquele próximo à realidade psíquica, como o caso do complexo de castração e de algumas fantasias, nesse caso caracterizando como o retorno daquilo que foi recalcado.

Nesse sentido, compreendemos que o fantástico, pode também em alguma medida, falar aquilo que está oculto para o sujeito (inclusive para ele próprio), no entanto, longe de psicologizar o fantástico, tornando-o terapêutico, o que tentamos explicitar aqui é que o fantástico pode também ser um caminho de compreensão do e para o ser humano. E é através do estranho, como uma marca, que isso pode ser observado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. Apresentação do Autor. In: ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Unesp, 2014.

BOWIE, Andrew. Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/schelling>>. Acesso em: 24-11-2017.

CALVINO, Ítalo. (Org.). *Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. *A literatura fantástica: caminhos teóricos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CESERANI, Remo. *O fantástico*. Trad.: Nilton Cezar Tridapoli. Curitiba: UFPR; Londrina: Eduel, 2006.

FREUD, Sigmund, O estranho. Trad.: Jayme Salomão. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 232-273. [2019]

FURTADO, Maria Sílvia Antunes. O fantástico e estranho na literatura e os desafios da crítica psicanalítica. *Revista Garrafa*, n. 21, maio/ago. 2010. Disponível em:

<[http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa/garrafa21/silviafurtado\\_ofantastico.pdf](http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa/garrafa21/silviafurtado_ofantastico.pdf)>. Acesso em: 20-11-2017.

HOFFMANN, Ernst Theodor Amadeus Wilhelm. *O homem de areia*. Trad.: Ary Quintella. São Paulo: Rocco, 2010. [1917]

MELO, Denise Ribeiro Barreto. A psicanálise e seu encontro com a linguagem na obra de Freud. *Revista Científica Internacional*, ano 3, n. 13, maio/jun.2010.

OTTE, Georg. Prefácio. In: PORTUGAL, Ana Maria. *O vidro da palavra: o estranho, literatura e psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINHEIRO, Rober. Prefácio. In: AMADO, Marcelo Dias. *Aos olhos da morte*. Praia Grande: Literata, 2010.

PORTUGAL, Ana Maria. *O vidro da palavra: o estranho, literatura e psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Unesp, 2014.

ROUDINESCO Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Trad.: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁ, Marcio Cícero de. *Da literatura fantástica (teoria e contos)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad.: Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

## A FILOSOFIA DA ARTE COMO IMPRESSÃO DO SER HUMANO

*Wcleverson Batista Silva (UEMS)*

[prof.wcleverson@gmail.com](mailto:prof.wcleverson@gmail.com)

*Luiz Fernando Medeiros (UEMS)*

### RESUMO

O presente artigo busca trazer à tona o que a filosofia e a arte têm em comum no campo do conhecimento. Já de imediato podemos identificar que ambas têm em comum a característica de não gerar conhecimentos ou objetos capazes de favorecer prontamente os interesses humanos. A importância dessas é indireta, quase imperceptível; trata-se de modificar nosso olhar sobre o real, aprendendo a reconhecer que as coisas não foram antes do mesmo jeito que são agora e não precisam continuar a ser tal como têm sido até então. A filosofia e a arte desconfiam do mundo tal como conhecemos, preparando o terreno para a construção de outros mundos. Há também aqui uma tentativa de compreender a arte como uma forma de conhecimento sob a perspectiva filosófica platônica e aristotélica. Platão não condena as artes enquanto artes; o seu gosto conscientemente arcaizante leva-o a condenar o ilusionismo da arte revolucionária de sua época, na qual ele vê uma concepção estritamente humanista, relativista, próxima dos sofistas. A poesia aristotélica seria até mesmo mais filosófica do que a história, pois se essa última fala de fatos particulares e específicos, dentro de um recorte temporal, a poesia e sua arte pode abranger aspectos mais universais, que falam a todos os seres humanos. Além disso, para Aristóteles, a arte em geral tem em sua origem uma tendência à imitação, especialmente entre os gregos da antiguidade, os romanos e os artistas e escritores do Renascimento. Partindo desse princípio, imitar, é sem dúvida um aspecto do desejo de conhecer.

**Palavras-chave:** Arte. Filosofia. Linguagem. Estética.

### 1. Introdução

Do mesmo modo que a meta de todo artista é tornar real o impossível, ao criar e recriar mundos através de cores e sons, o escritor dá vida às palavras e o filósofo busca explicar o inexplicável. Todo esse processo gera o fenômeno do conhecimento e nada disso é feito de maneira unilateral e isoladamente. Por isso ao estudar filosofia nossa proposta é de dialogar abertamente com a literatura e com a arte em sua grandiosa extensão. Na filosofia é fundamental certa dose de improviso e de ousadia, às

vezes até de rebeldia, na medida em que os pensamentos dos filósofos não estão aí para serem meramente repetido, mas “usurpados” e reapropriados de forma inventiva.

A depreciação platônica da arte fundamenta-se na suposição de que a arte é sempre imitação (mimesis). Para Platão, a obra do artista não é apenas uma reprodução, mas algo inferior e inadequado tanto em relação aos objetos como às ideias que os pressupõem. (PLATÃO, *A República*)

Ao longo da escrita que segue, recordamos a tradicional desconfiança dos filósofos em relação à arte e aos artistas. Tendo como intuito maior de relacionar a arte com a filosofia como questões pertinentes do mundo contemporâneo. A arte de certo modo pode ser irredutível à linguagem e aos conceitos, já a filosofia da arte pode nascer porque a própria experiência estética se torna relativa e problemática. Aqui a própria arte encarrega de se fazer explodir, no tempo e no espaço, toda e qualquer definição sólida do belo. A filosofia da arte não está na cabeça do filósofo, ela é reclamada pela história, na verdade bem recente, da definição das belas artes e do prazer estético, ou seja, sensível e subjetivo, que uma obra de arte pode suscitar.

A arte é a impressão do ser humano em relação ao mundo, quando estudamos e refletimos sobre essa impressão, ou seja, quando admiramos e pensamos sobre uma obra de arte, estamos conhecendo mais a respeito do ser humano. A arte é uma ferramenta de conhecimento sobre nós mesmos. Ao aprendermos sobre a arte e o que ela expressa, passamos a compreender o próprio ser humano.

A reflexão aristotélica elaborada aqui sobre a arte tem como mérito de responder às principais críticas levantadas por Platão. Mas, às vezes, as tentativas de salvamento implicam um preço a pagar, que pode igualmente ser prejudicial. Surge a questão se a arte tem sempre que cumprir uma função edificante, como parece sugerir Aristóteles. Da Antiguidade à Idade Moderna, as obras de arte sempre foram usadas como suporte de mensagens políticas, religiosas, ideológicas.

Já a arte do século XX não tem nenhum compromisso em imitar a realidade, em traduzir simbolicamente alguma sabedoria, nem mesmo em provocar prazer ou a satisfação. A estética sob o aspecto de mera “ciência da sensibilidade” chega ao seu fim no século XX e é progressivamente substituída por um discurso que conjuga racionalmente e afetividade de forma mais radical.

## 2. *Filosofia: arte de criar conceitos*

A filosofia tem em comum com a arte a característica de não gerar conhecimentos ou objetos capazes de favorecer imediatamente os interesses humanos. A importância dessas é indireta, quase imperceptível; trata-se de modificar nosso olhar sobre o real, aprendendo a reconhecer que as coisas não foram antes do mesmo jeito que são agora e não precisam continuar a ser tal como têm sido até então. A filosofia e a arte desconfiam do mundo tal como conhecemos, preparando o terreno para a construção de outros mundos.

O filósofo francês Gilles Deleuze<sup>40</sup> em uma palestra com intitulção *O Ato de Criação*<sup>41</sup> (1987) para estudante de cinema sugere uma perspectiva inusitada da filosofia, enquanto “arte de criar conceito”. A definição apresentada pelo filósofo francês traz duas importantes consequências: primeira, que a atividade criativa não é uma propriedade exclusiva dos artistas ou dos profissionais de propaganda e marketing; e segunda, que os conceitos não estão prontos e acabados em um “céu de conceitos”, esperando para serem observados, contemplados ou elucidados. O conceito, como nos lembra Gilles Deleuze podem ser invisíveis, mas não são transcendentais, como se estivessem para além de toda experiência humana. Os conceitos têm história, se encarnam e se efetivam nos corpos. Eles não são verdades absolutas e eternas, mas estratégias do pensamento para lidar com problemas e questões.

Analogicamente, o olhar de admiração do filósofo e do artista é parecido com o olhar infantil, não se trata de uma visão de raios X, capaz de penetrar os mais sólidos obstáculos, mas de um olhar espontâneo e irreverente. O modo infantil de olhar está apto a enxergar o que todos podem ver, mas não conseguem por causa do hábito, do medo ou da preguiça. Podemos dizer que infelizmente o olhar de admiração está em processo de extinção – deixamos de nos surpreender com a morte e a violência, algo que antes era inimaginável e absurdo. Aqui a miséria das gran-

---

<sup>40</sup> O pensamento de Gilles Deleuze (1925-1995) insere-se na chamada “filosofia da diferença”, junto à Friedrich Nietzsche, Heidegger, Derrida, Foucault, entre outros. Ou seja, como uma crítica ao pensamento que sempre reduz o outro ao mesmo, a diferença à identidade. Gilles Deleuze renovou as interpretações da história da filosofia em obras tais como *Nietzsche e a Filosofia* (1962) e *Espinoza-Filosofia Prática* (1981). É autor também de diversos estudos não convencionais sobre literatura, pintura e cinema.

<sup>41</sup> <<http://filosofiaemvideo.com.br/conferencia-gilles-deleuze-o-que-e-o-ato-de-criacao-legendas-em-portugues>>. Acesso em: 26-09-2017.

des cidades, por exemplo, tende a se tornar banal através da sua superexposição pela TV, pela internet, pelos jornais e outros meios de comunicação. Contra a banalização do real, a arte e a filosofia surge como uma oportunidade de ressensibilização do nosso olhar, anestesiado por belas ilusões. (FEITOSA, 2009)

Somente quando praticamos um olhar não violento sobre as coisas, sem forçar classificações ou inter-relações, deixando elas serem o que são, é que o real pode se mostrar em toda sua complexidade e beleza. O olhar filosófico e artístico é lento, não tem pressa de chegar a lugar algum, pois sabe que é essencial atear-se aos detalhes.

Uma das virtudes da arte consiste em não respeitar a divisão estrita entre o sonho e o real. No Brasil, a literária Clarice Lispector costumava definir sua literatura como uma espécie de *linguagem sonâmbula*, uma escrita livre da obrigação de fazer sentido, mas que não deixava de ser expressão ou comunicação de experiências. A escrita sonâmbula exige que o leitor tenha coragem de abandonar suas certezas em relação à fronteira entre o que é verdadeiro e o que é ficcional.

Geralmente, encaramos a arte como elemento agradável aos cinco sentidos (tato, olfato, visão, paladar e audição). Entretanto, arte também pode ser uma ferramenta de conhecimento. Em primeiro lugar, ela nos abre o campo de possibilidade para o que poderia ser. Assim, as cores brilhantes da obra de arte não apenas copiam as cores do mundo, mas mostram como essas cores podem ser diferentes, talvez mais intensa ou com tons especiais. As tintas e suas cores são como os olhos humanos enxergam o mundo.

A arte é a impressão do ser humano em relação ao mundo, quando estudamos e refletimos sobre essa impressão, ou seja, quando admiramos e pensamos sobre uma obra de arte, estamos conhecendo mais a respeito do ser humano. A arte é uma ferramenta de conhecimento sobre nós mesmos. Ao aprendermos sobre a arte e o que ela expressa, passamos a compreender o próprio ser humano.

É importante salientar que o entretenimento proporcionado pela arte tem seu valor, mas não é o único modo pelo qual ela se relaciona conosco. E qual seria o outro modo? A arte pode representar a natureza, retratá-la muito próxima da realidade, mas, ainda assim, notamos que a arte não é natureza. O poder da arte vem do fato de ela poder criar algo que não existe. Deste modo, ao dar forma a coisas que não existem, a arte trata de coisas reais.



Já ouvimos em certas ocasiões que o artista mente para dizer a verdade. E talvez seja de fato isso mesmo. A arte cria algo novo para nos dizer como esse algo poderia ser. Desse modo, o poder da arte não está na mera cópia do real ou na imitação da natureza como dizia Platão na mimese, ou seja, segundo esse filósofo a “arte tem por essência a imitação do real, o artista imita por deficiência de conhecimentos” (NUNES, 2003, p. 39). Um quadro representando uma maçã, por mais perfeito que seja sempre será um quadro, nunca uma maçã real. Contudo, a maçã representada pelo artista pode projetar como ele gostaria que ela fosse.

Ao criar uma obra de arte, o artista coloca suas expressões, seus sentimentos e suas ideias do mundo, tornando-o mais familiar.

O filósofo Aristóteles chamava de poesia toda forma de arte que imitava algum aspecto da realidade, seja a poesia ou a prosa. Não era ofício de o poeta narrar o que aconteceu, mas sim representar o que poderia acontecer, isto é, o poeta narra o que é possível acontecer, e não o que aconteceu de fato. Por isso, a poesia seria mais filosófica do que a história. Nesse sentido a poesia fala mais do que é universal, enquanto a história fala mais do fato particular. Falar de modo universal é pensar ou escrever sobre uma atitude, um pensamento ou um valor humano que poderia ser de qualquer um, em qualquer tempo e espaço. (ARISTÓTELES, 1993)

Compreender a arte como uma forma de conhecimento começa com a filosofia de Aristóteles. Como já citado acima, a poesia seria até mesmo mais filosófica do que a história, pois se essa última fala de fatos particulares e específicos, dentro de um recorte temporal, a poesia e sua arte pode abranger aspectos mais universais, que falam a todos os seres humanos. Além disso, para Aristóteles, a arte em geral tem em sua origem uma tendência à imitação, especialmente entre os gregos da antiguidade, os romanos e os artistas e escritores do Renascimento. Partindo desse princípio, imitar, é sem dúvida um aspecto do desejo de conhecer.

Também existe a ideia de se pensar a beleza como simetria. Deste modo coube ao filósofo Aristóteles formular esse conceito. Para ele, a beleza é constituída pela ordem e pela simetria que, se colocadas em uma obra, seríamos capazes de notá-la com um só olhar. Essa maneira de se pensar a beleza foi muito influente durante a Antiguidade, Idade Média e também no Renascimento. Leonardo da Vinci, por exemplo, buscou esse ideal de beleza em suas obras.

A beleza também já foi pensada como o prazer que acompanha a

atividade sensível. Essa ideia, geralmente, é atribuída ao filósofo inglês David Hume (1980). Isto é, a beleza é aquilo que nos dá prazer sensível quando nos deparamos com algo<sup>42</sup>. Ainda dentro dessa ideia, Immanuel Kant (2000), filósofo iluminista pensava que cada um acha aquilo que lhe satisfaz sem qualquer interesse, de modo que a beleza seria tudo aquilo que nos agrada desinteressadamente.

## **2.1. As várias faces da arte**

Certamente já nos deparamos com diversas perguntas relacionadas à importância ou sentido da arte. “O que é arte?” “Precisamos nos educar para arte?” “A arte teria alguma função específica?”

Diante dessas indagações, é inevitável pensar, principalmente no mundo atual, onde tudo deve ter alguma utilidade prática direta, qual seria a utilidade da arte. Neste caso, a obra de arte tem a função prática de despertar os sentimentos diante de uma observação artística, tendo como função de retratar a realidade. Com tudo isso, o objetivo da obra artística pode depender do significado que dão a ela. Vale lembrar que, a criatividade do artista é a parte importante desse tipo de arte, onde cada obra tem um papel e significado específico.

Jorge Coli nos lembra que

A noção de arte que hoje possuímos - leiga, enciclopédica - não teria sentido para o artesão-artista que esculpia os portais românicos ou fabricava os vitrais góticos. Nem para o escultor que realizava Apolo no mármore ou Poseidon no bronze. Nem para o pintor que decorava as grutas de Altamira ou Lascaux. (COLI, 1995, p. 64)

Ao que diz respeito à utilidade da arte, a história da filosofia nos forneceu com as seguintes ideias, a arte como educação e a arte como expressão. A arte como educação é uma ideia provinda do filósofo grego Platão. Este rejeitou as formas de artes imitativas, como a pintura e as artes plásticas, pelo fato de considerá-las criadoras de ilusões. No entanto defendeu as formas artísticas que poderiam educar as pessoas, como música. Deste modo, seria por meio da música que as pessoas poderiam chegar à cartase, isto é, a elevação da alma e a suspensão dos desejos. Durante toda Idade Média através da influência do filósofo cristão Sto. Agostinho e no Renascimento, essas ideias platônicas se mantiveram.

---

<sup>42</sup>Investigação sobre o entendimento humano (1980)

Tais ideias relacionam-se com as fábulas, que por sua vez podem ser instrumentos de aperfeiçoamento moral. Para o pensador Hegel, é nesse sentido que a arte tem como finalidade a educação para verdade. (FEITOSA, 2004)

A arte como expressão significa que uma obra de arte seria o produto final das atitudes humanas. Ou seja, o verdadeiro valor da arte não estaria na transformação moral ou intelectual de uma pessoa, mas estaria na própria arte. Alguns poetas e pensadores chamaram isso de fazer “a arte pela arte”. Dentro desse contexto, seria preciso conhecer os diferentes tipos de manifestações artísticas, de modo que a capacidade de julgar certas obras de acordo com o estilo chama-se gosto. O importante também nessa ideia de arte é a possibilidade de se fazer inúmeras interpretações sobre a uma obra.

A filosofia pode perguntar se a arte possui uma função clara e específica. Qual o papel da arte? Seus objetivos devem ser definidos por nós? Ela deve obedecer a algum propósito? E entre outras indagações. De fato, existem algumas faces das artes que conseguimos identificar ao longo dos anos. E esses não são os únicos modos de arte, e uma obra pode pertencer a diferentes grupos. Contudo podemos perceber, no geral, que esses grupos são três. A arte utilitária, a arte naturalista e a formalista. (FEITOSA, 2009)

A arte utilitária é aquela que tem uma finalidade não artística específica. Ou seja, sua criação tem um objetivo diferente da própria arte. Por exemplo, a arte sacra presente nas igrejas tem o objetivo de proporcionar um clima de religiosidade e oração. Nesse caso, é a arte com objetivo de educar as pessoas para a religião. Na Idade Média, havia os trovadores que faziam canções sobre acontecimentos importantes e, desse modo, elas serviam para informar as notícias às pessoas daquele tempo; portanto, o objetivo dessa arte era informar. Na década de 1960, no Brasil e no mundo, havia canções de protesto, que faziam uma crítica à sociedade e alertavam as pessoas sobre as injustiças do mundo. Nesse caso, a arte tinha um objetivo político. (FEITOSA, 2009)

A arte naturalista é aquela que almeja imitar a realidade da melhor maneira possível com objetivo de nos dar a impressão de que a obra de arte é de fato real. Esse tipo de arte, então, nos oferece uma ilusão do real. Nesse tipo de arte, temos os exemplos dos quadros feitos por encomenda, principalmente durante o Renascimento. Nos dias atuais, esse tipo de arte pode ser observado na produção cinematográfica, principal-

mente nos filmes de Hollywood, em que a técnica dos efeitos especiais tenta nos passar a sensação de que naves espaciais, monstros, zumbis são reais. (FEITOSA, 2009)

Já a arte formalista é aquela que tem a preocupação principalmente com o modo pelo qual ela vai ser reproduzida. Ela tem como figura principal a criatividade do artista, de onde nasce sua originalidade. Cada obra cria e tem sua própria regra, e é por isso que esse tipo de arte é mais complexa de se compreender. Sua finalidade está nela mesma, isto é, uma obra formalista não tem um objetivo que não seja sua própria apreciação. Em outras palavras, o objetivo de uma obra formalista é expressar da forma mais criativa possível seu sentimento pelas coisas. É uma obra para ser mais sentida do que explicada. (FEITOSA, 2009)

### **3. A verdade na arte: conflito entre valores**

O confronto da arte com a realidade, em Platão, terminou por um julgamento depreciativo. O filósofo assumiu uma posição radical, subordinando a arte aos valores morais, valores que para ele sintetizavam o equilíbrio da alma com o equilíbrio da vida social. Pintura e escultura seduzem os indivíduos pela sua falsa beleza, desviando-os da contemplação intelectual do Verdadeiro e do Bem. (...) Tudo não passa de ilusão. Do ponto de vista platônico, entretanto, essa ilusão tem a eficácia das coisas enganadoras. Cumpliciadas com a parte inferior e imaterial da beleza humana, a poesia lírica e a poesia épica podem estimular, no ouvinte, a preponderância dos impulsos e dos sentimentos irracionais. (NUNES, 2003, p. 83)

Há uma questão que rodeia o campo da ciência acadêmica; a arte é capaz de dizer a verdade? Diante desta indagação muitas das vezes mencionada em debates acadêmicos, existem duas maneiras clássicas e paradigmáticas de responde-la. Para responder a primeira delas, recorremos à filosofia platônica, cuja representação está relacionada ao gesto platônico de expulsar os artistas de sua cidade perfeita, acusados de provocarem, ainda que involuntariamente, o engano e a ilusão. No já mencionado diálogo *A República*, Platão descreve a cidade ideal como sendo uma organização baseada em necessidades e trocas. As necessidades básicas, tais como comida, roupa, habitação, etc., fazem com que sejam consideradas úteis as profissões de agricultor, alfaiate, pedreiro, etc. Uma grande cidade apresenta um complexo sistema onde todos têm um papel a cumprir e podem contar com o trabalho dos outros. (Cf. *A República*, 373c)

A comunidade perfeita é como um organismo<sup>43</sup> em que cada participante contribui para o bem-estar geral. A saúde da cidade só começa a entrar em risco quando todas as tarefas e necessidades básicas já estão sendo cumpridas e começam a surgir desejos luxuosos, desnecessários. É dentro desse contexto que surgem os artistas na cidade, poetas, músicos, dançarinos, pessoas que não desempenham nenhuma função de fato útil. (Cf. *A República*, 373c)

Ainda para o filósofo grego Platão, o surgimento da arte na sociedade está diretamente associado a uma espécie de excesso, a um tipo de sobra de energia, uma extrapolação dos limites. Os artistas são um excesso de uma cidade em que tudo funciona segundo um sistema de necessidades racionais. Esse luxo carrega ao mesmo tempo uma dupla ameaça: epistemológica e ética. Para o filósofo grego, o artista é um fabricante de imagens fantasmas que desviam os olhos do cidadão das verdadeiras ideias, que só podem ser apreensíveis pelo pensamento. Além disso, a arte estimula as paixões, os afetos e as emoções, tais como a alegria, a tristeza ou a raiva, que deixados sem controle podem conduzir em última instância à guerra e à catástrofe. A arte só deveria ser praticada por crianças, mulheres, escravos ou loucos, enfim, somente aqueles que não têm nada a perder. (Cf. *A República*, 606a)

A boa convivência em sociedade depende de certa *a-patia* (em grego “ausência de *pathos*”=*afeto, paixão, sentimento*). Por isso os artistas não são apenas luxo, mas também lixo, devendo ser expulso da cidade, para que esta possa continuar a ser uma sociedade justa e feliz. (Cf. *A República*, 606a)

Como já mencionado indiretamente a cima, a depreciação platônica da arte fundamenta-se na suposição de que a arte é sempre imitação (*mimesis*). Para Platão, a obra do artista não é apenas uma reprodução, mas algo inferior e inadequado tanto em relação aos objetos como às ideias que os pressupõem.

A expulsão dos artistas de *A República* é, em princípio, a indicação de que para Platão a arte pouco ou nada tem a ver com a verdade,

---

<sup>43</sup> A analogia entre a sociedade e o organismo é muito comum na nossa cultura e deriva da interpretação do corpo humano como um sistema, em que todos os órgãos estão inter-relacionados e possuem uma tarefa específica. A saúde do organismo e da cidade depende do bom funcionamento da cada parte. Quando ocorre um desequilíbrio, por excesso ou falta, faz-se necessário uma intervenção, que pode ser corretiva ou extirpativa. (Cf. FEITOSA, 2009)

mas apenas com a ilusão ou a superfície. Nada se aprende da arte, porque ela não repousa sobre nenhum conhecimento efetivo. Embora essa crítica pareça injusta, segundo Oliveira, ela tem uma justificativa política. Platão pretendia despertar o senso crítico de seus concidadãos, que consideravam a obra poética de Homero uma enorme enciclopédia, um manual de conduta para questões tanto de ordem cotidiana, como moral, administrativa ou religiosa. (OLIVEIRA, 2009)

Vale lembrar que apesar da suspeita de que a arte seja perniciosa para a cidade, Platão aceita em *A República* que as crianças sejam educadas com música, desde que ela estimule a disciplina e o controle do corpo, como as marchas e os cânticos de guerra. Em outra obra de Platão, *As Leis*, o filósofo elogia a arte egípcia por apresentar seus objetos de forma esquemática e geométrica. Ao contrário da arte grega, que imita o exterior das coisas e acaba por provocar enganos e ilusões, a arte egípcia valorizaria o que há nelas de eterno e substancial. (OLIVEIRA, 2009)

Segundo Jean Lacoste (1986, p. 13) Platão não condena as artes enquanto artes; o seu gosto conscientemente arcaizante leva-o a condenar o ilusionismo da arte revolucionária de sua época, na qual ele vê uma concepção estritamente humanista, relativista, próxima dos sofistas.

### **3.1. A utilidade da arte**

Outra possibilidade de responder a questão acima mencionada, se a arte é capaz ou não de expressar a verdade, veio de Aristóteles, filósofo discípulo de Platão. Em sua *Poética*, Aristóteles procura justamente mostrar que a arte é verdadeira, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto moral. Aristóteles defende a ideia de que a *mimesis* é natural ao homem: “nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, como por exemplo, as representações de animais ferozes e de cadáveres”. (*Poética*, 144b)

A *mimesis* é para este pensador grego, não apenas a imitação de objetos já existentes, mas pode ser também imitação de coisas possíveis, que ainda não têm, mas que podem ou devem ter realidade. Nesse sentido aristotélico a arte não se trata apenas de reprodução, mas invenção do real. Além disso, a arte pode ter uma função idealizadora ou até mesmo caricatural. Na tragédia, a arte melhora seus modelos, apresentando-os de forma mais nobre, heroico ou virtuosa do que costumam ser. Na comédia, pode piorá-los, apresentando-os de modo mais ignorante, teimoso ou

feito do que o normal. (*Poética 1448a*)

Por fim, Aristóteles considera a arte necessária porque ele provoca um efeito benéfico denominado “cartase”, um termo proveniente da medicina e que significa de modo literal o processo de purgação dos elementos lesivos presentes no corpo. Através da música, do teatro e da poesia o espectador é incentivado a sentir fortes emoções, tais como o medo, a piedade ou o entusiasmo, sem cair em descontrole ou desespero. A cartase contribui para fortalecer o sentimento de comunidade na plateia. Para Aristóteles, a boa convivência entre os habitantes da cidade ideal não seria nunca obtida com a mera *apathia* (ausência de paixões) platônica, mas somente através de uma boa medida entre razão e afetividade. Enfim, a arte não apenas é capaz de nos trazer saber, ela tem também uma função edificante e pedagógica.

A reflexão aristotélica sobre a arte tem o mérito de responder às principais críticas levantadas por Platão. Mas, às vezes, as tentativas de salvamento implicam um preço a pagar, que pode igualmente ser prejudicial. Surge a questão se a arte tem sempre que cumprir uma função edificante, como parece sugerir Aristóteles. Da Antiguidade à Idade Moderna, as obras de arte sempre foram usadas como suporte de mensagens políticas, religiosas, ideológicas. A função primordial da arte é servir ao Estado, às leis ou à educação? A arte só é verdadeira quando atende a um fim que a transcende?

A arte do século XX não tem nenhum compromisso em imitar a realidade, em traduzir simbolicamente alguma sabedoria, nem mesmo em provocar prazer ou a satisfação. De certo modo, é nessa direção que autores contemporâneos como Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty e Derrida conduzem suas reflexões ao recolocar a questão estética da seguinte maneira: em que medida a arte revela outra forma de verdade, cujo conteúdo o pensamento científico não é capaz de aprender? A arte pode estar às vezes, muito mais preparada do que a ciência para captar o devir e a fluidez do mundo, pois o artista não quer manipular, mas sim “habitar” as coisas. (FEITOSA, 2009)

A estética sob o aspecto de mera “ciência da sensibilidade” chega ao seu fim no século XX e é progressivamente substituída por um discurso que conjuga racionalmente e afetividade de forma mais radical. Essa nova racionalidade é ela mesma estética, mas agora será preciso tentar

compreender *aisthesis*<sup>44</sup> não mais através da dicotomia tradicional entre senso e sensível, mas como uma experiência simultânea de percepção sensível e percepção de sentido. O filósofo Martin Heidegger sugere em sua obra triunfal *Ser e Tempo* (1927) que todo “sentir” já é desde sempre um sentir “entendedor”, todo ver e ouvir já são ver e ouvir “compreendentes”.

Immanuel Kant (2000), filósofo alemão antecipa a superação da dicotomia senso/sensível na arte ao sugerir que qualquer ser dotado de racionalidade seria capaz de avaliar satisfatoriamente algo como sendo bom ou útil, ou seja, como algo que corresponde à função que se espera dele. Por outro lado, qualquer ser que tenha corpo seria capaz de sentir afetos ou desejos sensíveis, e de satisfazê-los. Todavia, somente o homem, na sua medida em que é um ser que sente e que pensa simultaneamente, está preparado para apreciar o belo (Crítica do Juízo). Partindo dessa premissa, se Immanuel Kant estiver certo, então todas as igrejas, catedrais e monumentos construídos em homenagem aos deuses através dos tempos são na verdade uma afronta, já que atestam a importância divina de criar e desfrutar a beleza da arte.

Os filósofos idealistas alemães Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, Arthur Schopenhauer, e principalmente Georg Wilhelm Friedrich Hegel, embora submetessem a filosofia da arte aos sistemas filosóficos que elaboraram, contribuíram, de maneira decisiva, depois de Immanuel Kant e Johann Christoph Friedrich von Schiller, para fazer dessa filosofia o que ela é atualmente:

Uma reflexão que tem como um dos seus fins últimos justificar a existência e o valor da arte, determinando, no conjunto das criações do espírito humano, a função que ela desempenha, ao lado da ciência, da religião, da moral e, também, fato digno de nota, ao lado da própria filosofia, cujo atual interesse pela arte não encontra paralelo em épocas passadas. (NUNES, 2003, p. 16)

Ao findar este trabalho, coube-nos a tentativa de apresentar os mais relevantes problemas da filosofia da arte, que ao longo dos séculos foram tema de fortes debates e discórdias. Qual a relação entre arte e realidade? Pode-se falar aqui em um conhecimento específico, alcançado só por intermédio da arte, em oposição ao conhecimento objetivo, da ciência e da filosofia? Qual o nexos existente entre atividade artística e os diferen-

---

<sup>44</sup>Do grego “*aisthesis*” que significa “faculdade de sentir” ou “compreensão pelos sentidos. Uma separação entre razão e emoção, entre corpo e alma, muito reconfortante.



tes valores, principalmente os morais e os religiosos? De que maneira essa atividade se relaciona com a atividade produtiva, sob o aspecto da técnica? Quais são, finalmente, as conexões da arte com a sociedade, a história e a cultura?

Segundo Benedito Nunes (2003), algumas dessas indagações podem ser encontradas em esboços artísticos e filosóficos, já outras solucionadas de acordo com os padrões culturais da sociedade grega do século V a. C., na filosofia platônica. Contudo, somente no contexto da modernidade, depois do nascimento da estética, foi que a filosofia da arte, nas primeiras décadas do século XIX, começou a desenvolver-se em bases novas, que em grande parte ainda continua sendo nossas.

#### **4. Considerações finais**

Segundo o filósofo alemão Friedrich Von Schelling, é somente por meio da arte que poderemos ter conhecimento da realidade.

A filosofia questiona: nascemos prontos para a arte? Será preciso desenvolver nossa sensibilidade para compreendê-la e senti-la? Vale lembrar que toda criação artística acontece dentro de um contexto histórico, ela não está desvinculada dos acontecimentos que a cercam. Pelo contrário, ela é fruto e reflexo das mudanças nos valores, ao mesmo tempo em que propõem novos. Desse modo, para compreender a arte, devemos tentar compreender os fatos que a cercam, como o país, a cultura e a época em que ela é concebida. Somente com a compreensão das razões e motivações que levam a criação de uma obra de arte, podemos nos aproximar dela e, termos a chance de apreciá-la.

Há diferentes maneiras de se pensar sobre o que é a beleza ou que é o belo. No primeiro momento, segundo os pensamentos do filósofo grego Platão, a beleza seria a manifestação do bem. Para ele, o bem é o princípio de toda a realidade e sempre se manifesta de forma bela. Por isso, dizemos que a beleza é a forma visível do bem. A segunda maneira de pensar sobre a beleza é própria do Romantismo. A beleza aqui seria a manifestação da verdade. O filósofo Hegel nos lembra que a beleza é a aparição visível de uma ideia verdadeira. Isso significa dizer que a beleza e verdade são a mesma coisa, que só se distinguem porque a beleza nós podemos ver e ouvir, e a verdade nós só podemos compreendê-la quando pensamos sobre ela. Os escritores e pintores românticos trabalham com essa noção de beleza, além da ideia de originalidade, de que todo artista

deveria produzir algo que viesse direto de sua imaginação, sem mais recorrer à imitação ou a modelos da Antiguidade. Essa ideia prevalece até os dias de hoje.

Pelo fato de vivermos em uma época em que nossas atividades estão cada vez mais aceleradas, onde o volume de informações a que estamos submetidos é gigantesco e somos exigidos a gerenciar todos os dados em um piscar de olhos, promovendo conexões e rápidas decisões no mundo intitulado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, de líquido moderno. Deste modo, para se praticar o olhar filosófico e artístico é preciso muita paciência. Sob a forte influência das questões midiáticas do mundo contemporâneo, estamos perdendo nossa capacidade de contemplar demorada e desinteressadamente o mundo.

Tal percepção pode ser vista e analisada com mais vigor a partir da Escola de Frankfurt, ao que Theodor Wiesengrund Adorno nos mostra as implicações da relação sujeito-objeto ao passo de estabelecer a coisificação humana e a primazia do objeto. Aqui, a reificação do humano reforça a sensação de pertencimento ao mundo cultural através do consumo, obtendo deste modo ares de verdade na ideologia da práxis. (OLIVEIRA, 2014)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DAVID, Hume. *Investigação sobre o entendimento humano*. Trad.: Leonel Vallandro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DELEUZE, Gilles. O ato da criação. *Folha de S. Paulo*, Caderno MAIS, 27/06/1999.
- FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com a arte*. Rio de Janeiro: Ediouro Multimídia, 2009.
- KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Campinas: Papirus, 2000.
- LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- NUNES, Benedito. *Introdução a filosofia da arte*. São Paulo: Ática,

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

2003.

OLIVEIRA, Keila Andrea S. *Possibilidade da experiência estética na educação da infância*. Uma proposta com leitura de imagens. Curitiba: Appris, 2014.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

## **A FINALIDADE TELEOLÓGICA DA INTERPRETAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA NO MEIO SOCIAL**

*Edyala Oliveira Brandão Veiga*(UENF)  
[edyalabrandão@hotmail.com](mailto:edyalabrandão@hotmail.com)

*Milton Junior Barros Araújo* (FAMESC)  
[miltonjbarros@hotmail.com](mailto:miltonjbarros@hotmail.com)

*Helton Monteiro Mendes* (CERS)  
[heltonmonteiro@hotmail.com](mailto:heltonmonteiro@hotmail.com)

### **RESUMO**

Ao se debruçar sobre um texto, o que se busca é extrair conhecimento, é retirar dali algo desconhecido ou que não tenha pleno domínio e por isso deseja aprofundar-se de forma mais intensa, a arte de interpretar nos permite imaginar convivendo a situação descrita, e nenhum exemplo melhor do que o direito, que é uma ciência social com constante necessidade de interpretação, para sua efetiva aplicabilidade, para retratar tal situação. Ao passo que a arte de interpretar é algo subjetivo que pode gerar opiniões divergentes, é o que gera posicionamentos jurídicos de grande antinomia perante casos semelhantes. Neste ínterim, busca-se com esta pesquisa evidenciar a importância interpretativa de uma norma jurídica e qual são os efeitos acarretados no meio social.

**Palavras-chave:** A força da interpretação. Normas jurídicas. Linguagem interativa.

### **1. Apontamentos iniciais**

O presente trabalho tem como escopo apresentar as vertentes e a importância da interpretação da linguagem jurídica para a sociedade, apontado os seus efeitos. Evidenciar a força do método de interpretação utilizado na hora da tomada de uma decisão judicial ou até mesmo do cotidiano, dependendo do contexto social.

O texto sem uma interpretação, é apenas um conjunto de palavras sem vida, o papel do intérprete de uma norma é crucial para transferir a sociedade o ensinamento dali extraído, a forma da qual tal norma deve ser aplicada, afinal não é difícil de se deparar com jargões jurídicos, onde operadores do direito se firmam no sentido de que a essência do direito

são as palavras e expressões rebuscadas, fato este que deve ser superado.

## **2. A língua e a linguagem jurídica**

É através da linguagem que se descobre o falso ou verdadeiro, o justo ou injusto, contudo é primordial sabermos o conceito de língua, nesse sentido em estudo Ferdinand de Saussure, destaca de forma cristalina o conceito de língua, vejamos:

é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila. (...). (SAUSSURE, 1995, p. 22)

Essa língua empregada muitas vezes de modo imperativo, se des- to do fim social da comunicação e se aplicando na forma de um jargão, que somente determinada classe profissional entenda, ou seja, para compreender-la há necessidade de estudo inteiramente aprofundado, tornado deste modo a compreensão um mecanismo muito difícil de se alcançar, é o que ocorre nas decisões prolixas proferidas na maioria das vezes.

## **3. Hermenêutica e interpretação jurídica**

O direito é uma ciência social, ou seja, há de se considerar que para que um indivíduo se submeta a uma determinada norma e cumpra devidamente, ele a deve compreender de forma detidamente, sem nenhuma dificuldade. Porém é notório que algumas normas, em seu efeito de aplicabilidade possa gerar interpretações diversas. Nesta senda Maria Helena Diniz, aborda:

A norma jurídica sempre necessita de interpretação. A clareza de um texto legal é coisa relativa. Uma mesma disposição pode ser clara em sua aplicação aos casos mais imediatos e pode ser duvidosa quando se aplica a outras relações que nela possam enquadrar e às quais não se refere diretamente, e a outras questões que, na prática, em sua atuação, podem sempre surgir. Uma disposição poderá parecer clara a quem a examinar superficialmente, ao passo que se revelará tal a quem a considerar nos seus fins, nos seus precedentes históricos, nas suas conexões com todos os elementos sociais que agem sobre a vida do direito na sua aplicação a relações que, como produto de novas exigências e condições, não poderiam ser consideradas, ao tempo da formação da lei, na sua conexão com o sistema geral do direito positivo vigente. (DINIZ, 1991, p. 381)

Para corroborar o entendimento acima exposto, faz-se necessário expor o ensinamento do doutrinador Carlos Maximiliano:

As leis positivas são formuladas em termos gerais; fixam regras, consolidam princípios, estabelecem normas, em linguagem clara e precisa, porém, ampla, sem descer a minúcias. É tarefa primordial do executor a pesquisa da relação entre o texto abstrato e o caso concreto, entre a norma jurídica e o fato social, isto é, aplicar o direito. Para o conseguir, se faz mister um trabalho preliminar: descobrir e fixar o sentido verdadeiro da regra positiva; e logo depois, o respectivo alcance, a sua extensão. Em resumo, o executor extrai da norma tudo o que na mesma se contém: é o que se chama interpretar, isto é, determinar o sentido e o alcance das expressões do direito. (MAXIMILIANO, 1994, p. 1)

Nesse contexto, o nome dado ao estudo das normas é a hermenêutica que busca interpretar algumas regras e enunciados estabelecidos. Com a maestria que lhe é peculiar, Carlos Maximiliano salienta "o erro dos que pretendem substituir uma palavra pela outra; almejam, ao invés de hermenêutica, – interpretação. Esta é aplicação daquela; a primeira descobre e fixa os princípios que regem a segunda. A hermenêutica é a teoria científica da arte de interpretar. (*Idem, ibidem*)

A essa linguagem rebuscada, ou até mesma confusa, que gera uma dificuldade de entendimento por parte das pessoas que integram a lide, pessoas que não tem certo grau de conhecimento jurídicos, sendo leigas no assunto, podendo inclusive essa linguagem truncada atingir até mesmo o operador do direito, vem sendo objeto de pesquisa e alvo de críticas, que clamam por uma linguagem acessível a todos, sem restrições na sua compreensão, conforme menciona José Carlos Barbosa Moreira (2007, p. 4):

Bem se sabe quão difícil de atingir é o ideal de que as peças judiciais sejam azadas em linguagem acessível à gente comum. A técnica tem suas exigências legítimas. Entre o respeito destas e o culto do hermetismo, porém, medeia um oceano. Há petições, sentenças, pareceres, acórdãos que se diriam redigidos com a intenção precípua de que nenhum outro ser humano consiga entendê-los. A gravidade do fenômeno sobe de ponto quando se cuida de decisões, que vão influir de maneira concreta na vida dos jurisdicionados. Com uma sentença desfavorável quase ninguém tem facilidade em conformar-se; *a fortiori*, se o respectivo teor é ininteligível -sintoma certo, para o vencido, de que sua derrota foi na verdade produto de manobras escusas. [...] Quem pleiteia deve lembrar-se, antes de mais nada, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem vai decidir; quem decide, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem pleiteou. Linguagem forense não precisa ser, não pode ser sinônimo de linguagem cifrada. Algum esforço para aumentar a inteligibilidade do que se escreve e se diz no foro decerto contribuiria para aumentar também a credibilidade dos mecanismos da justiça. Já seria um passo aparente-

mente modesto, mas na realidade importante, no sentido de introduzir certa dose de harmonia no tormentoso universo da convivência humana.

#### **4. O cerne da discussão através dos métodos de interpretação jurídica**

Métodos de interpretação são as formas pelas quais, os operadores se declinam sobre o texto e traduzem ao mundo real, exigindo certo grau de conhecimento para tal, neste sentido, Noberto Bobbio aborda:

A interpretação jurídica, é uma atividade muito complexa, que pode ser concebida de diversos modos. Baseia-se na relação entre dois termos, o signo e o significado do próprio signo, e assim, assume sombreados diversos, segundo os quais tende a gravitar para um ou para outro desses dois polos: a interpretação pode ser ligada principalmente ao signo enquanto tal e tender a fazê-lo prevalecer sobre a coisa significada; ou ainda pode ser mais sensível á coisa significada e tender a fazê-la prevalecer sobre o signo puro; fala-se, neste sentido respectivamente de interpretação segundo a letra e de interpretação segundo o espírito. (BOBBIO, 1996, p. 213)

Tecidas tais considerações, um dos métodos mais empregados durante a interpretação de um texto jurídico é a interpretação lógica, que se atem apenas ao conteúdo do texto que é exposto, sem usar de auxílio de qualquer meio exterior, Segundo Carlos Maximiliano (2011, p. 100) o processo lógico “consiste em procurar descobrir o sentido e o alcance de expressões do direito sem o auxílio de nenhum elemento exterior, com aplicar ao dispositivo em apreço um conjunto de regras tradicionais e precisas, tomadas de empréstimo à lógica legal. Pretende do simples estudo das normas em si, ou em conjunto, por meio do raciocínio dedutivo, obter a interpretação correta”. Já nas palavras de do nobre doutrinador Mario Pimentel Albuquerque:

O método lógico constitui a expressão mais pura e acabada do raciocínio analítico que, como vimos, infere de premissas necessárias uma conclusão igualmente necessária. Postula, da mesma maneira, a plenitude jurídica da lei e crê que o núcleo verbal desta é suficientemente elástico para comportar todas as situações de fato ocorrentes na prática, com a só utilização, rígida e fria, do silogismo judicial. Erige em premissa maior deste a lei, geral e abstrata; como premissa menor, descreve o fato, despido de suas peculiaridades concretas, após o que sobrevém a decisão, expressão fria do direito more geométrico, de corte racionalista, cuja ideia de justiça se exaure na satisfação de um único requisito: a igualdade absoluta dos destinatários da norma legal. (ALBUQUERQUE, 1987, p. 151)

Contudo, tal método se torna insuficiente diante de certos casos concretos, deste modo é necessário o uso de outros mecanismos para se compreender a norma, usando por vezes da interpretação evolutivo-

histórica, que parte da premissa que compreender a norma por uma evolução social, se adaptando ao contexto fático social atual, no entanto Caio Mário Silva Pereira (1991, p. 140) diz que não existe esta modalidade de interpretação, havendo sim, “o elemento histórico para coadjuvar o trabalho do intérprete”, que mesmo sendo valioso, não gera autonomia suficiente para figurar como espécie de interpretação.

Pode se mencionar ainda, como uma das formas principais de se extrair conhecimento da norma através do método sistemático, que conforme Carlos Maximiliano ensina que:

consiste o processo sistemático em comparar o dispositivo sujeito a exegese com outros do mesmo repositório ou de leis diversas, mas referentes ao mesmo objeto. Confronta-se a prescrição positiva com outra de que proveio, ou que da mesma dimanaram, verifica-se o nexa entre a regra e a exceção, entre o geral e o particular, e deste modo se obtém esclarecimentos preciosos. O preceito, assim submetido a exame, longe de perder a própria individualidade, adquire realce maior, talvez inesperado. Com esse trabalho de síntese é mais bem compreendido. (MAXIMILIANO, 2011, p. 104)

Como afirma Mário Pimentel Albuquerque:

Todos os métodos de interpretação analisados até agora, embora díspares em muitos aspectos, manifestam, porém, em face do texto legal, a mesma intenção e idêntico objetivo: conhecê-lo. A lei, longe de ser um ato de vontade, nada mais é, na verdade, que uma entidade de razão, que deve ser inteligida, mas nunca valorada. A descoberta do sentido da lei – segundo os mesmos métodos – tornou-se uma questão puramente intelectual, equivalente, no âmbito das ciências exatas, à resolução de uma complexa equação matemática, cuja incógnita pode exprimir qualquer conteúdo material. A interpretação, como mero ato de conhecimento que é, não procede por outros meios; toma a lei como objeto de razão e declara, metodicamente, como estranhos a ela, muitos aspectos e interesses inerentes ao caso concreto que, por não serem contemplados no tipo legal, carecem, por isso, de existência jurídica para o intérprete: “a realidade é muda; só a lei pode fazê-la falar. (ALBUQUERQUE, 1997, p. 159)

Acrescenta o mesmo autor, que

A interpretação teleológica de certa forma rompe com o regime hermenêutico tradicional, na medida em que concentra suas preocupações num novo elemento, ao mesmo tempo estranho e superior ao texto legal: o fim a que a norma se dirige. (ALBUQUERQUE, 1997, p. 159)

Não podemos esquecer que conforme leciona o mesmo autor:

O direito ao proceder por abstrações ganha em certeza – cumprindo a letra – o que muitas vezes perde em justiça – ignorando a realidade; daí que a segurança jurídica só possa ser efetivamente consagrada ao preço de certa dose de arbitrariedade, quer na elaboração da lei, quer na interpretação e aplicação de-



Nesse contexto a forma que se usa para interpretar uma norma, acarreta o modo que você irá transmitir tal informação, nesse contexto, quanto maior dificuldade se tem para compreender uma norma, mais difícil se torna a sua aplicabilidade. Assim, a oralidade deve ser usada com maior regularidade, para facilitar a compreensão a todas de uma norma, pois afinal, a lei não é feita para todos? Mas como se submeter a uma norma sem nem mesmo compreendê-la, pois a melhor doutrina processualista sabe que a sentença tem efeito de lei entre as partes, mas e se esta sentença for incompreensível para leigos? Elpidio Donizetti diz que:

Atualmente, raros são os países em que se adota a forma oral pura, sendo mais comum utilizarem-se os procedimentos oral e escrito combinados: prevalece o escrito, mas a linguagem falada se mostra um relevante meio de expressão de questões relevantes para a formação do convencimento do magistrado, a exemplo dos debates e depoimentos ocorridos em audiência e das sustentações orais nas sessões de julgamento. (DONIZETTI, 2016, p. 113)

José Carlos Barbosa Moreira (2007, p. 4) diz que:

Bem se sabe quão difícil de atingir é o ideal de que as peças judiciais sejam azadas em linguagem acessível à gente comum. A técnica tem suas exigências legítimas. Entre o respeito destas e o culto do hermetismo, porém, medeia um oceano. Há petições, sentenças, pareceres, acórdãos que se diriam redigidos com a intenção precípua de que nenhum outro ser humano consiga entendê-los. A gravidade do fenômeno sobe de ponto quando se cuida de decisões, que vão influir de maneira concreta na vida dos jurisdicionados. Com uma sentença desfavorável quase ninguém tem facilidade em conformar-se; *a fortiori*, se o respectivo teor é ininteligível -sintoma certo, para o vencido, de que sua derrota foi na verdade produto de manobras escusas. [...] Quem pleiteia deve lembrar-se, antes de mais nada, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem vai decidir; quem decide, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem pleiteou. Linguagem forense não precisa ser, não pode ser sinônimo de linguagem cifrada. Algum esforço para aumentar a inteligibilidade do que se escreve e se diz no foro decerto contribuiria para aumentar também a credibilidade dos mecanismos da justiça. Já seria um passo aparentemente modesto, mas na realidade importante, no sentido de introduzir certa dose de harmonia no tormentoso universo da convivência humana.

Sendo assim, a sociedade é alvo de decisões que nem ela mesma pode compreender, mas a melhor forma de se interpretar uma norma é compreendendo a sua finalidade, qual objetivo de tal lei ou princípio? É necessário o movimento social e cultural, para que haja a ruptura com o velho jargão jurídico, pois vivemos em um Estado Democrático de Direito e a informação clara e precisa abarca todos os institutos.

## 5. Considerações finais

Interpretar é dar vida ao texto, é compreender ter o autoconhecimento e repassar o mesmo a terceiros, deste modo, não se pode simplesmente limitar a sociedade a jargões jurídicos que não são de muita valia para a sociedade apenas para rebuscar um texto, tendo que tal cultura deve ser superada.

No entanto, a intenção não é se desligar totalmente dos termos jurídicos utilizados em uma norma, mas sim a tornar mais visível para a sociedade, em busca de maior efetividade e compreensão de todos. Formando aos poucos, uma mudança cultural.

Afinal vivemos em tempos, que nem mesmo as normas tem tanta força normativa, o direito é feito para regular a sociedade e como tal deve se adequar as novas realidades, fazendo uso inclusive que tal instituto já possui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Mário Pimentel. *O órgão jurisdicional e a sua função*. São Paulo: Malheiros, 1997.

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Compiladas por Nello Morra; tradução e notas por Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1996.

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de introdução à ciência do direito*. São Paulo: Saraiva, 1991.

DONIZETTI, Elpídio. *Curso didático de direito processual civil*. 19. ed. rev. e completamente reformulada conforme o Novo CPC – Lei 13.105, de 16 de março de 2015 e atualizada de acordo com a Lei 13.256, de 04 de fevereiro de 2016. São Paulo: Atlas, 2016.

MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. [1. ed. 1994]

MOREIRA, José Carlos Barbosa. *Advocef Juristantun*. Suplemento do boletim *Advocef*, ano VII, n. 55, set.2007.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. *Instituições de direito civil*, vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

**A FORMAÇÃO DOS ADJETIVOS  
EM EDUARDO CARLOS PEREIRA E EVANILDO BECHARA:  
UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO SOBRE ISMAEL COUTINHO**

*Jaqueline Irala de Moreira* (UEMS)

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

*Raul Silvestre Benitez Aguilera* (UEMS)

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

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho posiciona-se na área de língua portuguesa, na linha que compreende a pesquisa historiográfica, tem a finalidade de descrever e analisar a abordagem da morfologia na *Gramática Expositiva – Curso Elementar*, de Eduardo Carlos Pereira (1907), e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (1999), a partir de frases retiradas dos contos e poemas – do início do século XX - de Ismael de Lima Coutinho. Serão analisados de forma cronológica os fatores que causaram alterações nas produções das palavras da língua portuguesa, como ocorreram essas alterações e quais foram, bem como o que essas mudanças trouxeram de acréscimo a língua portuguesa, se houve benefícios e quais foram. A estrutura da obra seguirá conforme os princípios Ernst Frideryk Konrad Koerner (1996).

**Palavras-chave:**

Formação de palavras. História. Historiografia linguística. Morfologia

**1. Introdução**

O artigo apresentado pretende colaborar para uma proposta de um apoio cronológico das etapas históricas da formação de adjetivos por meio da derivação sufixal. A historiografia linguística traz grande contribuição a este trabalho, pois “ocupa-se com a descrição e explicação da maneira como se produziu e desenvolveu o conhecimento no decorrer do tempo e em um determinado contexto cultural e social” (ALMEIDA, 2017, p. 32). Para Ernst Frideryk Konrad Koerner (1996), a historiografia linguística consiste na descrição da história, na produção do historiador e no discurso sobre o passado, e com apoio nos escritos de Ernst Frideryk

Konrad Koerner, este trabalho foi organizado.

Para as análises de abordagem e historiografia foram utilizadas as literaturas de Eduardo Carlos Pereira (1907) e Evanildo Bechara (1999). Através de tais documentos, foi possível a análise da progressão no estudo da gramática e sua evolução, além dos conceitos e formações, principalmente o adjetivo (que é foco deste trabalho). E, com base nas obras de Ismael de Lima Coutinho foi possível, através deste subsídio literário histórico, perceber, analisar e pontuar as diversas mudanças na linguagem não somente diária, mas também literária.

## **2. A morfologia para Eduardo Carlos Pereira uma consideração histórica**

A morfologia (*morphê* = forma + *logos* + *ia* = tratado) pode ser definida como o estudo do desenvolvimento léxico em seus contextos históricos e culturais, levando em conta a análise das formas dos vocábulos em sua criação e evolução morfológica, faz parte de um campo mais amplo da gramática, conhecido como morfossintaxe que, além de desenvolver o conhecimento sobre a forma do vocábulo, também estuda os efeitos das combinações materiais ou funções da sintaxe. Esse estudo objetiva a análise da evolução morfológica do léxico com base na estrutura do adjetivo suas formas e construções, levando em consideração sua construção por meio da análise autoral de tratados e documentos sempre considerando a contextualização da época e o contexto desses “tomos”. Sendo assim, esse estudo se divide em campos lexicais, através do conhecimento sobre origem, formação, estrutura e esferas de aspecto gramatical, que levam em conta a classificação em categorias e seus paradigmas flexionais.

### **2.1. Elementos morfológicos para Eduardo Carlos Pereira**

O autor descreve que a estrutura da palavra é constituída pela soma dos elementos morfológicos de uma palavra:

[...] a raiz ou radical, que revelam o elemento irreductível do nome, os affixos (atualmente separados em prefixos e sufixos), que servem como parte modificante do sentido amplo da raiz, o thema, que sucede a sufixação ou prefixação para afirmar uma nova significância a um vocábulo já formado (raiz mais afixo) e a desinência, que, encaixando vogais ou vogais e consoantes ao fim da palavra, serve para designar gênero, número, tempo e pessoa ao discurso (me-

Apesar da soma complexa de elementos por trás do adjetivo, é inquestionável sua subordinação ao nome que se refere apenas a sua raiz permanece imutável, todas as outras partes que o constituem faz jus ao status quo do substantivo na locução. Seguindo a ideia de caracterização quanto ao nome, por exemplo, a desinência passa a assumir um caráter que confere biformidade à flexão adjetiva, permitindo uma forma para cada gênero, enquanto a presença dos afixos serve para modificar a ideia entremeadada à raiz do termo, condizendo com sua relação “subordinativa” na formação do adjetivo e sua semântica.

## **2.2. Formação de adjetivos para Eduardo Carlos Pereira**

Na formação de adjetivos, mesmo considerando a afinidade – *nomen substantivum et adjectivum* – descreve que a função léxica do adjetivo restringe o substantivo a sua função e significado, indicando qualidades e circunstâncias. Sendo assim, estabelece que o adjetivo indique uma qualidade simples da substância enquanto o substantivo expressa uma qualidade complexa na substância. Sendo assim, estabelece que o adjetivo indique uma qualidade simples da substância enquanto o substantivo expressa uma qualidade complexa na substância:

Deste fato decorrem afinidades gramaticais tal qual o caráter misto de palavras que, hora podem ser classificadas como substantivos e outras como adjetivos, como: *amador, guerreiro, egoísta e moço*. Além disso, a grande quantidade de substantivos que derivam de adjetivos, como: capital, estudante, negociante e pastoral. (PEREIRA, 1907, p. 143)

## **2.3. Evolução das categorias gramaticais para Eduardo Carlos Pereira**

Eduardo Carlos Pereira (1907) descreve, brilhantemente, que não há modo analítico evolutivo no qual existe distância absoluta entre a relação adjetivo-substantivo (ou do nome), uma vez que não se pode nomear uma coisa se não por suas qualidades, sendo que a origem do próprio nome deriva de características. Logo, não pode ser separada a ideia de cidade capital (relação de substantivo e sua adjetivação) do nome capital, ou até uma fita escarlate, que recebe o nome a partir de sua característica. Este autor utiliza diversos exemplos de derivação, desde a língua latina para apresentar suas constatações. Além disso, mesmo sem citar

denominação, na parte de substantivação e sua consequente adjetivação, Eduardo Carlos Pereira considera a existência dos morfemas nucleares, ou raízes que, para o autor, “são elementos originários e irredutíveis, carregando em si a conceituação do nome desde seu contexto histórico e dos radicais, que funcionam como segmento lexical da palavra, funcionando como uma perspectiva sincrônica”. (PEREIRA, 1907)

#### **2.4. Flexão das categorias gramaticais para Eduardo Carlos Pereira**

Quanto aos aspectos de flexão das categorias gramaticais, é levado em consideração o conceito de palavras objetivas, que correspondem a uma representação bem definida (substantivos, adjetivos e verbos) e palavras subjetivas, que podem designar uma ideia vaga e variável (preposições, conjunções e pronomes). Nas categorias flexivas ou variáveis encontramos as classes de substantivos, adjetivos, verbos e pronomes, já nas categorias inflexivas ou invariáveis estão as classes de advérbios, preposições, conjunções e interjeições. Ao estudo da flexão das categorias é dado por Eduardo Carlos Pereira, o nome de flexionismo.

Ao flexionismo é atribuída a definição das variações e mudanças de desinência (flexões) que ocorrem de modo orientado e restrito em classes como substantivos, adjetivos, pronomes, verbos e até os advérbios, no intuito de atribuir funções tais quais para número, gênero, grau, modo, caso, tempo e pessoa.

Além disso, existem, também, as flexões internas, ou deflexões, que, consistem na mudança da vogal da raiz sob a influência de um prefixo, como, por exemplo, a diferença semântica na atribuição de termos como amigo e inimigo (*amicum* e *inimicum*). (PEREIRA, 1907, p. 156-157)

Característica que revela o caráter altamente flexivo da nossa língua, sendo esta derivada do latim (língua altamente flexionada também). Sendo assim, mesmo sem a designação na época, encontramos o aspecto de língua sintética no português, uma vez que apresenta diversos morfemas em suas palavras. Dessa forma, a língua portuguesa se caracteriza como uma língua sintética do tipo flexiva, ou fusional, que, apesar de apresentar inúmeras possibilidades semânticas quando há existência de morfema, acaba os apresentando de forma entrelaçada sem regras fixas.

## 2.5. Flexão do adjetivo

É sabido que o processo flexional do adjetivo se assemelha ao do substantivo, principalmente nas esferas de gênero e número. Tanto que, para esse processo, é necessária a análise do substantivo a qual se refere. Entretanto, existem particularidades para a flexão adjetiva, das quais trataremos agora:

Adjetivos determinativos latins com suas três formas genéricas (masculino, feminino e neutro) passaram a funcionar como pronomes neutros em sua terceira forma, são exemplos:

- *Iste, Ista e Istud - Este, Esta e Isto;*
- *Ipse, Ipsa e Ipsum - Esse, Essa e Isso;*
- *Ecu+ille, Ecu+illa e Ecu+illum - Aquele, Aquela e Aquilo;*
- *Totus, Tota e Totum – Todo, Toda e Tudo.* (PEREIRA, 1907, p. 142-143)

Adjetivos terminados em –or, –al ou –z, que eram, até o séc. XVI, uniformes e invariáveis em gênero, se tornaram “biformes”:

- *Dona entendedor - entendedora;*
- *Língua hespanhol- espanhola;*
- *Gente portuguez – portuguesa.* (PEREIRA, 1907, p. 142-143).

Resistem a essa regra de flexão alguns adjetivos em formas específicas:

- *Comparativos sintéticos: melhor, pior, maior, menor, superior, inferior, interior, exterior (permaneceram). Porém suas formas femininas mantiveram aplicações diferentes: melhora, piora e superiora;*
- *Adjetivos formados de substantivos: incolor, bicolor;*
- *Alguns com terminação –ez: cortez, montez.* (PEREIRA, 1907, p. 156)

Grau dos adjetivos: o processo formador das classes comparativas e superlativas teve suas formas sintéticas (orgânicas) eliminadas em seus graus de significação: - *Comparativos: o sintético de superioridade terminado em –or foi substituído por uma forma “peri frásica” com o advérbio mais: justior – mais justo. Resistiram à essa regra os sintéticos: bom, mau, grande e pequeno (melhor, pior, maior e menor);*

- *Superlativos: os sintéticos terminados em –issimus, –errimus e –limus (justissimus, nigerrimus e bumillimus) foram adaptados a linguagem popular através de uma forma “peri frásica” com o advérbio muito ou quaisquer outros que expressem a mesma ideia.* (PEREIRA, 1907, p. 156-157).



### **3. A morfologia para Evanildo Bechara – uma abordagem moderna**

Levando em consideração a literatura de Evanildo Bechara, encontramos constatações sobre o período introdutório e o estudo da morfossintaxe que se assemelham à premissa de Eduardo Carlos Pereira. Entretanto, com o maior estudo dos elementos formadores da linguagem, o autor apresenta normatização mais técnica, regras mais atualizadas e conceitos mais concretos quanto ao atual estudo da língua contemporânea.

O autor apresenta conceitualmente a definição do termo *palavra* sobre três pilares que só funcionam juntos: "[...] o aspecto material, como significante ou expressão, o aspecto gramatical como uma classe determinada e suas incumbências e, por último, sua significação lexical com suas relações em uma oração, por exemplo". (BECHARA, 1997, p. 122-123)

#### **3.1. Renovação do léxico e a criação de palavras**

É inevitável a constatação de que a língua se adapta à vida em sociedade, às necessidades culturais, científicas e da comunicação em geral. Sendo assim, Evanildo Bechara descreve que as palavras que vêm ao encontro de uma necessidade renovadora se chamam *neologismos* e *arcaísmos*.

Os neologismos são formas de revitalização lexical da língua que acabam sendo incorporados através de diversos métodos, tanto formais quanto informais: “[...] um, mais informal, pelo uso dos elementos constituintes da linguagem, em seu significado usual ou atribuindo novas ideias e outro, mais formal, através de composições e derivações”. (BECHARA, 1997, p. 122-123)

Além disso, outra fonte da renovação lexical são empréstimos e decalques linguísticos:

São elementos gramaticais emprestados ou traduzidos (calços linguísticos) de outra comunidade linguística dentro da mesma linha histórica (regionalismos, terminologias, nomenclaturas e gírias) ou até de idiomas estrangeiros que incorporam ao léxico da língua, como latim e grego. (BECHARA, 1997, p. 293)

Os principais processos para a formação de palavras na língua portuguesa através do ponto de vista expressivo ou de sua constituição

material são a *composição e a derivação*.

Levando em consideração, a premissa do atual trabalho, que é a análise histórico-linguística da derivação da classe dos adjetivos através dos afixos, o enfoque será o processo da derivação sufixal.

### **3.2. A derivação como processo de formação de palavras**

A derivação, principalmente na língua portuguesa, ocorre através de radicais derivados da língua latina associados aos afixos.

Os sufixos, diferente dos prefixos, possuem uma aplicabilidade permeada de diversas regras e aplicações, tendo em vista que, ao lado dos valores sistêmicos, associam-se aos sufixos valores ilocutórios intimamente ligados aos valores semânticos das bases as quais são agregados e, dos quais não são dissociados.

### **3.3. Estrutura das unidades e elementos afixos: o sufixo**

O sufixo, como descrito por Evanildo Bechara:

[...] é um elemento que não possui curso independente na linguagem, tendo em vista que é empregado ao final da base da palavra para agregar uma nova análise e entendimento, uma vez que pode delimitar nova categoria ou definir ideia nova. (BECHARA, 1997, p. 299)

Além disso, é compreendido que o sufixo adquire função morfológica, pois, na maior parte das situações, acaba alterando a categoria gramatical do radical do qual sai o derivado e traz relação da palavra com a qual se agrega a nomes, sejam aumentativos (*casarão*), diminutivos (*almofadinha*), agente ou ofício (*cantor*, *sapateiro*), de ação (*casamento*), de instrumento, coletivos e pátrios.

É importante pontuar, também, as diferenças entre os sufixos derivativos e as desinências nominais, uma vez que podem ser confundidos. “Os sufixos, além de serem quase sempre tônicos, vêm imediatamente após o núcleo da palavra, enquanto as desinências, que quase sempre atônicas, aparecem somente após o sufixo”. (BECHARA, 1997, p. 299-300)

**3.4. Principais sufixos formadores de adjetivos**

- (d)io*, -*(d)iço*: fugidio, move-diço (todos tirados do tema do particípio);
- áceo*: rosáceo, galináceo;
- acho*: verdacho;
- aco*: demoníaco;
- ado*: barbado;
- al*: vital, boçal;
- âneo*, -*anho*: sucedâneo, estranho;
- ano*: humano;
- ardo*: felizardo;
- ário*, -*eiro*: diário, ordinário, verdadeiro, costumeiro;
- asco*: pardavasco;
- ático*: problemático, aromático;
- átil*: portátil, volátil;
- az*: mordaz, voraz;
- bundo*: furibundo;
- eno*: terreno;
- ento*, -*(l)ento*: cruento, corpulento;
- eo*: róseo;
- esco*, -*isco*: dantesco, principesco, mourisco;
- iano*: canoniano, virgiliano;
- ício*, -*iço*: acomodático, enfermiço;
- ino*, -*im*: bailarino, paladino, paladim;
- onho*: medonho, risonho;
- oso*, -*uoso*: bondoso, primoroso, fastoso (ou fastuoso), untuoso, espirituoso;
- timo*: marítimo;

-udo: barrigudo, cabeçudo;

-undo, -ondo: fecundo, redondo;

-urno: diurno;

-vel, -bil: notável, crível, solúvel, flébil, ignóbil;

-observação: Dos nomes próprios formam-se adjetivos em -iano e não eano: comoniano, machadiano, saussuriano, wagneriano;

-ico: público;

-engo, -lengo: mulherengo, avoengo, verdoengo (verdolengo);

-al, -ar: anual, escolar;

-aico: prosaico;

-estre: campestre;

-este: celeste;

-douro: vindouro, imorredouro;

-tório: expiatório, satisfatório;

-ivo: afirmativo, lucrativo;

-ácea, -áceo (em família de plantas): liliáceas, papilionáceas;

-ndo (equivalente ao particípio futuro passivo latino): graduando ('que vai ser graduado'), vitando ('que deve ser evitado'), venerando ('digno de ser venerado'), despiciendo ('digno de ser desprezado', 'desprezível'). Tem tido larga aceitação na nomenclatura de profissões universitárias, nem sempre bem visto pelos puristas: doutorando, farmacolando, engeheirando etc.

### **3.5. O adjetivo e seus instrumentos por Evanildo Bechara**

O autor, mesmo após quase um século, continua mantendo a relação entre o adjetivo e o substantivo muito clara. Trabalha essa ideia quando descreve o adjetivo como uma delimitação, o elemento que caracteriza as possibilidades designativas do substantivo, sendo orientado por uma referência a qualquer aspecto do denotado. A relação gramatical entre o signo delimitador e o delimitado é expressa pela concordância.

Além disso, caracteriza a delimitação com diversas distinções, ou seja, o caráter que é atribuído ao substantivo. São algumas dessas distinções: explicação, especialização, especificação e que são expressas por seus instrumentos verbais correspondentes. Ou seja, o autor além de designar a constituição da relação substantivo-adjetivo constrói sua teoria sobre como essa ocorre e ao significado que a oração toma. Define que:

A estrutura interna dessa classe é caracterizada pela combinação de um signo lexical expresso pelos radicais com signos morfológicos expressos por desinências (como afixos de gênero e número) e alternâncias, ambas existentes somente quando combinadas. (BECHARA, 1997, p, 121)

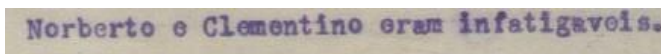
#### **4. *Historiografia linguística de Ismael de Lima Coutinho***

Ismael de Lima Coutinho, professor e filólogo brasileiro, teve grande importância para os estudos linguísticos através de sua obra e é um dos primeiros autores a tratar da língua portuguesa em uma perspectiva histórico-comparativa.

Coutinho complementa que existe uma estrita relação entre as gramáticas descritivas e históricas, sendo que em sua natureza essas servem como complemento. Onde a gramática descritiva peca com descrições ou irregularidades, a histórica explica através de leis e princípios.

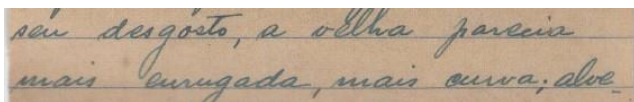
Utilizaremos de trechos em sua obra literária para demonstrar a evolução gramática da linguagem.

Apesar da escrita “antiga” com a qual os contos são dados, é facilmente perceptível a ocorrência de regras que concordam tanto com Eduardo Carlos Pereira, quanto com Evanildo Bechara:



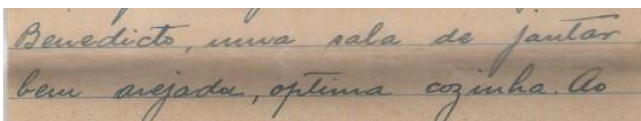
Norberto e Clementino eram infatigáveis.

Nessa oração notamos que, a noção de pluralidade e a flexão em adjetivos positivos permanecem concordando com as mesmas regras presentes em Evanildo Bechara – Observamos, também, uma derivação através de afixos: o radical “fatiga” carrega um significado de negatividade com o prefixo “in” e sua atribuição aos sujeitos com o sufixo “-veis”;



são desgosto, a velha parecia  
mais enrugada, mais curva, etc.

“a velha parecia mais enrugada, mais curva;” – Passagem que demonstra uma flexão de grau comparativa que não empregou forma nova de adjetivação e sim a presença do adverbio mais, para denotar maior intensidade à observada anteriormente – É, também um adjetivo que possui processo de formação através da derivação no uso de sufixação: enrugada, com sufixo -ada, conferindo-lhe caráter de rugas ao sujeito.



“Uma sala de jantar bem arejada, optima cozinha.” – Dentro desse período, observamos uma derivação sufixal no adjetivo “arejada”, conferindo ao objeto tratado uma nova característica – Além disso, possuímos a derivação através do sufixo -ada em uma palavra que possui o radical “ar”, conferindo-lhe característica de ventilada;



Passagem curta que revela mais uma flexão na sufixação: o adjetivo com o radical que passa a ideia do verbo rasgar, acompanhado pelo sufixo -ado /-ada confere o caráter do produto do verbo ao sujeito;



O adjetivo em questão, além da análise de sua derivação, merece, sem sombra de dúvidas uma análise contextual: sertanejos eram aqueles que provinham do sertão, sub-região do nordeste brasileiro e de onde, certamente, essa terminologia foi originada. Radical de sertão seguido por sufixo -ejos, conferindo-lhe caráter de habitantes ou frequentadores.

## 5. Conclusão

A conclusão desse trabalho nos mostra que a gramática é constantemente variável. No entanto, é inevitável, também, a percepção de que mesmo após quase um século, algumas regras se mantêm.

O estudo historiográfico aliado ao estudo da abordagem morfosintática na grafia de uma língua revela padrões que se adaptam tanto à

formalidade quanto a informalidade.

Através desse estudo em três etapas a constatação de que o estudo morfológico da língua, apesar de enriquecido por uma maior quantidade de normas, regras, exceções e percepções, é uma ferramenta imprescindível para observar a evolução da escrita e da fala.

Com base nas gramáticas de Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara é clara a evolução das ferramentas analíticas aliadas ao respeito da historiografia linguística, uma vez que, com a maior experiência e o maior acervo para análise, os métodos para a normatização de uma morfologia contemporânea são aprimorados e, ao mesmo tempo, uma morfologia contemporânea não pode ser incumbida desse título sem o conhecimento do que era antes, ou seja, sem o percurso de sua evolução e, o mais importante, com base em quais motivos foi adaptado. Com uma diferença de quase um século entre suas publicações, os próprios tópicos intrínsecos de cada um que lidam com a evolução da gramática são completamente diferentes: Eduardo Carlos Pereira leva em consideração adaptações do latim e fonemas, enquanto Evanildo Bechara apresenta um horizonte mais normativo e baseado nas construções e na semântica.

Além da análise baseada na literatura dos dois grandes autores, foi possível a análise da obra de Coutinho e o entendimento da evolução linguística através dos métodos de estudo historiográfico de Ernst Frideryk Konrad Koerner, que, através de seus três métodos de percepção, trouxe uma análise mais concreta e universal ao contexto da historiografia linguística.

Quanto às obras de Ismael de Lima Coutinho, é inevitável constatar o quanto que o autor trouxe não somente à gramática e à morfologia, mas à poesia e literatura também. Ismael de Lima Coutinho, apesar de grande estudioso da gramática e autor de livros analíticos dessa, em seus contos, consegue demonstrar o motivo pelo qual é tão bom autor: a versatilidade e a riqueza. Utilizando de infinitos, porém simples, detalhes, consegue enriquecer sua narrativa de maneira brilhante. Levando em consideração o tempo de publicação dos contos usados nesse estudo, é simples encontrar elementos de evolução da morfologia das palavras, como o uso recorrente de -ph.

Sendo assim, a análise combinada as obras dos autores teve como resultado a confirmação de um produto evolutivo aprimorado, nossa gramática. É necessário citar novamente a relação que Coutinho faz com a gramática descritiva e a histórica, pois, Eduardo Carlos Pereira e Eva-

nildo Bechara também constatam que a progressão linguística não deriva de fator isolado e sim da combinação da normativa atual com a historiografia. Um produto que evolui com utilização e com necessidade, a língua é o reflexo da cultura do povo que a utiliza e, independente da época, sempre que consultada, trará estudos brilhantes como os que analisamos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguél Eugenio. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa: um estudo historiográfico*. 2007. Tese (de Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 36 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

COUTINHO, Ismael de Lima. O Benedito. *Espólio de Ismael Coutinho*. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o\\_benedito.pdf](http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o_benedito.pdf)>. Acesso em: 28-11-2017.

\_\_\_\_\_. O Negro Eugenio. *Espólio de Ismael Coutinho*. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o\\_negro\\_eugenio\\_conto.pdf](http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o_negro_eugenio_conto.pdf)>. Acesso em: 28-11-2017.

\_\_\_\_\_. O Velho Tropeiro. *Espólio de Ismael Coutinho*. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o\\_velho\\_tropeiro\\_conto.pdf](http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o_velho_tropeiro_conto.pdf)>. Acesso em: 28-11-2017.

KOERNER, Ernst Frideryk Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/240/253>>.

\_\_\_\_\_. *Practicing Linguistic Historiography*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva: curso elementar*. 12. ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog, 1907.



**A GRAMATICOGRAFIA NO BRASIL,  
A *TECHNÉ GRAMMATIKÉ* E OS “JOGOS DA LINGUAGEM”**

*Antonio Cílrio da Silva Neto* (UFT)  
[acilirio@bol.com.br](mailto:acilirio@bol.com.br)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFT)  
[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a gramaticografia no Brasil, estabelecendo relações entre gramática, normatividade e jogos de linguagem, com base em Ludwig Wittgenstein (1980 e 1994). Examinaremos a prática do jogo gramatical a partir de quatro gramáticas: Marcos Bagno (2011), Maria Helena de Moura Neves (2012), Ataliba Teixeira de Castilho (2012) e Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2007); comparando, sempre que necessário, com teorias linguísticas atuais. Essa prática foi desenvolvida nas aulas de linguística e ensino, no curso de mestrado e doutorado da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Araguaína, para atender a um enfoque voltado ao contexto de ensino de língua materna na educação básica do estado. Espera-se que, a partir desse entendimento, possamos estabelecer novas perspectivas para a compreensão do que seja o aprendizado de normatividade gramatical e de sua multiplicidade de usos. O uso da linguagem gramatical, como forma dinâmica do jogo, precisa considerar os elementos histórico-sociais na construção e na enunciação dos códigos linguísticos; por isso, a nossa referência ao tratado de Dionísio Trácio e a historiografia gramatical. Urge, para esse esforço, a recuperação das noções de normatividade, de jogos de linguagem e de gramática apresentadas por Ludwig Wittgenstein.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Wittgenstein. Gramaticografia.

**1. Introdução**

Teorias linguísticas são desenvolvidas, a respeito da linguagem e de seus códigos linguísticos, a partir de filósofos, lexicógrafos, gramatocógrafos e linguistas propriamente ditos. Dessa forma, os estudos filosóficos acerca da linguagem, e o estudo da construção das gramáticas como códigos, também são importantes e cruciais para o entendimento do homem enquanto ser social.

Neste artigo, tem-se por objetivo refletir sobre a gramaticografia

no Brasil, estabelecendo relações entre gramática, normatividade e jogos de linguagem, com base em Ludwig Wittgenstein (1980 e 1994). Examina-se a prática do jogo gramatical na *Techné Grammatiké* e em quatro gramáticas brasileiras, Marcos Bagno (2011), Maria Helena de Moura Neves (2012), Ataliba Teixeira de Castilho (2012) e Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2007), comparando, sempre que necessário, esses compêndios com teorias linguísticas atuais.

Essa prática foi desenvolvida nas aulas de linguística e ensino da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Araguaína, para atender a um enfoque voltado ao contexto de ensino de língua materna na educação básica.

Espera-se que, a partir desse entendimento, seja possível estabelecer novas perspectivas para a compreensão do que seja o aprendizado de normatividade gramatical, além de permitir uma visão mais profícua de sua multiplicidade de usos. O uso da linguagem gramatical, como forma dinâmica do jogo, precisa considerar os elementos histórico-sociais na construção e na enunciação dos códigos linguísticos, por isso a nossa referência ao tratado de Dionísio Trácio e à historiografia gramatical. Dessa forma, o ponto de partida metodológico tem como base a pesquisa bibliográfica, além de outros meios de investigação que estão direcionados às investigações de cunho filosófico.

Sabe-se que as pesquisas bibliográficas são constituídas de diversos materiais escritos, mecânica ou eletronicamente, com informações já elaboradas e publicadas, como as gramáticas e o material a que se fez referência neste artigo, fontes que caracterizaram a nossa pesquisa.

Portanto, aborda-se sobre o perfil europeu do que se considera a primeira gramática, além do perfil de quatro gramáticas brasileiras, aqui em estudo, e, como já foi dito, ou outro ponto de partida é constituído pelos jogos da linguagem. Espera-se que, a partir desse entendimento, seja possível estabelecer novas possibilidades para a compreensão do que seja uma gramática, considerando a multiplicidade de usos que se faz desse objeto de estudo e de pesquisa.

## **2. *Um perfil europeu na tradição gramaticográfica e os jogos da linguagem***

A noção que se tem, quando se fala da produção de gramáticas, é aquela de que se está produzindo mais um material didático para poucos

ou mesmo algo que pode atingir a poucos, porque geralmente quando se pensa em gramática, "se pensa em um conjunto de ensinamentos sobre a maneira correta de falar e escrever uma língua, ou em um livro que contenha esses ensinamentos". (AZEREDO, 2008, p. 32)

Segundo José Carlos de Azeredo (2008), essa imagem foi construída em um período de pelo menos vinte séculos, desde os gregos, chegando até os romanos, época em que a gramática era conceituada como a arte do uso correto da língua, como a prática dos bons autores. Essa espécie de gramaticografia ganha corpo desde o final do século XV e fixa-se no curso dos séculos XVI e XVII, quando se constrói o perfil europeu das gramáticas normativas.

Para os gramaticógrafos daquela época, a língua era encontrada no que há de melhor na obra dos poetas e prosadores, como forma de beleza e perfeição, que precisava ser protegida e preservada, e ser imitada pelas novas gerações de usuários. Para José Carlos de Azeredo (2008), a partir dessas ideias, foram produzidos dois tipos de gramáticas, uma prescritiva, como prescrição de modelo da língua, e outra retórica, para complementar essa prescrição, com seus preceitos para tomar a palavra como base para persuadir, convencer e seduzir.

Nesse sentido, para se entender o que se leva em consideração na elaboração de uma gramática, deve-se compreender o que o gramaticógrafo busca em sua época para tal construção, da mesma forma que um filósofo pode mudar de posturas conforme refletir sobre os usos da linguagem no decorrer do tempo (com Wittgenstein não foi diferente).

Primeiramente, Ludwig Wittgenstein (1921) considerava seu "velho modo de pensar" da seguinte maneira, segundo (SAES, 2013, p. 41-42):

i) a concepção de que a linguagem tem função exclusiva de representar o mundo; ii) a visão de que a linguagem e o mundo se correlacionam pela estrutura lógica essencial que têm em comum; iii) a crença de que as condições e os limites do sentido na linguagem podem ser estabelecidos de uma só vez, por uma única forma lógica geral da proposição.

Cabe ressaltar que, na perspectiva de Silvia Faustino de Assis Saes (2013), no *Tractatus*, proposição e nome são contrastantes. As proposições têm sentido (*Sinn*), e nelas figuram fatos, casos, estados de coisas possíveis, já os nomes têm significado (*Bedeutung*) em coisas e objetos, "um nome toma o lugar de uma coisa; o outro, de uma outra coisa, e estão ligados entre si, e assim o todo representa – como um quadro vivo – o

estado de coisas" (SAES, 2013, p. 43). Por conseguinte, "os nomes só são encontrados nas proposições elementares que representam diretamente a realidade [...], e todas as demais proposições da linguagem resultam de operações lógicas" (*Idem, ibidem*).

Destarte, no *Tractatus*, Ludwig Wittgenstein atualiza a perspectiva aristotélica de que "a linguagem é concebida como um discurso apofântico (*lógos apophantikós*), isto é, como um discurso ao qual cabe o verdadeiro ou o falso, por sua pretensão de descrever o real" (SAES, 2013, p. 46). Diante disso, em 1945, Ludwig Wittgenstein reconhece as inconsistências do *Tractatus* que, apesar das críticas, ele o considera como pano de fundo para o entendimento dos seus novos pensamentos e do afastamento de que "as palavras da linguagem denominam objetos", passando ao entendimento de que a centralidade da proposição apofântica está em representar a realidade, ela se constitui de "múltiplos e variados 'jogos de linguagem'" (SAES, 2013, p. 47)

Com esse novo modo de pensar a realidade, conforme Silvia Faustino de Assis Saes (2013, p. 47-48), Ludwig Wittgenstein (1945) considerou a linguagem da seguinte maneira:

A linguagem é um instrumento a serviço das funções comunicativas que visam à produção da vida, e seu funcionamento depende de habilidades, capacidades e disposições que são adquiridas e consolidadas pelos hábitos e costumes. Por esse motivo, as condições de ensino e de aprendizado das palavras representam um papel importante na explicação do que se 'quer dizer' (*meinen*) com elas.

Para Silvia Faustino de Assis Saes (2013), desse novo posicionamento, depreende-se que "os jogos de linguagem" significam o todo, são processos de usos das palavras, sinais ou gestos que se ligam a convenções e a comportamentos regulados, constituindo assim a sua gramática, ou seja, diferentes jogos necessitam de diferentes gramáticas; e diferentes gramáticas possuem diferentes padrões de correção dos usos das expressões. Compreendemos assim que a linguagem instaura uma concepção linguística e normativa da realidade, segundo Ludwig Wittgenstein.

Como exemplo desse novo jogo, nas *Investigações*, Ludwig Wittgenstein descreve no § 1 o seguinte jogo: "alguém é mandado às compras com um pedaço de papel no qual está escrito 'cinco maçãs vermelhas'; essa pessoa leva o papel a um comerciante que retira de um caixote, sobre o qual se encontra o rótulo 'maçãs', as cinco maçãs vermelhas" (SAES, 2013, p. 50); daqui se depreende o jogo intersubjetivo (comandos silenciosos) da linguagem por meio de regras no cumprimento da sua fi-

nalidade, essas finalidades linguísticas são de natureza bem mais complexa, estando em jogo habilidades de leitura e escrita, de reconhecimento de cores, além de comportamentos regulados de extensão muito mais ampla. Por exemplo: na descrição de uso de expressões que designam números e cores, deve-se deixar de lado o conceito referente ao significado e se voltar para os processos de ensino e aprendizado das palavras, assim encontrar sempre critérios descritivos externos à interioridade da mente.

Para Ludwig Wittgenstein, segundo Silvia Faustino de Assis Saes, há inúmeras espécies de frase, além das afirmativas, perguntas ou ordens, novos jogos de linguagem nascem enquanto outros envelhecem ou são esquecidos: "os jogos de linguagem são uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida" (SAES, 2013, p. 53-54), por exemplo, jogos de linguagem de:

comandar e agir segundo comandos; descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas; produzir um objeto segundo uma descrição (desenho); relatar um acontecimento; conjecturar sobre o acontecimento; expor uma hipótese e prová-la; apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas, ler, representar teatro; cantar uma cantiga de roda; resolver enigmas; fazer uma anedota; contar; resolver um problema de cálculo aplicado; traduzir de uma língua para outra; pedir; agradecer; maldizer; saudar; orar etc.

Para Silvia Faustino de Assis Saes (2013), investigar o entendimento humano pela linguagem somente se faz através de uma proposta filosófica original. Nas filosofias modernas, o entendimento da linguagem significa entender e seguir as regras de um jogo, em que se deixa a faculdade mental de representar as ideias, conceitos e pensamentos etc., para vincular esse entendimento a disposições adquiridas e a modos de se comportar conforme padrões que estruturam expectativas numa normatividade espacial e temporalmente instituída. Para Ludwig Wittgenstein, a lógica da linguagem é abrangente e amplia-se. Nela cabe não somente os acordos sobre as regras que se segue, mas sobre as suas aplicações.

Portanto, quando se fala na construção de gramáticas, pode-se pensar que, para Silvia Faustino de Assis Saes, fundado em Ludwig Wittgenstein, "correto e falso é o que os homens dizem, e na linguagem os homens estão de acordo. Não é um acordo sobre as opiniões, mas sobre a forma de vida". (SAES, 2013, p. 70)

Para nós, os *jogos* são estabelecidos como uma forma de proteção e identificação da tradição gramaticográfica, assim todos os indivíduos

envolvidos na construção de sua gramática desenvolvem uma forma de proteger a língua de sua época. E é, a partir desses pensamentos em movimento, que os *jogos de linguagem* se manifestam na produção gramatocográfica, aqui o nosso próximo passo é tratar da *Techné Grammatiké*, de Dionísio da Trácia.

### 3. *A techné grammatiké*

Sylvain Auroux (2014) diz que, desde o início do século XIX, multiplicaram-se pesquisas atinentes à história dos conhecimentos linguísticos; aqui, queremos o que foi dito bem antes desse século – buscamos os conhecimentos do que vem sendo dito desde o surgimento dos estudos gramaticais. Principalmente, daquilo que foi dito nos trabalhos que visam a construir uma base documentária para a pesquisa; por exemplo, no trabalho de filólogos das línguas clássicas sobre a gramática, ou sobre a filologia ou sobre a lógica grega. Deveras, temos em mente que, segundo Sylvain Auroux (2014, p. 12),

todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectiva, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.

O primeiro aparecimento de paradigmas sistemáticos de uma terminologia gramatical surge com a necessidade de compreensão de um texto, pois concordamos com Sylvain Auroux, segundo o qual "a gramática é antes de tudo uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que aprendem uma língua estrangeira" (AURoux, 2014, p. 27). Para esse autor, nos tempos remotos, não se tinha espontaneamente a ideia de se fazer uma gramática, esse corpo de regras explicando como construir palavras para aprender a falar.

Na tradição árabe e indiana, a gramática foi criada para guiar a língua falada e corrigir os erros, os árabes se preocupavam com a pronúncia do texto escrito. Panini, para os indianos, dizia que aprendemos a falar nossa língua cotidiana falando, embora todos concordassem que o sistema de escrita carecia ser apreendido de modo especial.

A gramática propriamente dita só surge dois séculos antes de nossa era, na atmosfera filológica da Escola de Alexandria; no âmbito linguístico, remonta então aos tempos da Antiguidade Clássica. Segundo Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011, p. 07), Dionísio Trácio, que viveu aproximadamente entre 170 e 90 a.C., é um dos precursores e organizadores da arte da gramática na Antiguidade – a *Techné Grammatiké*, de autoria de Dionísio Trácio, é um tratado “cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais”.

Marcos Martinho (2007, p. 173) traz a nota introdutória de como era a exposição da *Arte* de Dionísio. Esta foi exposta assim:

Na 1ª PARTE (“Cap. 1-4”), Dionísio define gramática, arrola as seis partes desta e, daí, expõe a primeira, isto é, a leitura; na 2ª PARTE (“Cap. 6-20”), expõe o elemento (ou letra), a sílaba, a palavra (ou parte da oração) e a oração – mais precisamente, das letras, expõe as vogais e consoantes; das sílabas, a longa, a breve e a comum; das partes da oração, o nome, o verbo, o particípio, o artigo, o pronome, a preposição, o advérbio, a conjunção. Entre uma e outra parte, porém, interpõe-se um EXCURSO (“Cap. 5”), isto é, uma breve lição sobre rapsódia.

Para esse autor (2007, p. 173), essas duas partes da *Arte* foram resumidas da seguinte maneira:

**1ª PARTE:** partes da gramática (cap. 1-4):

1. leitura (cap. 2-4); 1.1. interpretação (cap. 2); 1.2. tom (cap.3); 1.3. ponto (cap. 4); **EXCURSO:** rapsódia (cap. 5);

**2ª PARTE:** partes da oração (cap. 6-20), **1. partes não-significativas** (cap. 6-10); 1.1. elemento (cap. 6) 1.2. sílaba (cap. 7); 1.2.1. sílaba longa (cap. 8); 1.2.2. sílaba breve (cap. 9); 1.2.3. sílaba comum (cap. 10);

**2. partes significativas** (cap. 11-20); 2.1. palavra (cap. 11); 2.1.1. nome (cap. 12); 2.1.2. verbo (cap. 13); 2.1.2.1. conjugação (cap. 14); 2.1.3. particípio (cap. 15); 2.1.4. artigo (cap. 16); 2.1.5. pronome (cap. 17); 2.1.6. preposição (cap. 18); 2.1.7. advérbio (cap. 19); 2.1.8. conjunção (cap. 20).

A seguir, Marcos Martinho (2007, p. 174) apresenta a tradução da *Arte* feita a partir do texto grego editado por Gustav Uhlig (*Dionysii Thracis Ars Grammatica*), acerca da gramática:

*Gramática* é a perícia no que o mais das vezes se diz nos poetas e também nos prosadores. As partes dela, por sua vez, são seis: a primeira, a versada leitura com relação à acentuação; a segunda, a explicação com relação aos tropos poéticos presentes [no que se diz]; a terceira, a exposição corrente de palavras estranhas e também de histórias; a quarta, a descoberta da etimologia; a quinta, a demonstração da analogia; a sexta, o julgamento dos poemas, a qual de fato é a mais bela das que há na arte [gramatical].

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011), em *A Gramática de Dionísio Trácio e seus Contrapontos Semânticos*, e Maria Helena de Moura Neves (2012) registram que é de 1715 a primeira edição "moderna" da gramática de Dionísio Trácio. *A Techné Grammatiké* é "um texto grego que chegou até nós em dezenas de manuscritos medievais (X – XVIII séculos); existindo, ainda, duas traduções antigas: uma em armênio do fim do século V; e outra em siríaco, praticamente contemporânea da primeira" (OLIVEIRA, 2011, p. 7-8). A gramática, nessa época, segundo Dionísio, ganhou o conceito de "conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores" (*idem*, 2011, p. 08). Para Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, partindo da definição de Dionísio Trácio, gramática era um conhecimento não interiorizado, provindo de experiências de análise textual ou filológica.

Para esse autor, o que Dionísio fez foi fixar normas a partir de textos de sua época, para preservar a cultura de seu povo, deixando de lado as antecipações lógicas e semânticas sugeridas por Aristóteles, e apresentando apenas preocupações com o nível estoico do significante.

Ainda, sobre a fundação da disciplina gramatical pelos gregos, Maria Helena de Moura Neves (2012, p. 214) diz que uma indicação importante se refere ao fato de que Dionísio Trácio, na sua *Téchne Grammatiké*, na linha do pensamento dos gramáticos alexandrinos, distinguiu o discurso em oito partes, compondo um esquema semelhante ao de nossas gramáticas normativas e descritivas tradicionais: nome (*ónoma*), verbo (*rhêma*), artigo (*áarthron*), pronome (*antonymía*), preposição (*prótesis*), advérbio (*epírrhema*) e conjunção (*syndesmos*), além de participío (*metoché*), que hoje não está distinguido como uma classe à parte. Essa classificação de Dionísio Trácio representa reflexões filosóficas de muitos séculos.

Já em relação à conceituação dos substantivos e adjetivos, sabemos que ocorreram modificações durante a sua história, enquanto termos técnicos. Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011, p. 11), considerando inicialmente o grego antigo e as classificações de Dionísio, afirma que "pequenas modificações foram feitas, quando houve a transposição da gramática grega para a língua latina".

Assim, no tocante à classificação das palavras e de suas flexões, "pode-se dizer que uma teoria das 'partes do discurso' chegou a ser bastante completa e claramente constituída na gramática grega" (NEVES, 2012, p. 218). A denominação portuguesa de substantivo (*hypárktikos*)



na gramática grega não designava classe de palavras; o termo grego para substantivo como classe é *ónoma* (nome), e incluía a noção de adjetivo.

Segundo Maria Helena de Moura Neves (2012, p. 219), Platão dizia que os nomes buscavam imitar a essência das coisas – a *mímesis*. Já Dionísio Trácio tratava a categoria de nome como *ousía*, aquilo que é a essência; enquanto que Apolônio Díscolo falava em *poiótes*, qualidade. Retirado o compromisso filosófico, segundo Maria Helena de Moura Neves, "fica o substantivo (comum) como o *nome* que dá uma descrição daquilo que é nomeado" (2012, p. 219).

Portanto, quando se fala de palavras, da construção de gramáticas e de sua manipulação, o professor deve jogar o "jogo de linguagem" de Ludwig Wittgenstein, ou os jogos de linguagem, em que as palavras fazem sentido por constituírem um pensamento apofântico. O que se diz neste trabalho e o que se quer deixar claro é que se pode fazer o jogo gramatical e trabalhar com a gramática na perspectiva da interação comunicativa, e conseguir fazer essa integração com os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna, como leitura, produção de textos orais e escritos, vocabulário e o próprio ensino da língua.

#### **4. A prática do jogo gramatical a partir de quatro gramáticas brasileiras**

Com muitos adeptos no Brasil e sob o nome de Gramática Histórico-Comparativa, surgem, no final século XIX e início do século XX, muitas gramáticas com o intuito de estudar a linguagem humana com o caráter de verdadeira ciência. Para José Carlos de Azeredo (2008, p. 33), os gramaticógrafos daquela época eram homens atualizados com a ciência linguística e punham "esse saber e um certo sentimento de orgulho nacional a serviço do conhecimento da língua e de seu ensino". Nessa época defendia-se um modelo de escrita padrão uniforme entre Brasil e Portugal. Sentimento só quebrado com a renovação da literatura brasileira do Movimento Modernista de 1922.

Conforme José Carlos de Azeredo (2008) foi ao longo do século XX que a identidade da língua padrão no Brasil começou a receber maiores questionamentos, para os gerativistas a gramática como sistema de regras é que a permite aos falantes construir e compreender suas frases e ninguém aprende a falar uma língua sem gramática.

Quando Joaquim Matoso Câmara Júnior publica *Problemas de Língua Descritiva* e a *Estrutura da Língua Portuguesa*, nos anos de 1950-1960, e faz as descrições do sistema fonológico e flexional do português, surgem, paralelamente a essa produção, os compêndios gramaticais destinados ao ensino secundário que perduram durante todo o século XX.

Dentre eles estão a *Gramática Expositiva*, de Carlos Eduardo Peireira, e a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, encarnação exemplar do normativismo gramatical ultraconservador e intransigente.

Outras duas obras com mais consistência teórica, pela modernidade das análises dessa época, são a *Gramática Expositiva* (1937), de Mário Pereira de Souza Lima, e a *Gramática Secundária* (1930), de Manuel Said Ali. Em 1957, Carlos da Rocha Lima publica a *Gramática Normativa*, que é até hoje referência dos que cultuam um padrão de linguagem mais conservador.

Com o advento da Nomenclatura Gramatical Brasileira em 1959, outras obras avultam nesse período, dentre estas destacamos neste artigo, a prática do jogo gramatical de quatro gramáticas: Marcos Bagno (2011), Ataliba Teixeira de Castilho (2012), Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2007), e Maria Helena de Moura Neves (2012).

## 5. As gramáticas brasileiras escolhidas

Primeiramente, a análise que se pretende realizar neste artigo tornar-se-ia muito extensa se empreendesse englobar todos os tópicos que compõem as gramáticas deste *corpus*. Tendo consciência deste percalço, optou-se por realizar uma análise historiográfica destes compêndios para realização deste estudo.

Tomando essas gramáticas como principal referencial para a pesquisa, elegeu-se como critério a disponibilidade do material e uma avaliação pré-concebida em sala de aula de que uma das gramáticas teria que apresentar uma postura mais tradicional – a de Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2007). Foram escolhidas as seguintes gramáticas para realizar este estudo: *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2011), *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Teixeira de Castilho (2012), *Nova Gramática do Português Contem-*

porâneo, de Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2007), e *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves (2012).

A primeira gramática, a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2011), está dividida em livros: livro I – epistemologia do português brasileiro; livro II – história do português brasileiro; livro III – multimídia do português brasileiro; livro IV – lexicogramática do português brasileiro; e livro V – didática do português brasileiro. Todos esses livros, assim chamados pelo autor, estão subdivididos em tópicos que contam sobre a história e os usos da língua portuguesa.

Marcos Bagno (2011) discorre sobre o que se pode encontrar em sua gramática: é uma **gramática** que pretende examinar e descrever o funcionamento de uma língua, o *PB Contemporâneo*, em que se destacam as especificidades da nossa língua; é **propositiva** porque propõe efetivamente a plena aceitação de novas regras gramaticais. Ela formula um discurso herético, conforme Bourdieu (1996) – citado por Marcos Bagno, (2011) – esse discurso contribui não somente para romper com a adesão ao mundo do senso comum, (...) mas produzir um novo senso comum e nele introduzir as práticas e as experiências até então recalcadas de todo um grupo, agora investidas de legitimidade conferida pela manifestação pública e pelo reconhecimento coletivo; é **pedagógica** porque foi pensada para colaborar com a formação docente que, no Brasil, é falha e precária, segundo o autor; é um projeto **epistemológico** porque traz explícita uma teoria do conhecimento, assumidos ao longo de todo o texto; é **político-ideológica** porque é um produto humano, essa obra milita a favor do conhecimento do PB como língua plena, autônoma; é **teórica** na medida em que analisa propostas anteriores de descrição da língua, refutando-as ou abraçando-as, e propõe novas discussões, definições e conceitos; é **histórica** porque não aceita a tradicional separação entre diacronia e sincronia, assumindo o fenômeno linguístico como eminentemente variável e mutante. Por esse motivo considera que as transformações ocorridas na(s) língua(s) ao longo do tempo são indispensáveis para o (re)conhecimento preciso do que ocorre na atualidade. (BAGNO, 2011)

Diante do exposto, e “com isso em mente”, o autor diz que espera que os eventuais leitores dessa obra tirem algum proveito, pois apresenta um “trabalho sincero, árduo, mas também muito prazeroso” (BAGNO, 2011, p. 14). Além disso, na introdução da obra, o autor afirma que o professor deve ser um profundo conhecedor da gramática normativa para

poder mediar a análise linguística de maneira apropriada e inclusive traz sugestões de leituras e sínteses de algumas obras da área.

Dessa forma, o português brasileiro, fazendo parte das línguas que compõem o grupo português, deveria ter o seu reconhecimento nos embates políticos numa época que se prega o conceito de lusofonia, em que se tenta apagar as profundas diferenças linguísticas que existem entre as línguas, segundo Marcos Bagno (2011). Depois da “recente unificação ortográfica do “português” – vantajosa sob diferentes aspectos – é um entrave a mais para a adoção de normas ortográficas distintas, baseadas na fonologia específica de cada língua da família”. (BAGNO, 2011, p. 874)

Na segunda gramática, a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Teixeira de Castilho (2012), encontra-se a afirmação de que, para se falar de língua e gramática, é preciso se ter em mente que, quando se lida com uma língua natural, opera-se com um "objeto científico escondido" (CASTILHO, 2012, p. 41), e o português brasileiro não escapa a essa dificuldade.

Esse autor compara o trabalho de gramáticos e linguistas com o do botânico, enquanto este trabalha com a fisiologia, a anatomia e a doença que atacam as plantas, dados do mundo real (isso não quer dizer que nas ciências exatas e biológicas não ocorram teorizações em que a imaginação tenha seu lugar, mas o objeto continua externo aos pesquisadores); aqueles "operam com um objeto guardado em sua mente e na mente dos indivíduos de sua comunidade, lidando com uma propriedade interna a ele, não evidente no mundo real". (CASTILHO, 2012, p. 41)

Quando buscamos teorizar, saímos procurando diversas teorias linguísticas e gramaticais, tentando ordená-las em várias direções, dependendo do nosso interesse. "Teorizar vem de teoria, palavra grega que significa mais ou menos 'ponto de vista'" (CASTILHO, 2012, p. 42), no nosso caso um ponto de vista sobre a língua e sua gramática. A palavra teoria vem do substantivo grego *theoría* que se deriva do verbo *theo*, que significa ver. O substantivo *théatron*, em português teatro é o lugar onde se vê (o espetáculo).

Diante disso, para Ataliba Teixeira de Castilho (2012), quando esses linguistas e gramáticos falam de língua, geralmente, tomam quatro grandes direções, veem a língua como um *conjunto de produtos*, o que chamamos de Gramática descritiva; como *conjunto de processos mentais, estruturantes*, sua Gramática será funcionalista-cognitivista; como *conjunto de processos e produtos que mudam ao longo do tempo*, sua

gramática será histórica; e como *conjunto de bons usos*, sua gramática será prescritiva.

A terceira gramática pesquisada foi a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2007), que a elaboraram com um objetivo amplo de auxiliar o ensino de língua portuguesa no Brasil, em Portugal, nos países lusófonos da África e em todos os outros países em que há o estudo deste idioma. O projeto intentou realizar uma descrição do português utilizado na contemporaneidade, levando em conta as diversas normas vigentes nos diferentes países de língua portuguesa. Assim, nessa perspectiva, uma das características desta obra definida pelos seus autores (CUNHA & CINTRA, 2007, p. xxiv), em sua apresentação, é a de que:

como esta gramática pretende mostrar a superior unidade da língua portuguesa dentro da sua natural diversidade, particularmente do ponto de vista diatópico, uma acurada atenção se deu as diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do idioma, sobretudo às que se observam entre a variedade nacional europeia e a americana.

A obra está estruturada em vinte e dois capítulos que versam sobre diversos temas como: fonética e fonologia, ortografia, classes de palavras, pontuação, noções de versificação, entre outros.

E por fim, a quarta gramática foi a *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves (2012). A proposta de Maria Helena de Moura Neves foi a de compor uma gramática da língua portuguesa atual, mostrando como se explicitam as regras que regem o funcionamento desta língua, em todos os níveis; tomando como suporte para esta análise seu uso em textos reais. Por esta razão, a autora, afirma que sua gramática está abrigada na língua viva, conforme o trecho: "o que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância". (NEVES, 2011, p. 13)

Para empreender tal objetivo, a autora parte das tradicionais classes de palavras, distribuindo-as em quatro grandes blocos de assuntos: parte I – a formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites; parte II - a referência situacional e textual: as palavras ‘fóricas’; parte III – a quantificação e a indefinição; e parte IV – a junção. Essa estratégia, segundo a autora, visa facilitar a busca pelo leitor ou consulente comum, que não seja estudioso da língua portuguesa.

Contudo, dizemos que a língua, é composta por *um sistema* (léxico), como entidade abstrata, com possibilidades, imposições e liberdades; por *uma norma* (vocabulário), como realização coletiva, com obrigações, imposições sociais e culturais, que pode variar segundo a comunidade; e, por fim, por *uma fala* (palavra), como realização individual, com norma em si mesma, cuja variação pode determinar inovações na norma, que juntas darão origem a mudanças no próprio sistema.

## 6. Conclusão

Neste artigo, analisou-se a primeira gramática moderna publicada no ocidente e sobre suas contribuições para as gramáticas atuais; assim como sua utilidade e validade como suporte de ensino. Tratou-se, a partir de Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2011) e de outros autores, da construção da gramática que fundamentou as nossas gramáticas, a *Techné Grammatiké*, de autoria de Dionísio Trácio, um tratado “cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais”, conforme exposto acima.

Dessa maneira, as gramáticas da língua portuguesa que tratam da tradição gramaticográfica ocidental são documentos que estabelecem relações entre si, cuja ligação está imbuída de dois sentidos, um de *superfície*, em que as gramáticas se detêm nas características visíveis das palavras auditivas ou visuais e de uso geral; e o outro sentido de *profundidade* em que uma expressão tem o seu sentido no uso prático num determinado jogo de linguagem. A gramática tem seus jogos de linguagem e cada um com seu conjunto de regras. É neste sentido de profundidade que as gramáticas nos serviram de investigação. A partir delas, podemos entender melhor o papel central que a linguagem desempenha.

Para Juliene da Silva Marques Cardoso (2015), nos estudos filosóficos da linguagem de Ludwig Wittgenstein, ficam claras as diversas formas e meios com que o homem realiza a comunicação, neste trabalho o homem também realiza comunicação a partir do entendimento dessa produção. Esse "processo é de extrema importância, para compreender as diferentes manifestações linguísticas" (CARDOSO, 2015, p. 07). Todo esse processo nos serviu para observarmos como o sentido dos códigos é estabelecido nos processos comunicativos.

Conclui-se que somos constituídos e constituímos a linguagem, mas nunca abarcaremos o todo linguístico porque "a língua e sua dinâmi-

ca estão em constante movimento e manifestação" (CARDOSO, 2015, p.07). Apesar disso, podemos estudar a gramática com todos seus códigos mutantes juntos para examinarmos suas regras e nos prepararmos para os novos desafios que a linguagem pode nos proporcionar, o conhecimento da nossa história e da história da nossa língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha; Rio de Janeiro: Instituto Houaiss, 2008.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARDOSO, Juliene da Silva Marques. Os jogos de linguagem de Wittgenstein como estratégia de proteção. *Revista Científica Ciência em Curso*. Palhoça, vol. 4, n.1, p. 33-40, jan./jun. 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 2 reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DIONÍSIO da Trácia. *Arte*. Tradução e notas de Marcos Martinho. *Letras Clássicas*, São Paulo, n. 11, p. 153-179, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/82556/85531>>.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos de português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

\_\_\_\_\_. *Cattus, feles et pinguis: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas*. João Pessoa: Ideia, 2015.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SAES, Silvia Faustino de Assis. *A linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

TORREZAN, Marlene. Wittgenstein e os "jogos de linguagem": novas perspectivas para o conceito de educação. *Perspectiva*, Florianópolis. vol. 18, n. 34, p. 159-176, jul./ago.2000. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10455/9816>>. Acesso em: jun./2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Investigações filosóficas*, §§ 23, 241 e 244. Trad.: José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1980.



## **A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO DIREITO**

*Edyala Oliveira Brandão Veiga* (UENF)  
[assessoriaacademica@famesc.edu.br](mailto:assessoriaacademica@famesc.edu.br)

*Oswaldo Moreira Ferreira* (UENF)  
[oswaldomf@gmail.com](mailto:oswaldomf@gmail.com)

*Tauã Lima Verdan Rangel* (UFF)  
[taua\\_verdan2@hotmail.com](mailto:taua_verdan2@hotmail.com)

### **RESUMO**

O presente tem por objetivo analisar a proeminência da disciplina de direitos humanos na formação do profissional do curso de direito, notadamente no que concerne à análise de situações dotadas de complexidade e que são características de uma sociedade plural, a exemplo da sociedade brasileira. É fato que os direitos humanos constituem uma expressão moderna, mas, convém ressaltar, sua cultura possui raízes distintas, para além da modernidade. As novas pautas de defesa dos direitos humanos demonstram que estes não se deixam aprisionar em conteúdos normativos definitivos. A liberdade que se amplia nas formas democráticas, longe de conferir certezas acerca dos direitos humanos, evidencia a amplitude e complexidade de suas formas. Essa relação imediata dos direitos humanos com uma pauta implica um importante ativismo político, que impulsiona conquistas normativas e veicula a inserção de parcelas da população em processos negociais, ampliando os espaços de racionalidade pública. A luta por direitos, acima de tudo, implica a práxis no sentido de uma sociedade mais racional quanto possível, capaz de criar as condições de elevação do homem e de aproveitá-las nesse benefício. A educação em direitos humanos implica a constante pesquisa desse aberto e dinâmico “objeto”. As conclusões parciais alcançadas apontam que os direitos humanos, na condição de disciplina crítico-reflexiva, possibilitam o amadurecimento dos discentes do curso de direito, sobretudo no que concerne a situações concretas que reclamam um exame jurídico, dissociado de compreensões distorcidas que os direitos humanos são apenas para humanos direitos, mas sim para todo e qualquer ser humano.

**Palavras-chave:** Direitos humanos. Profissionais do direito. Emancipação intelectual.

**1. Comentários introdutórios: A acepção filosófica do vocábulo “dignidade” como axioma de inspiração na construção do núcleo sensível dos direitos humanos**

Em um primeiro quadrante, antes de se promover uma análise acurada da importância da disciplina de direitos humanos, no que toca à formação dos profissionais do direito, faz-se imprescindível promover um exame sobre a proeminência do vocábulo “dignidade”, na condição de axioma de inspiração para a edificação de tal temática. No mais, tal abordagem encontra respaldo, sobremaneira, pelo relevo que tal termo recebeu no cenário mundial, em especial no pós-Segunda Guerra Mundial, e nacional, maiormente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nestes termos, cuida assinalar que a acepção originária de dignidade rememora a priscas eras, tendo seu sentido evoluído, de maneira íntima, com o progresso do ser humano. Em sua gênese, as bases conceituais da dignidade se encontravam sustentadas na reflexão de cunho filosófico, proveniente de um ideal estoico e cristão. Por oportuno, prima evidenciar que o pensamento estoico, ao edificar reflexões no que tange ao tema, propunha que “a dignidade seria uma qualidade que, por ser inerente ao ser humano o distinguiria dos demais. Com o advento do Cristianismo, a ideia grande reforço, pois, a par de ser característica inerente apenas ao ser humano”. (BERNARDO, 2006, p. 231)

No mais, ainda nesta trilha de raciocínio, não se pode olvidar que o pensamento cristão, em altos alaridos, propugnava que o ser humano fora criado à imagem e semelhança de Deus. Ora, salta aos olhos que aviltar a dignidade da criatura, em último estágio, consubstanciaria violação à própria vontade do Criador. Com efeito, a mensagem, inicialmente, anunciada pelo pensamento cristão sofreu, de maneira paulatina e tímida, um sucedâneo de deturpações que minaram o alcance de suas balizas, maiormente a partir da forte influência engranzada pelos interesses políticos. Desta sorte, uma gama de violações e abusos passou a encontrar respaldo e, até mesmo, argumentos justificadores, tendo como escora rotunda o pensamento cristão, subvertido e maculado pelas ingerências da ganância dos detentores do poder.

Nesse prisma, impende realçar que o significado da dignidade da pessoa foi, de modo progressivo, objeto de construção doutrinária, sendo imprescindível sublinhar as ponderações, durante a Idade Média, de Santo Tomás de Aquino que, na obra *Summa Theologica*, arquitetou significativa contribuição, precipuamente quando coloca em evidência que “a dignidade da pessoa humana encontra fundamento na circunstância de

que o ser humano fora criado à imagem e semelhança de Deus” (SCHIAVI, 2013, p. 04), ajustado com a capacidade intrínseca do indivíduo de se autodeterminar. Resta evidenciado, a partir do cotejo das informações lançadas alhures, que o ser humano é livre, orientando-se, negrite-se com grossos traços, segundo a sua própria vontade. Ainda no que concerne ao desenvolvimento dos axiomas edificadores da acepção da dignidade da pessoa humana, durante o transcurso dos séculos XVII e XVIII, cuida em focar a atuação de dois pensadores, quais sejam: Samuel Pufendorf e Immanuel Kant. Aduzia Samuel Pufendorf que incumbia a todos, abarcando o monarca, o respeito da dignidade da pessoa humana, afigurando-se como o direito de se orientar, atentando-se, notadamente, para sua razão e agir em consonância com o seu entendimento e opção. Immanuel Kant, por sua vez, “talvez aquele que mais influencia até os dias atuais nos delineamentos do conceito, propôs o seu imperativo categórico, segundo o qual o homem é um fim em si mesmo” (BERNARDO, 2006, p. 234). Não pode o homem nunca ser coisificado ou mesmo empregado como instrumento para alcançar objetivos.

Afora isso, é necessário destacar que as coisas são dotadas de preço, já que podem ser trocadas por algo que as equivale; as pessoas, doutro modo, são dotadas de dignidade, sendo repudiável a estruturação de uma troca que objetive a troca por algo similar ou mesmo que se aproxime. Oportunamente, Fladimir Jerônimo Belinati Martins (2008, p. 07) leciona, em conformidade com os ideários irradiados pelo pensamento kantiano, que todas as ações norteadas em favor da redução do ser humano a um mero objeto, como instrumento a fomentar a satisfação de outras vontades, são defesas, eis que afronta, de maneira robusta, a dignidade da pessoa humana. Ao lado do exposto, com o intento de fortalecer as ponderações estruturadas até aqui, há que se trazer o magistério de Mauro Schiavi:

No âmbito do pensamento jus-naturalista dos séculos XVII e XVIII, a concepção da dignidade da pessoa humana, assim como a ideia do direito natural em si, passou por um processo de racionalização e laicização, mantendo-se, todavia, a noção fundamental da igualdade de todos os homens em dignidade e liberdade. A dignidade da pessoa humana era considerada como a liberdade do ser humano de optar de acordo com a sua razão e agir conforme o seu entendimento e opção, bem como – de modo particularmente significativo – o de Immanuel Kant, cuja concepção de dignidade parte da autonomia ética do ser humano, considerando esta (a autonomia) como fundamento da dignidade do homem, além de sustentar o ser humano (o indivíduo) não pode ser tratado – nem por ele próprio – como objeto. É com Kant que, de certo modo, se completa o processo de secularização da dignidade, que, de vez por todas, abandonou suas vestes sacrais. Sustenta Kant que o Homem e, duma maneira

geral, todo ser racional, existe como um fim em si mesmo, não simplesmente como meio para uso arbitrário desta ou daquela vontade. (SCHIAVI, 2013, p. 04)

Não se pode perder de vista que, em decorrência da sorte de horrores perpetrados durante a Segunda Grande Guerra Mundial, os ideários kantianos foram rotundamente rememorados, passando a serem detentores de vultosos contornos, vez que, de maneira realista, foi possível observar as consequências abjetas provenientes da utilização do ser humano como instrumento de realização de interesses. A fim de repelir as ações externadas durante o desenrolar da Segunda Grande Guerra Mundial, o baldrame da dignidade da pessoa humana foi maciçamente hasteado, passando a tremular como flâmula orientadora da atuação humana, restando positivado em volumosa parcela das Constituições promulgadas no pós-guerra, mormente as do Ocidente. “O respeito à dignidade humana de cada pessoa proíbe o Estado e dispor de qualquer indivíduo apenas como meio para outro fim, mesmo se for para salvar a vida de muitas outras pessoas” (HABERMAS, 2012, p. 09). É perceptível que a moldura que enquadra a construção da dignidade da pessoa humana, na condição de produto da indignação dos humilhados e violados por períodos de intensos conflitos bélicos, expressa um conceito fundamental responsável por fortalecer a construção dos direitos humanos, tal como, de maneira atrelada, de instrumentos que ambicionem evitar que se repitam atos atentatórios contra a dignidade de outros indivíduos.

## **2. Breve painel sobre a redefinição das agendas institucionais no contexto da democratização e a crescente incorporação dos direitos humanos**

Ainda em diálogo com as ponderações apresentadas até o momento, é imprescindível evidenciar que a República Federativa do Brasil, ao estruturar a Constituição Cidadã de 1988 (2015a) concedeu, expressamente, relevo ao princípio da dignidade da pessoa humana, sendo colocada sob a epígrafe “dos princípios fundamentais”, positivado no inciso III do artigo 1º. Com avultar, o aludido preceito passou a gozar de *status* de pilar estruturante do Estado Democrático de Direito, toando como fundamento para todos os demais direitos. Nesta trilha, também, há que se enfatizar que o Estado é responsável pelo desenvolvimento da convivência humana em uma sociedade norteada por caracteres pautados na liberdade e solidariedade, cuja regulamentação fica a encargo de diplomas legais justos, no qual a população reste devidamente representada, de

maneira adequada, participando e influenciando de modo ativo na estruturação social e política. Ademais, é permitida, inda, a convivência de pensamentos opostos e conflitantes, sendo possível sua expressão de modo público, sem que subsista qualquer censura ou mesmo resistência por parte do Ente Estatal.

Nesse almiré, verifica-se que a principal incumbência do Estado Democrático de Direito, em harmonia com o ventilado pelo dogma da dignidade da pessoa humana, está jungido na promoção de políticas que visem a eliminação das disparidades sociais e os desequilíbrios econômicos regionais, o que clama a perseguição de um ideário de justiça social, ínsito em um sistema pautado na democratização daqueles que detém o poder. Ademais, não se pode olvidar que “não é permitido admitir, em nenhuma situação, que qualquer direito viole ou restrinja a dignidade da pessoa humana” (RENON, 2009, p. 19), tal ideário decorre da proeminência que torna o preceito em comento em patamar intocável e, se porventura houver conflito com outro valor constitucional, aquele há sempre que prevalecer. Frise-se que a dignidade da pessoa humana, em razão da promulgação da Carta de 1988, passou a se apresentar como fundamento da República, sendo que todos os sustentáculos descansam sobre o compromisso de potencializar a dignidade da pessoa humana, fortalecido, de maneira determinante, como ponto de confluência do ser humano. Com o intuito de garantir a existência do indivíduo, insta realçar que a inviolabilidade de sua vida, tal como de sua dignidade, faz-se proeminente, sob pena de não haver razão para a existência dos demais direitos. Neste diapasão, cuida colocar em saliência que a Constituição de 1988 consagrou a vida humana como valor supremo, dispensando-lhe aspecto de inviolabilidade.

Evidenciar se faz necessário que o princípio da dignidade da pessoa humana não é visto como um direito, já que antecede o próprio Ordenamento Jurídico, mas sim um atributo inerente a todo ser humano, destacado de qualquer requisito ou condição, não encontrando qualquer obstáculo ou ponto limítrofe em razão da nacionalidade, gênero, etnia, credo ou posição social. Nesse viés, o aludido bastião se apresenta como o maciço núcleo em torno do gravitam todos os direitos alocados sob a epígrafe “fundamentais”, que se encontram agasalhados no artigo 5º da Constituição Cidadã. Ao perfilhar-se à umbilical relação nutrida entre a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais, podem-se tanger dois aspectos basais. O primeiro se apresenta como uma ação negativa, ou passiva, por parte do Ente Estatal, a fim de evitar agressões ou lesões;

já a positiva, ou ativa, está atrelada ao “sentido de promover ações concretas que, além de evitar agressões, criem condições efetivas de vida digna a todos”. (BERNARDO, 2006, p. 236)

Fábio Konder Comparato (1998, p. 76) alça a dignidade da pessoa humana a um valor supremo, eis que “se o direito é uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou. O que significa que esse fundamento não é outro, senão o próprio homem, considerando em sua dignidade substância da pessoa”, sendo que as especificações individuais e grupais são sempre secundárias. A própria estruturação do Ordenamento Jurídico e a existência do Estado, conforme as ponderações aventadas, só se justificam se erguerem como axioma maciço a dignidade da pessoa humana, dispensando esforços para concretizarem tal dogma. Mister se faz pontuar que o ser humano sempre foi dotado de dignidade, todavia, nem sempre foi (re)conhecida por ele. O mesmo ocorre com o sucedâneo dos direitos fundamentais do homem que, preexistem à sua valoração, os descobre e passa a dispensar proteção, variando em decorrência do contexto e da evolução histórico-social e moral que condiciona o gênero humano. Não se pode perder de vista o corolário em comento é a síntese substantiva que oferta sentido axiológico à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, determinando, consequentemente, os parâmetros hermenêuticos de compreensão. A densidade jurídica do princípio da dignidade da pessoa humana, no sistema constitucional adotado, há de ser, deste modo, máxima, afigurando-se, inclusive, como um corolário supremo no trono da hierarquia das normas.

A interpretação conferida pelo corolário em comento não é para ser procedida à margem da realidade. Ao reverso, alcançar a integralidade da ambição contida no bojo da dignidade da pessoa humana é elemento da norma, de modo que interpretações corretas são incompatíveis com teorização alimentada em idealismo que não as conforme como fundamento. Atentando-se para o princípio supramencionado como estandarte, o intérprete deverá observar para o objeto de compreensão como realidade em cujo contexto a interpretação se encontra inserta. Ao lado disso, nenhum outro dogma é mais valioso para assegurar a unidade material da Constituição senão o corolário em testilha. Como bem salientou Ingo Wolfgang Sarlet (2002, p. 83), “um Estado que não reconheça e garanta essa dignidade não possui Constituição”. Ora, considerando os valores e ideários por ele abarcados, não se pode perder de vista que as normas, na visão garantística consagrada no Ordenamento Brasileiro, reclamam uma interpretação em conformidade com o preceito em destaque. Diante da

construção da dignidade da pessoa humana, cuja afirmação dá-se em plurais âmbitos, sendo possível, inclusive, fazer menção à proeminência da questão do reconhecimento dos direitos humanos e a estruturação do ideário de uma solidariedade que ultrapassa a presente geração, reclamando uma ótica preocupada com as futuras gerações e ao acesso às condições mínimas de salvaguarda de um núcleo sensível e imprescindível de direitos.

### **3. A educação em direitos humanos**

Ainda no que toca à discussão sobre o relevo recebido pelos direitos humanos, é importante reconhecer que a ascensão de uma nova onda de debates sobre a temática aflorou, coincidindo com o avanço da globalização e com a fragilização dos Estados nacionais, como se fosse resultante de uma emergente política pós-nacional. “Essa constatação mostra, por si só, que o campo dos direitos humanos é atravessado por importantes contradições” (FEITOSA, 2009, p. 105), porquanto, concomitantemente ressurgem com a crise que acometeu os estados nacionais, os direitos humanos se ressentem do declínio da presença estatal, situação que tende a prejudicar a concretização. Depois, conquanto tenham emergido nas contradições advindas da globalização, que colocou o mundo em contato, contribuindo, diretamente, para o desmoronamento das fronteiras nacionais, os direitos humanos passam a sofrer o impacto da generalização de uma ideologia calcada no consumismo como paradigma do desenvolvimento e padrão de vida para todos os povos do planeta, anulando, assim, culturas e identidades nacionais.

Em tal cenário, é possível explicitar que o primeiro compromisso internacional acerca da centralidade de uma educação pautada em direitos humanos foi materializada com a Declaração de Viena, de 1993, que concedeu especial enfoque nas novas modalidades educativas inseridas no âmbito de direitos humanos e no processo de construção e desenvolvimento da personalidade. Mais que isso, a declaração supramencionada destacou as atividades de treinamento e informação pública na área dos direitos humanos, com destaque peculiar para os direitos humanos da mulher, da conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua. A Conferência de Viena estabeleceu o período entre 1995-2004 como a *Década da Educação em Direitos Humanos*, estabelecendo uma pauta na necessidade de maior centralidade na educação como uma estratégia de construção e fortalecimento de uma cultura universal dos direitos huma-

nos. Em arremate ao exposto, cuida transcrever o item “18” da Declaração de Viena de 1993:

18. Os direitos humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. A participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo, constitui objetivos prioritários da comunidade internacional. A violência baseada no sexo da pessoa e todas as formas de assédio e exploração sexual, nomeadamente as que resultam de preconceitos culturais e do tráfico internacional, são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas. Isto pode ser alcançado através de medidas de caráter legislativo e da ação nacional e cooperação internacional em áreas tais como o desenvolvimento socioeconômico, a educação, a maternidade segura e os cuidados de saúde, e a assistência social. Os direitos humanos das mulheres deverão constituir parte integrante das atividades das Nações Unidas no domínio dos direitos humanos, incluindo a promoção de todos os instrumentos de direitos humanos relativos às mulheres. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos insta os governos, as instituições e as organizações intergovernamentais e não governamentais a intensificarem os seus esforços com vista à proteção e à promoção dos direitos humanos das mulheres e das meninas. (Organização das Nações Unidas, 1993)

Em se tratando da América Latina, a educação em direitos humanos começou a ser construída com o término dos ciclos de repressão política e conquistou certa sistematização na segunda metade da década de 1980, conjugada com a participação dos atores sociais no contexto caracterizado pela transição democrática. Sem embargos, o tema em destaque recebeu relevo e institucionalidade pública, transversalizando as linhas de ações de programas, conferências e políticas públicas e constituindo-se como demanda formativa. Em continuidade, no Brasil, os direitos humanos receberam fôlego político e sustentação jurídica com o Texto Constitucional de 1988, sendo incorporado em documentos legais infraconstitucionais, tal como se infere, a título de exemplificação, dos *Parâmetros Nacionais Curriculares*, das Diretrizes Nacionais, dos projetos e programas de formação, do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), da Matriz Nacional de Segurança e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Ao lado disso, há que se reconhecer que

o marco jurídico desse processo deu-se em 2003, com elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, após uma Consulta Nacional, realizada pela SEDH nos estados brasileiros, entre 2004 e 2005. (FEITOSA, 2009, p. 106)



Em uma conjuntura de promoção e defesa da temática em apreço, em cenário de globalização, cuida edificar práticas educativas aptas para o fortalecimento de uma ética comprometida com a universalidade e diversidade, com a promoção e a salvaguarda de direitos individuais, o avanço da modernidade e a conquista de direitos coletivos protagonizados nos processos de organização e de lutas de diversos atores sociais. Com efeito, consoante Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2008), essa aproximação entre diferentes sujeitos sociais e institucionais, entre saberes formais e informais, práticas informais, não-formais e formais educativas, áreas de conhecimento e campos de intervenção, tal como múltiplas identidades étnicas, sociais e culturais vão influenciar diretamente na edificação dos elementos para o exercício da transdisciplinaridade dos direitos humanos no campo educativo e cultural. Ora, a educação em direitos humanos, a partir do painel pintado, se apresenta como uma seara possível de diálogos e de conflitos, construção de consensos e dissensos, edificação de subjetividades, culturas, modos de ser e de agir, conhecimentos formais e não-formais.

[...] a educação em direitos humanos se insere numa perspectiva que seguramente não é disciplinar e universal, como pretendia a tradição curricular calcada no iluminismo; nem simplesmente um campo multidisciplinar, pluridisciplinar, ou mesmo interdisciplinar. É mais do que isso. A educação em direitos humanos se insere numa visão transdisciplinar e transversal do processo educativo, atravessada por diferentes conteúdos e campos de saberes e de práticas. (FEITOSA, 2009, p. 107)

Nesta linha, cuida reconhecer que a transdisciplinaridade é caracterizada pelo resultado de uma axiomática comum a um conjunto integrado de disciplinas. Ora, o enfoque interdisciplinar é capaz de produzir avanços na medida em que propõe o diálogo entre duas ou mais disciplinas, convertendo as relações de competição do ato educativo em relação de complementaridade, mas não é capaz de traduzir integralmente a problemática. Logo, uma abordagem transdisciplinar da educação em direitos humanos visa fixar uma interação entre disciplinas do mesmo ou de diversos campos de conhecimento, tal como compreende os sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, dialogando diferentes racionalidades e modos de ser e de agir.

Assim, não restam dúvidas de que a educação em direitos humanos apresenta um robusto componente ideológico, cultural e político, sendo capaz de potencializar uma atitude questionadora. Logo, a abordagem crítica da temática é capaz de despertar questionamento sobre o avanço lento ou a aceleração dos processos; coloca em debate a lingua-

gem neutra e comprometida; e traz à tona a tensão entre falar e silenciar sobre a própria história pessoal e coletiva, como também a necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das históricas nas perspectivas dos direitos humanos. No mais, em termos institucionais, a transversalidade pode implicar na qualificação da relação entre os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem e entre estes e os agentes institucionais. Trata-se que qualificação da democratização da gestão, o processo de ensino-aprendizagem, as instâncias e modos de participação, as relações humanas e a formação integral do sujeito.

Trata, imperiosamente, de permitir um entrelaçamento entre direitos humanos, cidadania e educação, com o escopo de que aqueles reclamam a prática integral da cidadania, e esta, por seu turno, vindica uma educação apropriada para a prática, o que possibilitará a existência de um Estado Democrático de Direito, no qual seja assegurado o exercício das liberdades e dos direitos fundamentais que procedem da condição humana. Ademais, a eficácia da proteção dos direitos humanos está profundamente relacionada a um processo educacional que permite a formação de novos cidadãos eticamente comprometidos, em especial no que se relaciona aos discentes do curso de direito. Mais que isso, há que reconhecer que o entrelaçamento entre os elementos supramencionados culmina no imprescindível empoderamento do sujeito de direito, orientando os atores individuais e coletivos no reconhecimento dos direitos humanos, em especial para os grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados.

#### ***4. A importância da disciplina de direitos humanos na formação dos profissionais do direito***

Apesar da complexidade que reveste a disciplina em destaque, há que se reconhecer que a maior parte dos cursos de direitos humanos tende a adotar uma compreensão multidisciplinar, com arrimo no jurídico, sendo, porém, preciso fomentar a transversalidade e a interatividade dos variados saberes, em especial nos ramos das pesquisas sociais, dialogando em sua estrutura curricular, notadamente matérias jurídicas e extrajurídicas. Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa (2009) pondera, em outra perspectiva, que é carecido considerar que os conteúdos curriculares plurais, interculturais e interdiscursivos não logram cumprimento se ministrado por docentes de uma mesma formação. Ora, a efetiva transdisciplinaridade decorre de novos conteúdos, saberes, racionalida-

des, experiências acumuladas, distintos modos de ver e de sentir, esmiuçados pelos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A mudança curricular, em termos qualitativos, pela inclusão de novos conteúdos e de prática pedagógicas depende da diversidade no enfrentamento da questão. Nesta linha, a plataforma do direito é pertinente, sobretudo em decorrência dos seus operadores que estão no trato final das agressões aos direitos humanos, contudo, é imperioso redimensionar as exigências e aceitar a aproximação de conteúdo. No mais, um currículo de direitos deve, imperiosamente, contemplar conteúdos advindos da filosofia, da política, da história, da psicologia, da educação e do direito, efetivamente tratados de modo transversal, por atores em processo, possibilitando o contato de diferentes leituras.

Em uma concepção mais crítica da disciplina, um currículo de direitos humanos não pode ser integralmente ministrado por historiadores, filósofos, antropólogos ou juristas. “O sucesso do currículo de direitos humanos depende de sua implementação consciente em ambiente plural e dialogado, conquanto não necessariamente consensual” (FEITOSA, 2009, p. 112). Flávia Piovesan (s.d., p. 05), ainda sobre a perspectiva em comento, explicita que é imprescindível desenvolver uma perspectiva voltada para parâmetros internacionais protetivos dos direitos humanos, a partir do exame do Direito Internacional dos Direitos Humanos, de suas instituições, tratados órgãos e impactos na normatividade interna. Portanto, na perspectiva estabelecida pela autora ora mencionada, a disciplina está assentada em quatro eixos principais: (i) precedentes históricos do processo de internacionalização dos direitos humanos; (ii) o sistema global de proteção dos direitos humanos; (iii) o sistema interamericano de proteção dos direitos humanos; (iv) o sistema nacional de proteção dos direitos humanos (com destaque à dinâmica de interação entre os sistemas global, regional e nacional, na proteção dos direitos humanos).

A perspectiva intercultural crítica tende a diluir-se em um campo formal de ensino programado, com conteúdo pré-estabelecidos e esse para privilegiar a unidade que, comumente, ignora o diálogo e a aproximação de ideias e ações, pautando-se, apenas, em um conteúdo hermético e dissociado da prática. Ao lado disso, cuida reconhecer que as propostas curriculares em direitos humanos devem ser materializadas em projetos direcionados para a formação de cidadãos críticos e participativos, aptos a contribuir para o alcance das utopias de convivência pacífica, inclusão e justiça social. Ora, nesta linha, há que reconhecer que a disciplina de direitos humanos, no que toca especificamente aos discentes do curso de

direito, se apresenta como de preponderante importância para o amadurecimento de questões críticas envolvendo direitos inerentes ao ser humano, sendo indissociáveis, sobremaneira em razão do núcleo denso que dialoga com o próprio conceito de dignidade da pessoa humana.

Neste aspecto, em tom de arremate, cuida reconhecer que o conhecimento essencialmente teórico, por vezes ministrado no curso de direito, em decorrência das exigências contemporâneas, reclama uma reconstrução crítico-reflexiva, capaz de desencadear a emancipação intelectual e fortalecimento da cidadania nos discentes do curso de direito, conferindo-lhes protagonismo na condução dos debates acerca da implementação dos direitos humanos. É indissociável do perfil esperado do contemporâneo profissional do direito uma postura que vise fomentar o fortalecimento da dignidade da pessoa humana, o que, obviamente, se dá com o reconhecimento e extensão dos direitos humanos a todo cidadão, computando-se, inclusive, as minorias sociais e que, tradicionalmente, são excluídas no processo de afirmação de direitos inerentes ao princípio em comento e são vitimizadas em um território ofuscantemente caracterizado por desigualdades sociais, exploração e achatamento, advindo da construção histórica nacional.

**5. *Comentários finais: direitos humanos não são para humanos direitos apenas, mas sim para todo ser humano***

À luz dos argumentos estruturados até o momento, cuida reconhecer que a incorporação dos debates envolvendo a temática de direitos humanos, em especial no ordenamento jurídico nacional, representou singular avanço no fortalecimento do superprincípio da dignidade da pessoa humana, pedra de sustentação do Estado Democrático de Direito Brasileiro. Ao lado disso, a edificação das experiências voltadas para a temática em comento no ensino superior, notadamente no curso de direito, reflete a pluralidade de respostas de universidades, capazes de incorporar, cada qual ao seu modo, os direitos humanos como pauta institucional, tendo como ponto de partida suas particularidades e especificidades. Neste aspecto, cuida sublinhar que a incorporação e o desenvolvimento da disciplina de direitos humanos não se apresentam uniformes, nem tampouco homogêneos, mas sim refletem as nuances próprias de cada região do território nacional. No mais, há que se destacar, também, que a disciplina de direitos humanos encerra uma singular capacidade emancipatória crítico-reflexiva, capaz de instigar nos discentes do curso

de direito um pensamento contemporâneo e pautado no fortalecimento da cidadania sobre questões contemporânea e que, por vezes, coloca em debate o reconhecimento daqueles para determinados grupos sociais.

Tais reflexões se apresentam de preponderante relevância em um cenário multifacetado e caracterizado por disparidades sociais, a exemplo do território nacional, sobretudo para a desconstrução do senso comum que direitos humanos são apenas para humanos direitos. Ao reverso, a condução da disciplina de direitos humanos, como conhecimento transdisciplinar, transversal e crítico, permite a conclusão que o conteúdo jurídico-filosófico encerrado é, imperiosamente, aplicável a todos os seres humanos, independente de sua condição social, credo, gênero, etnia ou condição sexual. Trata-se, portanto, de reconhecer que a disciplina de direitos humanos, sobremaneira na formação dos discentes do curso de direito, materializam verdadeira campo de reflexão, capaz de despertar uma visão mais aprofundada e científica sobre temáticas que colocam em xeque o núcleo denso encerrado no superprincípio da dignidade da pessoa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, Wesley de Oliveira Louzada. O princípio da dignidade da pessoa humana e o novo direito civil. Breves reflexões. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, ano VII, n. 08, p. 229-267, jun. 2006. Disponível em: <<http://fdc.br/Arquivos/Mestrado/Revistas/Revista08>>. Acesso em: 29-10-2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* [de 1988]. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012 [1988]. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=9](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9)>. Acesso em: 29-10-2017.

\_\_\_\_\_. *Supremo Tribunal Federal (STF)*. Disponível em: <[www.stf.jus.br](http://www.stf.jus.br)>. Acesso em: 29-10-2017.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamentos dos direitos humanos. In: DINIZ, José Janguê Bezerra. (Coord.). *Direito constitucional*. 1. ed. Brasília: Consulex, 1998.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. O currículo de direitos humanos no ensino superior e na pós-graduação. *Revista Eletrônica Espaço do Currículo*, João Pessoa, ano 1, n. 2, p. 98-113, nov.2008.

HABERMAS, Jürgen. *Sobre a constituição da Europa*. São Paulo: UNESP, 2012.

MARTINS, Fladimir Jerônimo Belinati. *Dignidade da pessoa humana: princípio constitucional fundamental*. 6. tir. Curitiba: Juruá, 2008.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. *Declaração e Programação de Ação de Viena*. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 14-25/06/1993. Disponível em: <[http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_viena.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf)>. Acesso em: 29-10-2017.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos no ensino superior*. Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan\\_dh\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_ensino_superior.pdf)>. Acesso em: 29-10-2017.

RENON, Maria Cristina. *O princípio da dignidade da pessoa humana e sua relação com a convivência familiar e o direito ao feto*. 2009. Dissertação (Mestre em Direito). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92963/267427.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29-10-2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

\_\_\_\_\_; FENSTERSEIFER, Tiago. *Direito constitucional ambiental: constituição, direitos fundamentais e proteção do ambiente*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

SCHIAVI, Mauro. *Proteção jurídica à dignidade da pessoa humana do trabalhador*. Disponível em:

<[http://cursos.lacier.com.br/artigos/periodicos/protecao\\_juridica.pdf](http://cursos.lacier.com.br/artigos/periodicos/protecao_juridica.pdf)>. Acesso em: 29-10-2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Globalização, educação em direitos humanos e currículo*. Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a\\_pdf/nazare\\_global\\_edh\\_curriculo.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_global_edh_curriculo.pdf)>. Acesso em: 29-10-2017.

**A IMPORTÂNCIA DA GRAMÁTICA  
NA RETERRITORIALIZAÇÃO  
DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Rosélia Sousa Silva* (UFT)  
[roseliasousasilva09@gmail.com](mailto:roseliasousasilva09@gmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFT)  
[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

É inepto pensar que somente o que existe de moderno é melhor. É preciso ter a humildade de reconhecer que houve épocas na história da humanidade que superaram a contemporânea em vários aspectos. A conscientização de que algumas modernizações têm de manter boas considerações do modelo antigo é válida também para a educação. Não carece ir muito longe. Na época de Machado de Assis, por exemplo, eram comuns pessoas destacando-se socialmente por serem bons escritores, falantes fluentes e assim cidadãos participativos e de atitudes decisivas na sociedade. Isso parece não acontecer mais tão frequentemente, ou, pelo menos, não se dá tanta relevância a essas capacidades do indivíduo nos dias atuais. É possível que uma das causas do atenuamento no nível de fluência da fala e no domínio da escrita esteja na brusca modificação das práticas pedagógicas, que, atualmente, não dão mais a ênfase necessária para conteúdos gramaticais que são bases fortes e constituintes da língua portuguesa, retirando-os do currículo escolar sem que haja outros conteúdos capazes de cumprir esse papel de aprendizagem. Mesmo com tantos métodos modernos e novidades tecnológicas para o ensino, o que se constata é que os professores não estão conseguindo despertar nos alunos, como em outros tempos, capacidades básicas como o gosto pela leitura, o aprendizado gramatical, a competência discursiva e a habilidade em escrever. Acreditando que o ensino da gramática proporciona a aquisição dessas capacidades mencionadas, este trabalho reflete a importância da reterritorialização dos conteúdos gramaticais nos currículos do ensino nos dias atuais no empreendimento de que a existência de bons escritores, falantes fluentes da língua padrão e cidadãos seguros linguisticamente tornem a ser comum e destaque na sociedade moderna.

**Palavras-chave:** Reterritorialização. Gramática. Língua portuguesa.

**1. Introdução**

Partindo do pressuposto de que toda educação comprometida com a cidadania deve criar condições para que o aluno possa desenvolver as

capacidades básicas de falar, ler e escrever bem – três habilidades subsidiadas pela gramática – a escola que aplica com êxito um ensino gramatical cumpre com um dos papéis fundamentais da educação, que é formar cidadãos.

O que se pretende aqui enfatizar é que não se trata de defender o ensino da gramática tradicional nem de afirmar que a gramática é o único meio de se aprender a falar, ler e escrever bem. Decorar regras gramaticais, sem que as compreenda como produtivas para uma expressão escrita e oral, continuará sendo perda de tempo e de energia mental, em qualquer situação de ensino/aprendizagem de uma língua padrão. É preciso que alunos e professores entendam a funcionalidade da gramática e a aplicabilidade, facilitando, assim, o ensino/aprendizagem e construindo os resultados positivos.

Ressaltando que o acesso mínimo à gramática inicial da língua padrão é realizado ao aprender a falar e ao aprender a ler e a escrever conjuntamente. Mas a gramática oficial da norma padrão da língua, que é o tema desse trabalho, precisa ser aprendida, adquirida, estudada. Essa sim é o diferencial que o indivíduo precisa ter na sociedade, pois ao sair da escola fundamental, média ou superior, a imensa maioria das pessoas vai precisar é da língua padrão – falada ou escrita – para ingressar no mercado de trabalho ou para se tornar um cidadão engajado, participativo e crítico na sociedade.

Como se percebe, a maioria das metodologias de ensino aplicadas nas escolas não está sendo suficiente para que o aluno obtenha o desejado domínio da língua padrão. Um estudo gramatical mais sério, rico, objetivo e organizado se faz, urgentemente, necessário.

O domínio da língua padrão é um privilégio que, ao ser contextualizado, possibilita a maior participação social, o acesso à informação e melhor expressão e defesa de pontos de vista, auxiliando a efetivação do cumprimento do papel fundamental de cidadão que está escasso nos dias de hoje.

## **2. *Um breve histórico do ensino da Gramática***

O ensino da gramática faz parte de uma língua histórica. A língua portuguesa, como 'historicidade', muda, renova e se reconstrói. A gramática é o limite da língua, impondo normas de até onde a linguagem pode transformar-se e continuar culta, padrão e aceita.



A linguagem teve início desde os primórdios dos tempos, quando o homem descobriu a necessidade de fazer uso da comunicação verbal. Tempos mais tarde, surge a escrita e com ela a necessidade de regras, normas, padrões. É aí que nascem as primeiras padronizações da linguagem – a gramática tradicional, expressão que engloba um aspecto de atitudes e métodos anteriores ao advento das ciências linguísticas. Na década de 60, assistiu-se a um insurgimento contra o ensino da gramática em sala de aula, em vez de dotá-la de recursos e medidas que a tornasse um instrumento operativo e de maior resistência às críticas, resolveram muitos professores e até sistemas educacionais de ensino aboli-la, sem que trouxessem à sala de aula nenhum outro sucedâneo que, apesar das falhas, pudesse sustentar-se.

Na década de 70, os livros didáticos voltam a insistir nas recomendações à gramática normativa.

Sírio Possenti, em sua obra *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*, lembra que as primeiras gramáticas do Ocidente, as gregas, foram elaboradas no século II a.C. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar regras e padrões, tendo como modelo as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores que escreviam e falavam muito bem a língua, tornando-se paradigmas a serem imitados. A partir daí, a gramática se tornou instrumento de poder e de controle.

A importância que a gramática adquiriu, firmada como gramática normativa, foi a de estabelecer a norma culta, ou seja, criar um padrão linguístico considerado modelar. As línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, necessitam da gramática normativa para que se garanta a existência de um padrão linguístico uniforme para todos os falantes. A gramática normativa foi num primeiro momento uma gramática descritiva de um dialeto de uma língua. Depois a sociedade fez dela um corpo de leis para reger o uso da linguagem.

Nos últimos vinte ou trinta anos, um grande número de teorias, modismos e escolas sem estrutura para aplicar um ensino de qualidade assolaram o ensino da língua materna, conseqüentemente, o da gramática, deixando a aplicação da gramática confusa para a maioria dos docentes. Os livros vêm cheios de desenhos, pinturas, coloridos, propostas novas e argumentos fáceis; no entanto, nenhum traz uma metodologia que funcione significativamente na prática pedagógica dos professores.

Sai-se de um gramaticismo extremo e passa-se por várias fases ou

correntes, como o estruturalismo exageradamente descritivista, a linha francesa de interpretação de textos, o gerativismo, a teoria da comunicação chacriniana, a escola funcional, a teoria construtivista etc.

Hoje, o que se percebe nas escolas é uma confusão na aplicação das metodologias de ensino. Há professor que chega a aplicar dois ou três métodos diferentes para conseguir obter os resultados desejados, não é difícil encontrar escolas que já não sabem declarar qual método de ensino seguem, pois selecionam a partir de diversas teorias o que acham melhor para a prática pedagógica. Isso deixa claro que, mesmo com tantas teorias pedagógicas, o ensino da gramática, assim como outros ensinamentos, ainda não foi delimitado, conceituado e explicado como necessita ser, nem tampouco encontrou-se um segmento metodológico capaz de superar as dificuldades presentes do ensino.

Nesse sentido, percebe-se que houve uma desterritorialização curricular sem que houvesse, após isso, uma reterritorialização. “O território é entendido a partir de um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados” (...); “O território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um *ethos*, que é ao mesmo tempo morada e estilo”. (PASSOS & ALVAREZ, 2015)

### **3. A influência da gramática para a eficiência da fala-leitura-escrita**

As novas metodologias de ensino vêm buscando novas maneiras de aplicar o ensino da gramática, uma vez que já é evidente e comprovado que a gramática auxilia significativamente o falar, o ler e o escrever bem, porém há ineficiência no sistema de ensino que insiste no tradicionalismo puro e cruel.

É, portanto, necessária não só a modernização do ensino da língua portuguesa, mas também, e obviamente, o reconhecimento que a gramática continua sendo importante, necessária e indispensável para aquisição de um padrão linguístico da língua culta. Portanto, o fundamental não é abolir o ensino gramatical, mas sim encontrar uma metodologia de ensino eficaz que tire a aversão que o aluno constrói sobre as aulas de gramática.

Um ensino de gramática interligado com a leitura, intrínseco na produção de textos, proposto com uma prática menos conservadora, envolvendo uma metodologia que aproveite o conhecimento prévio para multiplicação e aprimoramento do saber, com certeza estimula os talen-

tos naturais, minimiza inseguranças na linguagem e proporciona construção de expressões livres, autênticas e seguras do indivíduo.

Marcos Bagno, em *Preconceito Linguístico*, diz que “a tarefa de uma gramática seria definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes”. (BAGNO, 1999, p. 55)

A gramática é a base para obtenção da norma culta, é guia, é auxílio fundamental nesse processo quando ensinada de forma intertextualizada (aliada às outras disciplinas), contextualizada (levando em consideração a realidade do aluno) e objetiva (para aquisição da língua padrão). Não se trata de afirmar que todas as pessoas que tiverem domínio gramatical serão bons escritores ou bons oradores, mas sim de entender que esse domínio adquirido será fator condicionante para o crescimento do potencial linguístico, para o aumento do nível cultural e para a segurança no falar e escrever do indivíduo comum, o que já é uma relevante conquista social. Afinal, o professor de gramática não precisa ter em mente que sua obrigação seja formar gênios na arte de falar, ler e escrever, mas sim formar pessoas comuns, que têm o direito aos subsídios necessários para desenvolverem suas reais capacidades linguísticas.

Especialmente na escrita, a gramática se faz ainda mais imprescindível. Geralmente, dificulta-se a compreensão se, na sua escrita, não houver a coerência e a lógica proporcionadas pelo conhecimento gramatical.

#### **4. Dificuldades no aprendizado com a desterritorialização da gramática**

Boa parte dos alunos ainda não tem percepção nenhuma da utilidade da gramática, não foram despertados para a funcionalidade da gramática na língua padrão que eles necessitariam dominar.

Se, por um lado, professores atribuem as dificuldades no aprendizado a problemas dos alunos como falta de esforço e falta de interesse, há outra parte da culpa na inaptidão dos docentes em ministrar um ensino dinâmico e envolvente, que desperte o interesse e a compreensão pela funcionalidade e importância da gramática na língua portuguesa. O nível de conhecimento, de atitude, de dinamismo dos professores, em geral, é muito baixo. Isso é tão verdade que, quando se tem notícia de um profes-

sor que dá excelentes aulas de gramática, todos se admiram, como se dar boas aulas não fosse a função primordial de todos os professores.

Na pesquisa de Maria Helena de Moura Neves, *Gramática na Escola* (2005), a atitude de comodismo dos professores – provocada por diversos motivos – fica comprovada nas respostas dos docentes que fizeram parte das entrevistas. De acordo com a pesquisadora, apenas 2,94% dos entrevistados recorrem a manuais de gramática para consultas na hora de preparar suas aulas; o restante, restringindo-se apenas ao livro didático que, obviamente, não é suficiente para formar e informar continuamente o professor, acaba por dar aulas que não conseguem levar os alunos ao domínio da norma de prestígio. Essas atitudes de comodismo tendem a deixar o professor alheio às novidades sobre práticas de ensino, normas, correções e atitudes diversas em sala de aula, o que vai influenciar negativamente na transmissão do seu conhecimento, dificultando, assim, o aprendizado dos alunos.

É dificultoso haver um ensino/aprendizado de qualidade com um nível tão baixo na formação dos professores. Entre eles, muitos estão ainda parados no que aprenderam no antigo magistério, utilizando-se de metodologias ineficazes e traumatizando o aluno com um "ensino" gramatical deturpado e complicado.

O que acontece é que uma grande maioria dos professores de Língua Portuguesa está desorientada, sem saber exatamente o que ensinar para os alunos, o que lhes será útil. O professor "antiquado", que só se preocupa com a correção pura e simples em todas as circunstâncias e com o ensino da gramática tradicional, já é sabido que não tem sucesso nenhum; pois o aprendizado do aluno é lento e dificultoso. O professor "moderninho", que acha que tudo é válido em linguagem desde que se logre comunicar e que, em consequência disso, passa todo o ano apenas "admirando" as letras de músicas e os textos de publicidade, esperando que, com isso, o aluno seja capaz de construir textos com conteúdo e qualidade e expressar-se fluentemente em português padrão, está, na maioria das vezes, enganado.

O trato ou a convivência com a língua padrão, quer se trate da leitura ou da escrita, é a mais importante via – não a única – para o cidadão comum perceber e apreender a variante de prestígio, pois é com o dialeto padrão que ele mais terá contato e necessidade para se inserir na comunidade letrada, no mercado de trabalho, na classe culta e nas tradições culturais da sociedade.

Embora, seja possível utilizar a língua literária como estratégia para aproximar o aluno da língua padrão, essa postura, geralmente, não é utilizada para esse fim, mas sim como atitude de rebeldia em relação à língua padrão.

Observando essas posturas do professor, percebe-se o quanto ele está confuso com a indefinição do ensino de língua no Brasil. Com isso, não sabe que postura adotar, fazendo assim, de suas aulas, um verdadeiro arsenal mestiço, porque, não estando definidos quais são os objetivos do ensino da gramática e das outras frentes da língua portuguesa, o professor, na dúvida, vê-se obrigado a dar "de tudo" para o seu aluno. E é evidente o quanto sai desorganizada essa aplicação "de tudo" e o quanto confunde o pensamento do aluno. Confusão é dificuldade para o aprendizado.

A escola também influencia muito no aumento do fracasso do ensino/aprendizagem em todas as disciplinas, especialmente em língua portuguesa. O ensino tradicional, já dado como decadente, ainda é mantido em algumas escolas com métodos ultrapassados que só levam o aluno e o professor à perda de tempo e, claro, ao déficit no aprendizado.

Em relação aos livros didáticos, a maioria apresenta as informações de forma incompleta, complicada e sem uma segmentação coerente dos assuntos. Os mesmos professores que declaram serem boas diversas abordagens gramaticais do livro, também declaram que é necessária uma complementação, fazendo constantes buscas em outros livros. Alguns acabam por usá-lo apenas como auxiliar.

Para finalizar, um outro insucesso no aprendizado da gramática é resultado de falhas na alfabetização e na falta de leitura ao longo da vida escolar dos alunos. Muitas vezes, os alunos chegam ao ensino médio, fase em que já deveriam ter boas noções de gramática, muito despreparados, com pouca competência comunicativa em nível culto, sem embasamento algum sobre língua padrão e sem desenvolvimento positivo na leitura e na escrita. A leitura é importantíssima no desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento gramatical do aluno, no entanto, o aluno lê pouquíssimos livros e apenas quando é obrigado pelo professor.

##### **5. Gramática e o ensino da língua padrão**

Seja com preocupação normativa, seja com preocupação descritiva, o que se observa é que as atividades relativas ao ensino da gramática

são atividades de exclusiva exercitação de metalinguagem. Dificilmente os professores encontram-se cientes do papel da gramática para o ensino da língua padrão, tampouco compreendem a gramática como sendo o próprio sistema de regras da língua padrão em funcionamento.

A atividade linguística, como atividade humana, tem dimensões discursivas, semânticas, sintáticas e gramaticais, de modo que a linguagem é e tem de ser considerada como uma atividade comunicativa, uma atividade cognitiva e um objeto de análise. Intuitivamente, o professor percebe essas diferentes dimensões da linguagem, mas, pela força da tradição e da organização dos programas escolares, dificilmente as trata com a devida consideração e acaba traduzindo-as de maneira equivocada. O que prevalece é a compartimentação estabelecida pelos livros didáticos entre: 1 – redação; 2 – leitura e interpretação; e, 3 – gramática. Relacionando essas atividades com as dimensões acima citadas, vislumbramos que a gramática é relacionada como simples atividade de análise da língua.

Os professores ainda têm um conceito limitado de gramática como atividade normativa e/ou atividade descritiva. Exatamente por isso, todo ensino definido na programação escolar reflete o desprezo pela atividade essencial de reflexão da gramática sobre a linguagem e sobre a operação da língua padrão. Não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, nem sobre a visualização da gramática como auxílio fundamental para o domínio da língua padrão em funcionalidade.

Toda língua funcional tem a sua gramática como reflexo histórico de uma técnica linguística que o falante domina e que lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou em que se acha inserido. A gramática é o elemento pelo qual se mantém um padrão de comunicação culta, histórica e rica comum entre todos os falantes. Vale ressaltar, novamente, que não se trata de inibir ou banir qualquer criatividade do falante. Ser mutável é uma característica do ser humano e, sendo ele o usuário da língua, é impossível que esta permaneça estável. Trata-se, apenas, de direcionar sistematicamente as construções da língua ou de conduzi-las a uma variação organizada, objetiva, coesa e aceitável, de forma que o falante mantenha, dentro de suas originalidades, uma semelhança com o padrão linguístico da sociedade a qual pertença, possibilitando ser compreendido e aceito pelos outros falantes da língua.

O ensino escolar tem de esclarecer ao aluno que ele pode ser um

poliglota em sua própria língua. Se ele fala um dialeto considerado não culto, fora das normas padrões, o ensino de gramática não precisa estigmatizar essa variedade linguística, mas dispor ao aluno a necessidade de ele também apreender a língua padrão com a qual ele terá muito contato durante sua vida. Se ele absorver essa ideia com sucesso, perceberá a distinção entre as duas e qual lhe será mais válida culturalmente na sociedade em cada contexto de atuação.

Hoje, por um exagero de interpretação de “liberdade” e por um equívoco de supor que uma língua ou uma modalidade de uma língua seja imposta ao homem, chega-se ao abuso inverso do que acontecia na escola antiga, repugnando qualquer atuação da língua funcional padrão e vangloriando a coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana. Como se percebe, qualquer exagero é opressão. A atitude correta é dar ao aluno a oportunidade de aprender, dosada e eficazmente, os dois níveis linguísticos, ou até mais de dois, e a liberdade de escolher para cada ocasião do intercâmbio social a modalidade que melhor sirva à mensagem, ao seu discurso.

É evidente que, em se tratando de linguagem informal - literária, artística -, o indivíduo poderá - até certo ponto - usar o seu instrumento de comunicação da maneira como quiser. Mas, em se tratando de emprego formal da língua, escrita ou falada, a sociedade tem o modelo de língua padrão, relativamente bem definido, que, se o indivíduo quiser inserir-se na comunidade letrada, deve dominá-lo.

## **6. O papel do professor de gramática**

Dentre outras atitudes, o professor deve ter consciência de seu papel, evitando usar somente exercícios pontuais de gramática ou o texto como único e exclusivo ponto de partida; pois são apenas tentativas mal apresentadas que deixam evidente a sua inaptidão profissional.

O professor precisa urgentemente aprender, compreender e acreditar num tratamento claro a ser dado à gramática, pois há uma ligação direta com o que o professor considera que seja a gramática da língua e o funcionamento da prática pedagógica dada à gramática. É essencial uma delimitação do que deve ser ensinado ou exercitado por parte, especialmente, do professor.

Sobre essa delimitação, Maria Helena de Moura Neves mostra o resultado de sua pesquisa:

As respostas dadas à pergunta “Para que você ensina gramática?” permitem depreender dois principais conceitos que os professores de 1º e 2º graus têm de gramática: 1) Gramática como um conjunto de regras de bom uso (= gramática normativa); 2) Gramática como descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva). Nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento. (*Gramática na Escola*, 2005, p. 40)

O papel do professor de gramática é mais geral e mais profundo. Sua profissão se caracteriza por duas funções básicas: o papel de “educador”, inerente ao professor de qualquer disciplina; e o papel de professor de português com as habilidades e tarefas específicas do ensino da língua materna. Sendo assim, a delimitação para que se deve ensinar a gramática também é mais geral e mais profunda do que o que pensam os professores da pesquisa de Maria Helena de Moura Neves, visto que a tarefa de “fazer a cabeça” do aluno ou fazer o aluno pensar está relacionada diretamente com o professor de português, sendo uma de suas duplas funções.

O papel do professor é acreditar sempre que, mesmo o aluno que nunca teve contato com o ensino da gramática, tem competência para alcançar o domínio da variedade padrão da língua, após alguns anos de escolarização. Para isso, basta que as potencialidades do aluno sejam adequadamente exploradas. A escola e o professor, principalmente, têm de proporcionar experiências verdadeiramente úteis para que o aluno desenvolva as competências de que já dispunha e, em vez de insistir em exigir que o aluno saiba conceituar a linguagem padrão e os fenômenos gramaticais, devem instigá-lo a praticá-los.

O bordão “Língua se aprende, mas não se ensina” não deve servir como minimização do papel do professor como alguém que pouco pode fazer. O professor é investido de uma grande responsabilidade, o que ele deixa de fazer pode servir para atrapalhar muito o aprendizado do aluno. Se é ao aluno que cabe protagonizar o aprendizado de gramática e da língua padrão, é ao professor que cabe a responsabilidade de criar um ambiente em que esse aprendizado possa ocorrer de maneira espontânea e de qualidade. É no professor que deve começar a mudança de atitude que permitirá um ensino mais eficaz e democrático, e a primeira condição é que ele se liberte de vez dos preconceitos linguísticos que existem difusos da realidade e da necessidade do aluno e que sempre interferem em seu trabalho – um desses preconceitos é o de que o português padrão é difícil ou que não é para todos.



## **7. A importância de reterritorializar o ensino da gramática**

Há lugar para a gramática na escola sim, embora seja um lugar bastante diferente do que lhe era atribuído na prática tradicional de ensino da língua em outras épocas. O ensino gramatical é relevante ainda nos dias de hoje.

O que não há é lugar para um ensino traumatizante. A gramática precisa continuar a ser aplicada; porém, de forma criativa e interativa. O objeto central da prática pedagógica deve ser a gramática normativa, ensinada de forma atualizada e eficaz, para que coincida com a realidade e leve o aluno a desenvolver seu potencial idiomático.

É visível que, por ser um ensino prescritivo que parte da compreensão da língua como um conjunto de leis e normas que devem ser obedecidas, o ensino da língua portuguesa acabe por transformar-se num gramaticalismo pernicioso e que pode ser prejudicial. No entanto, convém que o estudo da teoria gramatical não seja eliminado, mas sim modificado, que ocupe menor espaço e que a prática seja mais explorada; uma vez que o aluno apreende a prática gramatical muito mais facilmente através da leitura e da escrita, isto é, de uma forma natural. Em relação ao ensino natural da gramática, Celso Pedro Luft afirma:

Parece desnecessário advertir que o ensino da teoria gramatical deve consumir o menor espaço entre as atividades dedicadas à língua materna. O melhor ensino gramatical da língua culta se cumpre no consumo diuturno das letras - lidas e escritas. Ler e escrever, escrever e ler - é conviver com a gramática em funcionamento. (1990, p. 44)

É a funcionalidade da gramática. Quando o professor aprende isso e consegue transmitir para o seu aluno, o ensino/aprendizagem fica mais fácil. É importante que o aluno saiba para que, e por que motivo, a gramática será útil no dia-a-dia.

Trata-se de usar a gramática interna, implícita, intuitiva do aluno e fazê-lo basear-se nela para chegar a alguma gramática externa, explícita. O aluno tem de saber o valor de sua linguagem nata e o valor da linguagem oficial culta e buscar uni-las para conseguir, sem traumas, um desenvolvimento linguístico adequado, culto e de valor social.

Sobre a importância da gramática, Celso Pedro Luft, em *Língua e Liberdade: Por uma Nova Concepção da Língua Materna*, diz que “nada, em linguagem, se faz sem a gramática. E os melhores textos se fazem com a melhor gramática (incluídas naturalmente regras da arte da linguagem)”. (LUFT, 1993, p. 16)

O domínio da norma culta isolado fará pouco efeito numa sociedade carente de empregos, de cultura, de oportunidades e de igualdade social. Esse domínio faz parte da necessidade de transformação da sociedade como um todo. É preciso garantir ao indivíduo o reconhecimento da variação linguística e a oportunidade do domínio da língua padrão para que, no momento em que as situações linguísticas exigirem, sua fala culta possa ser usada como ponto positivo e demonstração de cultura consciente e liberta.

Almejando que o aluno de classe subalterna adquira a língua padrão (obviamente não se faz com que ele se torne culto e ilustrado da noite para o dia), possibilitar-se-á que ele tenha maiores possibilidades de se enquadrar dentro da sociedade de forma digna e igualitária, e isso, de certa forma, é uma ascensão social. O ensino da gramática pode proporcionar um posicionamento correto diante da língua e a competência de saber fazer dela instrumento de poder social.

O indivíduo com um conhecimento linguístico adequado e com um domínio relevante da língua padrão terá condições de ler e entender o contrato de trabalho que vier a assinar, terá argumento e postura diante da conquista de um novo relacionamento, terá vantagem na hora do desempate por uma vaga de trabalho, terá condições de compreender, cumprir e exigir as leis que regem a sociedade etc. Enfim, o usuário da norma culta é um indivíduo com muito mais opções de posicionamento privilegiado na sociedade, e esse domínio deve e pode ser usado como instrumento de ascensão social.

O professor Napoleão Mendes de Almeida, falecido em 1998, nunca escondeu sua defesa absoluta – e polêmica – da língua. Como exemplo da importância do domínio da língua, cita em seu *Dicionário de Questões Vernáculas* o seguinte:

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico "quem faz a língua é o povo" verdadeiro motor para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas [...] é quem devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário.

Apesar de ser uma postura conservadora, não é possível deixar de concordar, em parte, com a defesa do autor. Essa parte que merece concordância, serve para mostrar que o domínio da norma culta é poder social e que o argumento de que se deve e pode falar como bem entender e

quiser não é válido. A língua portuguesa padrão existe, é riquíssima e acessível sim, quem despreza seu estudo, sua utilização e sua existência causa a deterioração de um patrimônio tão importante. Quem não teve acesso ou não quis aprimorar-se linguisticamente está muito mais propício a permanecer integrante das classes sociais marginalizadas e discriminadas. É preciso agir contra a destruição da linguagem padrão, como está ocorrendo, numa prova de aversão do brasileiro ao seu idioma, quando é ele um importante meio de integração dos segmentos de baixa renda ao contexto cultural pelo qual todos são responsáveis.

Na já citada pesquisa de campo de Maria Helena de Moura Neves, 50% (cinquenta por cento) dos professores entrevistados afirmaram que o ensino da língua padrão auxilia concretamente na ascensão social do indivíduo, haja vista a linguagem ser um argumento poderoso da sociedade e a finalidade do ensino da gramática ser o bom desempenho linguístico do aluno: melhor expressão, melhor comunicação e melhor compreensão. Através da bem desenvolvida visão desses professores, reafirma-se o papel que a gramática deve desenvolver na atividade discursiva e ativa do indivíduo, deixando de ser um amontoado de regras incompreensíveis e desligadas da aplicação, e passando a atuar significativamente no sucesso da vida prática do aluno.

É possível citar inúmeras razões pelas quais o ensino da gramática é importante, e é preciso ater-se a essas razões, divulgando-as, para que se desfaça a visão deturpada que se construiu sobre a finalidade do ensino da gramática. Como, neste trabalho, a tentativa é mostrar a funcionalidade da gramática, o seu uso prático e real, a sua importância no cotidiano do falante, eis alguns itens que apontam para a necessidade real do ensino da gramática. A gramática aprendida auxilia o indivíduo a:

- expressar-se corretamente e ser bem aceito na sociedade;
- ter domínio da língua padrão culta e ser bem sucedido linguisticamente;
- conhecer a língua, ter segurança nas situações de comunicação, expressar-se melhor a cada dia;
- posicionar-se bem no mercado de trabalho, ser aprovado em concursos e sair-se bem profissionalmente.

Ainda sobre a utilidade da gramática, a pesquisa de Maria Helena de Moura Neves afirma o que segue:

O que ocorre, na maior parte dos casos, é a tradução da gramática para termos práticos (bom desempenho profissional e social, segurança, elevação social) tanto do melhor desempenho linguístico como da maior correção de linguagem, que representam 80% das finalidades indicadas pelos professores entrevistados. (NEVES, 2005, p. 11-15)

Os professores defendem aqui que o ensino da gramática é essencial em diversas áreas da vida do falante, seja ela qual for – profissional, estudantil, social etc. – e não será, em momento algum, um tempo perdido o que o indivíduo gastou aprimorando-se nos conhecimentos da norma padrão, jamais esse conhecimento lhe será prejudicial. Uma grande desinformação é não saber que qualquer pessoa, principalmente se for menos favorecida financeiramente, só tem a ganhar com o domínio da língua padrão – que pode ser facilitado com o ensino da gramática – e com o aprendizado efetivo da leitura e da escrita.

#### **8. Uma proposta para o ensino da gramática**

Desde que foi constatada a ineficiência de um sistema de ensino de língua portuguesa que visava, por excelência, ao ensino da gramática com um fim em si mesmo e não em sua aplicação na realidade, buscaram-se outras maneiras de elaboração do conteúdo programático da disciplina nas escolas.

Como se afirmou em alguns itens desse trabalho, há algo no ensino de português que não está funcionando adequadamente. Como é óbvio, infelizmente, ainda não há uma receita pronta de como se deve agir para reverter esse quadro. Existem inúmeras obras, inúmeras discussões e tentativas vãs, que não esclarecem as infinitas dúvidas relativas ao ensino da gramática (quem sabe não é de receita que precisamos, mas de uma compreensão rizomática, ou cartográfica, dos fenômenos gramaticais).

No entanto, há, felizmente, alguns métodos sendo adotados por uma parcela mínima de educadores bem-sucedidos que já estão surtindo efeitos positivos. Neste item, discutem-se e relatam-se algumas dessas metodologias que podem mudar positivamente o rumo do ensino gramatical no Brasil.

Um adolescente de 13/14 anos encontra-se numa fase especial da vida, em que desabrocham várias capacidades: a competência de assimilar os mais diversos conhecimentos, de raciocinar de maneira mais fecunda, de decifrar as mais complicadas fórmulas e de analisar/interpretar/estabelecer relações/deduzir/concluir a respeito dos mais variados as-

suntos; e, apesar de conviver cotidianamente com a língua padrão na escola durante anos, há aluno que conclui a 8ª série sem ser capaz de escrever um texto razoável, de acordo com as normas do dialeto padrão.

A culpa não é especificada de quem seja. Mas é, em sua grande maioria, do ensino precário do português, da maneira como tem sido feito nas escolas e do profissional mal qualificado que tem manejado esse ensino em sala de aula. Isso tem que mudar urgentemente.

Os professores se encontram confusos e cada um tenta agir da maneira que lhe convém. Não se propõe aqui um monitoramento robotizado, mas sim que sejam traçados, com muita clareza, os objetivos básicos do ensino do português em nível nacional. Afinal, qual a importância da gramática no ensino da língua? Como devem ser as metodologias para alcançar um ensino de qualidade? O que o aluno realmente tem que saber para ser cidadão crítico, culto, respeitado e ativo na comunidade linguística?

Depois de respondidas essas e outras questões por uma equipe de pesquisadores com representantes máximos da educação no Brasil, como foi feito nos parâmetros curriculares nacionais, é necessária a implantação desses tipos de propostas pedagógicas que atendam a todos os estados, que deem subsídios, segurança, rumos para o professor seguir. De nada adianta a existência de bem elaboradas teorias se elas não forem postas em prática pelos professores.

A educação precisa partir do princípio de que o ensino da língua portuguesa, da língua padrão, da gramática deve ser feito de maneira eficiente, organizada e sistemática, como é feito o ensino de qualquer outra disciplina ou ramo de conhecimento humano. O ensino da língua padrão precisa ser padronizado, todos os professores precisam ser conscientes de *para que ensinar* e de *como ensinar* a gramática para falantes distintos. Assim como é padronizado o ensino de geografia, matemática, história e outras disciplinas, que, por serem organizadas e sistemáticas, não são alvo de críticas, confusões e baixo desempenho.

Não há dúvidas de que o estudo de gramática e o aprendizado de redação são elementos importantíssimos para a aquisição da modalidade padrão da língua portuguesa. Por isso o aluno não pode passar oito anos do ensino fundamental apenas lendo textos prontos ou reescrevendo textos pré-definidos pelo professor. É preciso garantir efetivamente a todos os alunos o domínio da língua padrão ao final da 8ª série, no máximo. Para isso é necessário que a prática de leitura e produção de textos seja

feita de maneira organizada, sistemática, objetiva, estimulante. Se não for assim, de nada adianta a inteligência aguçada dos adolescentes, eles clamam por raciocínios lógicos e coerentes no ensino, pois é assim que o ensino da norma padrão deve acontecer, com lógica e coerência.

Para que haja um novo ensino de gramática, a fixação dos objetivos das aulas de língua portuguesa precisa ser estabelecida e utilizada. É essencial que os professores saibam para quê, evidentemente, ensinar a língua padrão, a gramática, o português e, a partir daí, desenvolver práticas pedagógicas coerentes. O que tem acontecido no planejamento das atividades é, na realidade, um procedimento artificial, divorciado das reais "crenças" do professor no verdadeiro sentido do seu trabalho. A atividade de fixação de objetivos é considerada pelos professores como um mero cumprimento de uma exigência burocrática, a única preocupação é com a apresentação formal dos objetivos.

O mesmo nível empregado nos planejamentos bem redigidos e de bom nível técnico tem de ser empregado na atividade prática, verificando a atuação e a presença desses objetivos, agindo em sala de aula no mesmo sentido e direção que forem fixados na relação dos objetivos. É preciso que o "para quê" ensinar gramática, fixado nos objetivos registrados no planejamento escolar, seja o mesmo que constitui a crença do professor, o que normalmente não ocorre. Os professores, em geral, não confessam no registro institucional que fazem, os reais objetivos do ensino que empreendem. Ou, em algumas vezes, nem mesmo possuem reais objetivos fixados.

Como se percebe, um dos principais problemas do ensino de língua portuguesa está relacionado com a indefinição de objetivos dessa disciplina. Como consequência disso, as aulas de gramática apresentam uma multiplicidade de tarefas e crenças, nas quais, muitas vezes, é difícil encontrar uma organicidade que justifique a sua aplicação. Para que um novo ensino aconteça, daqui se deve começar a mudança.

O que se propõe é que as inúmeras tarefas não sejam reduzidas a umas poucas tarefas, mas sim, que obedeçam aos princípios da língua padrão – para que aprender e como ensinar – e demonstrem organicidade, sistematização, eficiência e clareza em sua aplicação. Que os conteúdos sejam aplicados através de métodos adequados e lógicos, a fim de que as aulas sejam realmente úteis e indispensáveis aos alunos.

É preciso parar de confundir o ensino da gramática com a mera e traumatizante decoração de nomenclaturas dos fenômenos gramaticais. A

gramática deve entrar nas aulas de português como composição do conteúdo e como enriquecimento para os textos construídos pelos alunos. Deve ser considerada uma das fontes para o ensino da língua, mas não única.

A leitura é grande influenciadora no aprendizado gramatical e há diversas formas de o professor estimular o aluno a ler, seja em casa, seja na escola. A técnica adotada pelo professor Gilmar Ramos de Souza, da Escola G9, da rede particular do município de Itajubá (MG), segundo relata o artigo "Novas Práticas Melhoram o Ensino da Língua Escrita", de Rodrigo da Costa Araújo, é a seguinte: "Eu leio em sala de aula, pelo menos um conto por dia. Às vezes, faço uma encenação para os alunos. Eu começo a contar uma história de algum livro e, no ponto mais interessante, eu interrompo. Digo que não me lembro do resto". (2003, p. 6)

Segundo a bibliotecária dessa escola, essa técnica aumentou muito a procura de livros pelos alunos. E ainda, segundo o professor Gilmar, seus alunos desenvolveram significativamente suas construções de textos desde coesão, coerência, argumentação lógica, até escritas gramaticais corretas.

O hábito da leitura pode dispensar o ensino metódico e travado da gramática, que vai ser aprendida no contexto dos textos que o aluno lê ou produz. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser feitas em casa ou quando sobrar tempo em sala de aula, mas sim atividades essenciais ao ensino da língua padrão. Com a atividade constante e bem dirigida da leitura e da escrita, os resultados começaram a surgir em textos mais criativos, ricos e coerentes, que demonstram a capacidade de síntese do aluno, a reprodução coesa de ideias e a ocorrência de poucos erros gramaticais.

O ensino da gramática pode surtir melhores efeitos quando não trabalhado de forma isolada. Uma considerável metodologia é aplicar o ensino na construção dos textos que o aluno produz, à medida que vai havendo o desenvolvimento da ideia por parte dos alunos, o professor vai explicitando os fenômenos gramaticais de forma contextualizada.

Sobre as falhas no ensino da língua, relacionadas com a importância que ainda se dá ao ensino isolado da gramática, diversos pedagogos apontam como proceder no ensino/aprendizagem.

A pedagoga Silmara Helena Zago, que é professora em duas escolas da rede particular de Campinas, em palestra realizada em São Paulo

em 2005, disse que acredita que as "falhas no ensino da gramática estejam mais relacionadas com a importância que se dá ao ensino isolado da gramática". Para ela, a aprendizagem da língua portuguesa para crianças é possível quando a criança lê e escreve. Nesse sentido, o equívoco está em exigir que a criança escreva "certo" em relação à ortografia, no primeiro momento da alfabetização. Nesta fase é importante que a criança consiga reproduzir suas ideias, de forma clara, encadeada e criativa. Em um segundo momento sim, a criança deve, já com a capacidade de elaboração garantida, ser orientada às normas ortográficas.

Além de incentivar a leitura e a escrita para o desenvolvimento do seu aluno, o professor precisa quebrar a distância que existe entre o aluno e o ensino da gramática dentro da sala de aula, tornando o aprendizado para o aluno mais possível e prazeroso e não somente obrigatório. Para isso, as informações devem ser transmitidas de forma interativa e criativa, o aluno pode ser o grande criador de situações em que será pertinente a entrada do professor com o ensino da gramática. É muito válido partir das necessidades do aluno, das dificuldades distintas que cada um possui em relação à língua padrão.

A gramática não pode ser aplicada apenas como regras e teorias. Dela também faz parte a construção de textos, a aquisição da linguagem, o aprimoramento da interpretação de leituras. O aluno somente interioriza o conhecimento da estrutura se ela for contextualizada em situações comunicativas, contextos reais e vivenciados pelo aluno. É fundamental despertar no aluno a consciência da funcionalidade do ensino da gramática na fala, na leitura e na escrita. A questão da comunicação tem de ser colocada no centro do ensino da gramática. Esta é uma mudança significativa e necessária: dar aos alunos mais possibilidades de ler, de escrever textos e, principalmente, de aprender ortografia e gramática em função da comunicação.

O que se apresenta nesse item não são receitas, pois, como já se disse, elas inexistem; mas sim, exemplos breves para mostrar que o ensino da língua padrão é possível e um pouco mais simples do que se divulga. Não há aqui, a pretensão de polemizar, nem de confrontar com outros conceitos, mas sim propiciar a qualquer educador, aos estudantes de Letras ou a qualquer leitor que, por ventura, leia esse trabalho, uma reflexão a fim de definir ou redefinir sua prática pedagógica.

Acredita-se que, para se ensinar gramática e mostrar que ela é útil e necessária, não é forçoso discriminar ou ignorar as variedades linguísti-



cas que existem fora do padrão. O certo é ter sensibilidade para discernir o que é a deterioração da língua e, por outro lado, o que é apenas vitalidade linguística. É possível repudiar os dialetos "errados" sem ofender. A capacidade de falar com clareza, com firmeza e com educação sobre a importância do ensino da gramática, sem a afetação típica de gramáticos radicais, só mostra que o educador entende mais de gramática e de língua portuguesa. A defesa da norma padrão pode ocorrer ao mesmo tempo em que se respeita o registro popular do aluno.

Um novo ensino de gramática carece de profissionais sensatos, que reconheçam que não cabe ao educador castrar hábitos linguísticos diferentes dos que prega a norma padrão, mas sim, ser fiel ao dever de ofício do professor de gramática que sempre saberá dar a oportunidade aos seus alunos de conhecerem a língua padrão e perceberem o quanto ela é útil para sua convivência na sociedade.

## **9. Considerações finais**

Ressaltando que a discussão no decorrer desse trabalho foi em defesa do ensino da gramática aplicada de forma a ser traduzida para a realidade do indivíduo, chega-se a constatação, após os estudos para elaboração desse trabalho e as observações das práticas pedagógicas em sala de aula, de que a gramática "ensinada" nas escolas está longe de servir para esse fim.

Nas aulas de língua portuguesa, sabe-se que o objetivo primordial deve ser ensinar a língua padrão. Para alcançar esse objetivo, o aluno precisa utilizar a gramática como um dos meios de melhor aprimoramento e domínio dessa variante. Nesse enfoque, o ensino da gramática é necessário, relevante e de grande utilidade ainda nos dias atuais.

O registro culto da língua está sempre vivo na sociedade, sendo assim, o professor precisa utilizar a gramática, o ensino eficiente da gramática, para que o aluno se certifique dela e possa ter segurança, entendimento e variedade culta o suficiente para se comunicar nas situações em que for exigida a norma culta da língua.

Entretanto, pode ser que, talvez, recaia sobre essa maneira de pensar a importância do ensino da gramática uma resistência ou uma desconfiança por parte dos leitores, visto que continuar com a prática de ensinar a gramática é um trabalho bem mais árduo do que simplesmente ignorá-la e deixar essa necessidade do aluno sem ser atendida. Ou, ainda, porque

o ensino tradicional da gramática ainda seja o único modo de ensiná-la, provocando, assim, uma repugnância que impede as pessoas de observarem e selecionarem o que é essencial e insubstituível no ensino da gramática.

Portanto, o ensino da gramática ainda carece de ser praticado nas escolas, e há outras maneiras pelas quais ela possa ser ensinada que não sejam maneiras ditadoras de tempos passados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de questões vernáculas*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1987.

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. Novas práticas melhoram ensino da língua escrita. *Linguagem, Cultura e Transformação*, 10/08/2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling02.htm>>.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1993.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

## **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NO ÂMBITO ESCOLAR**

*Ezequiel Gonçalves de Paula* (UENF)  
[depaula\\_ezequiel@yahoo.com.br](mailto:depaula_ezequiel@yahoo.com.br)

*Poliana da Silva Carvalho* (UENF)  
[polianasilva.carvalho@gmail.com](mailto:polianasilva.carvalho@gmail.com)

*Hiáscara Alves Pereira Jardim* (IFES)  
[hiascara.alves@gmail.com](mailto:hiascara.alves@gmail.com)

### **RESUMO**

A Lei n. 9.394/96 estabelece o ensino da arte como obrigatório na educação básica, passando a ser entendida como área de conhecimento. A disciplina de artes corrobora como fixa no quadro da educação brasileira, desde 1996. No entanto, atualmente, ainda é necessário mostrar a relevância dessa área na formação social e cultural dos alunos, visto que não é valorizada como os demais componentes do currículo educacional. O presente artigo tem por objetivo ressaltar a importância do ensino-aprendizagem em arte nas escolas em seu sentido transformador da vida do discente. Para tanto, a fundamentação teórica ampara-se nos escritos de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Conclui-se que o processo de ensino-aprendizado em arte é de suma importância para os educandos, porquanto desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade, o senso crítico e o estético. Tais aspectos não podem ser ignorados e propõem experiências que de outra forma não poderiam ser vivenciadas se não pela arte, além de outros benefícios que aprimoram e tornam o caminho dos alunos ainda mais bem-sucedido.

**Palavras-chave:** Educação. Arte. Música. Ensino-aprendizagem.

### **1. Introdução**

Diversas são as disciplinas que compõem o currículo escolar, dentre as quais se dividem nas áreas humanas, ciências naturais e ciências exatas, cada uma com sua característica. Entre elas está a disciplina de arte, a qual o aluno aprende desde cedo por meio do fazer técnicas artísticas, como desenhar, pintar e dançar.

Embora presente na vida do educando desde o início da trajetória escolar, a disciplina de arte encontra-se muitas vezes desvalorizada dian-

te das outras áreas que compõem o currículo escolar. Fato este que não deve acontecer, já que a arte promove o desenvolvimento social e cultural dos alunos, preparando-os assim para o meio em que vivem.

Esta pesquisa tem por objetivo levantar reflexões acerca da importância do ensino de arte na educação básica, visto que a disciplina coloca o aluno em contato com o sensível, o imaginário e a percepção. Justifica-se a escolha do tema pelo fato de a arte muitas vezes ser vista como mera auxiliadora das demais disciplinas. Sabe-se que o seu ensino é ignorado por muitas escolas, professores e alunos. Não há percepção da diferença que a disciplina pode propor na vida do discente. Neste sentido, parte-se da seguinte questão-problema: Que fatores levam a desvalorização da disciplina de arte? Como o processo de ensino-aprendizagem em arte pode favorecer e desenvolver o educando?

Para a realização deste trabalho buscou-se embasamento teórico nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte* no Brasil (PCN de arte) que tratam da inserção da arte nas escolas e sua importância na vida educacional e ainda nos estudos de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, uma das principais referências em arte-educação no Brasil.

## **2. Breve histórico do ensino de arte no Brasil**

Sabe-se que a primeira manifestação de ensino de arte, no Brasil, remonta ao período colonial e a atuação dos jesuítas que aqui chegaram em 1549. A atividade deles tinha como principal objetivo difundir os padrões de comportamentos determinados pela igreja católica. Para tanto, os padres da Companhia de Jesus buscavam atrair a atenção das crianças, especialmente as indígenas, utilizando-se da dança, da música e do teatro.

Com a expulsão dos jesuítas (1759) e o desmantelamento da estrutura educacional construída por eles, o então primeiro ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, procurou promover uma mudança no sistema de educação. No que se refere ao ensino de arte, dando-se ênfase ao desenho, levou-se a criação de aulas públicas de geometria (1771) e a posterior criação de cadeiras de geometria (1799), em São Paulo e Pernambuco. No entanto, essas iniciativas “tiveram pouca repercussão, em virtude do apelo e das formas coercitivas utilizadas para obrigar a participação do público nessas aulas” (BIASOLI, 1998, p. 49). Para se ter uma ideia, havia editais na época que “orde-

navam” a participação de estudantes nas aulas citadas.

É somente com a vinda de D. João VI para o Brasil (1808) que começam a ocorrer mudanças consideráveis na Colônia. A imposição de padrões artísticos vinculados a um estilo estético europeu – o Neoclássico – instaura um novo cenário cultural. Esse estilo foi, amplamente, difundido pela Missão Artística Francesa responsável por administrar a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios que, apesar de inaugurada em 1816, somente começou a funcionar dez anos mais tarde. Em 1822, a instituição passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes. É importante destacar que antes da referida Missão não havia escola de arte no cenário nacional.

O neoclássico se caracteriza pela retomada das formas artísticas do classicismo greco-romano. Diante dessa influência, os ensinamentos da Missão Francesa se baseiam no culto à beleza e em exercícios de cópia dos modelos europeus, tendência que perdurou por décadas no Brasil.

A queda da Monarquia e a instauração da República levam a um rompimento gradual com o padrão de arte predominante. As décadas de 1870 e 1880 são marcadas pela influência do liberalismo americano e do positivismo francês que levam à criação de novas leis educacionais e à inclusão do desenho geométrico no currículo para o desenvolvimento da racionalidade. (BARBOSA, 1985)

De acordo com Ana Cristina dos Santos, no referido período, era comum o desenho geométrico ser ministrado aos meninos, em razão de “a geometria ser a base para a engenharia”. Enquanto que, às meninas era reservado “o aprendizado do bordado, da costura, da pintura e do artesanato” (2010, p. 18.). O ensino do desenho geométrico nas escolas primárias e secundárias brasileiras vai permanecer no cenário artístico escolar até as duas primeiras décadas do século XX.

Em se tratando ainda do ensino do desenho, nessa época, segundo Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, não havia cursos destinados à formação do professor secundário, quase todos eram autodidatas recrutados no quadro das profissões liberais, e, para selecioná-los eram realizadas provas gráficas de desenho e um exame final. (BARBOSA, *apud* BIASOLI, 1999, p. 60)

Em 1920, começou no Brasil o movimento de inclusão da arte na escola primária como uma atividade integrativa servindo de apoio as outras disciplinas, no sentido de auxiliar na fixação dos conteúdos aprendi-

dos nas aulas de geografia e estudos sociais (BARBOSA, 1985). Todavia, os métodos utilizados não mudaram. O ensino do desenho, por exemplo, consistia na cópia de um determinado material visual.

As mudanças metodológicas na área de arte-educação somente iniciaram-se após a Semana de Arte Moderna de 1922. De acordo com Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, o interesse dos modernistas pelas teorias expressionistas levou a noção de que “a arte não é ensinada, mas expressada” (BARBOSA, 1985, p. 44). Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores dessa ideia, no Brasil, que ficou conhecida como livre expressão. Ambos demonstraram interesse pelo desenho infantil e realizaram estudos sobre a arte das crianças.

Na década de 1930, a ideia da livre expressão alcançou a escola pública por intermédio do movimento Escola Nova, e, na segunda metade de 1940, ocorre um movimento de valorização do desenho da criança. Uma compreensão equivocada da livre expressão leva os adeptos desse movimento a difundirem a ideia de que a arte é uma forma de liberação emocional. Deixar fazer, sem reflexão. Seguindo a mesma tendência, porém abrindo espaço para novas concepções, o artista Augusto Rodrigues, em 1948, criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era desenvolver a capacidade imaginativa e criadora em geral. A Escolinha além de ensinar artes para crianças, adolescentes e adultos, formava professores de arte. A iniciativa de Augusto Rodrigues influenciou muitos dos ex-alunos da instituição, o que resultou na criação de escolinhas de arte em diversos estados.

Em 1958, havia aproximadamente vinte escolinhas no país. Nesse mesmo ano, o governo federal permitiu a criação de classes experimentais nas escolas primárias e secundárias. O fato de a arte estar presente no currículo das classes experimentais fez com que as Escolinhas se tornassem uma fonte de consultoria para o sistema público, pois até o ano de 1973 elas eram a única instituição que oferecia cursos de arte-educação (BARBOSA, 1984)

Quando a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1971, foi implantada, tornando a educação artística disciplina obrigatória nos currículos escolares, não havia cursos de licenciatura nessa área. Estes foram criados somente em 1973, sendo estruturados às pressas pelo governo federal para atender a urgente demanda por professores com grau universitário.

Os cursos de licenciatura em educação artística tinham a duração

de dois anos (licenciatura curta) e o objetivo de formar o professor polivalente, isto é, um mesmo docente que teria a obrigatoriedade de ensinar ao mesmo tempo música, artes visuais e artes cênicas da primeira à oitava série do primeiro grau. (BARBOSA, 1984)

É importante destacar que tais cursos não ofereciam um preparo adequado aos professores que deveriam dominar várias linguagens artísticas. No que se refere aos conteúdos trabalhados no curso, teorias sobre arte-educação e o estudo da criatividade nem sequer apareciam no currículo, levando a um aprendizado de técnicas e um fazer sem reflexão.

Neste contexto, predominou no ensino das artes visuais, o exercício do desenho geométrico e de observação, folhas para colorir e variação de técnicas, ou seja, sempre os mesmos métodos, não havendo espaço para a apreciação estética e a história da arte nas aulas. A arte era vista simplesmente como uma atividade educativa e não uma área do conhecimento.

Na década de 1980, as licenciaturas de curta duração e a formação polivalente começam a ser questionadas. Inicia-se um movimento entre os arte-educadores com a finalidade de ampliar discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento dos profissionais da área, o que levou ao surgimento de novas metodologias para o ensino/aprendizagem de arte nas escolas (NASCIMENTO & TAVARES, 2009).

Esse foi também um movimento de politização dos arte-educadores, dando origem, em 1988, à Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, com a finalidade de defender a permanência do ensino de arte nas escolas públicas, como também reivindicar a sua inclusão na nova Lei de Diretrizes e Bases que seria sancionada em 1996.

A pressão que a FAEB exerceu sobre os idealizadores da nova Lei de Diretrizes e Bases levou ao reconhecimento da disciplina de arte (antiga educação artística) como obrigatória na educação básica, passando a ser entendida como área de conhecimento (Lei n. 9.394/96).

No ano de 1997, o Ministério da Educação e Cultura estabeleceu os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, que são as diretrizes estabelecidas pelo governo para o ensino da arte na educação básica. Este se divide em três documentos: PCN/Arte para o ensino fundamental (Brasil, 1997), RCNEI/Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e PCN/Arte para o Ensino Médio. (BRASIL, 1999)

A partir de então, surgem cada vez mais debates em torno da dis-

ciplina, a fim de tornar professores, gestores, enfim, toda a comunidade escolar ciente de sua importância não só no processo de ensino/aprendizagem, mas também na formação dos discentes enquanto cidadãos.

### **3. O ensino da arte e sua importância no âmbito escolar**

O ensino da arte no Brasil, como explicitado anteriormente, vem ao longo da história alcançando cada vez mais espaço na educação. Apesar disso, ainda hoje, é comum se atribuir à disciplina arte um papel secundário dentro do contexto escolar. Dentre os fatores que contribuem para essa situação, pode-se mencionar a valorização de outros campos do saber (matemática, física, português, etc.) em detrimento do ensino da arte, uma vez que estes visam uma maior preparação do aluno para o mercado de trabalho. Embora esse não seja o objetivo da arte, ela também está presente “na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades. O conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos”. (PCN, 1997, p. 19)

Na indústria do design, nos projetos de engenharia, na moda, nos games, no cinema, nas imagens da publicidade, na arquitetura, a arte está em todo lugar. Nesse sentido, sua relevância deveria ser considerada no âmbito escolar, do mesmo modo como ocorre com as demais áreas que compõem o programa educacional. Além disso, a importância dessa área está no fato de atuar na formação sociocultural do aluno, devido às suas especificidades como atesta Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1998, p. 16):

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem apresentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas.

Outro problema que contribui para essa desvalorização é o fato de existir, no contexto brasileiro, docentes de diferentes áreas ministrando aulas de arte, seja para complementar a carga horária, seja por carência de profissionais licenciados em artes, ou mesmo por não a considerarem a arte uma área do conhecimento, e sim um exercício do fazer, sem reflexão. É o caso, por exemplo, daqueles graduados em pedagogia, cuja formação não lhes confere as habilidades e as competências necessárias para



ministrar aulas de arte. Em geral, tais profissionais não trabalham a análise de imagens, porque desconhecem os elementos da linguagem visual, as técnicas artísticas e a história da arte, visto que esses não pertencem à grade curricular do curso de pedagogia. Na verdade, tentam ensinar aquilo que desconhecem. Nesse sentido, muitas vezes sua prática docente se resume em planos de aulas copiados de livros didáticos ou da Internet, pautado em práticas situadas dentro dos moldes tradicionais, como desenho livre ou de observação e cópias de modelos visuais. No tocante à formação de professores, Rosa Iavelberg (2012, *online*) diz que um docente não licenciado em arte pode causar danos ao aluno, conforme destacado no trecho a seguir:

Pode-se afirmar que um professor sem formação substantiva em arte-educação pode afetar os processos de criação artística dos alunos e a compreensão do significado da arte na sociedade e na vida dos indivíduos. A criação artística do aluno – hoje compreendida como manifestação singular do sujeito em diálogo com a produção de arte – requer espaço, tempo didático e orientação do professor para que o fazer e o compreender arte, nos quais o plano expressivo e construtivo do aluno operam em conjunto, possam ser vividos na escola. O achatamento de um percurso do fazer e saber arte decorre da má educação, que pode prejudicar a imagem que o estudante tem de si para aprender e criar.

Para além da falta de formação na área, também é comum encontrar nas escolas professores especialistas em arte trabalhando a disciplina de forma inapropriada. Isso, por conta do uso de metodologias inadequadas, o que leva ao desinteresse dos alunos. Ainda hoje, materiais são entregues aos alunos para criarem o que quiserem. Isso resulta num fazer sem orientação. Como se a arte não exigisse leitura e esforço intelectual (reflexão), tanto do educador, quanto do educando. Para a pesquisadora Késia Mendes Barbosa (2006, p. 80) isso é um resquício “da pedagogia escolanovista”, cuja “supervalorização da autoexpressão corroborou para a consideração da arte como grito da alma, e não um conhecimento construído historicamente”. Desse modo, muitos docentes, de modo equivocado, entendem o sentido da livre expressão nas artes, como sendo meros espectadores das atividades de seus alunos. Assim, em nada contribuem para a formação estética dos educandos.

Uma prática também bastante corriqueira nas escolas é atribuir à disciplina de artes uma função decorativa, cabendo ao professor a tarefa de ilustrar temas de datas comemorativas: Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festas Juninas etc. Cartazes para decorar as paredes da escola e

lebrancinhas para os pais são alguns exemplos do que é produzido nessas ocasiões. Em pleno século XXI, ainda há instituições de ensino que exigem que o profissional da disciplina de arte seja responsável pela decoração da escola, embora não seja esta a sua função. O que de fato cabe ao professor de arte é levar o aluno a desenvolver sua “sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (PCN, 1997, p. 19). A arte é o único campo do saber que lida com a percepção.

Em alguns casos, os trabalhos realizados pelas crianças ou adolescentes antes de serem expostos, geralmente, sofrem a interferência do professor com o propósito de alcançar um visual esteticamente mais bonito, pois ainda predomina em muitas escolas a visão acadêmica de que a arte tem que ser bela e imitar a realidade. Essa prática limita o aluno e o impede de experimentar materiais e técnicas artísticas de maneira livre, como ocorre com os artistas modernos e os contemporâneos.

Nessa situação, os professores preocupados em apresentar um resultado estético agradável aos olhos, quase sempre fazem grande parte do trabalho, por acreditarem que a criança ou o adolescente não tem competência necessária para elaborar um produto final adequado.

Na atual conjuntura, para haver mudanças efetivas, é preciso pensar a arte como um produto do conhecimento humano, construído, portanto, historicamente. A arte “deve ser entendida em seu contexto (história da arte), considerada em sua apreciação e familiarização (leitura de imagens, crítica da arte) e contemplada na produção artística (fazer artístico, releitura, criações, registros)”. (BARBOSA, 1985)

Voltando aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, esses documentos descrevem que nas aulas de artes visuais, tanto no Ensino Fundamental quanto no ensino médio, deve-se buscar, como objetivos gerais, levar os alunos a: expressar ideias e emoções por meio da articulação de poéticas pessoais; conhecer e saber utilizar técnicas de arte; interagir com diferentes materiais; identificar os elementos da linguagem visual; apreciar objetos e imagens de arte; conhecer e contextualizar as produções artísticas. Mas, para se atingir os objetivos propostos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o professor precisa, além de um conhecimento aprofundado em arte, de uma ferramenta metodológica adequada, como a fundada na abordagem triangular, por exemplo.

A abordagem triangular consiste em uma proposta de ensino cria-

da em 1989, por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, pautada em três eixos de ação: o ver arte, o fazer arte e o contextualizar as produções artísticas. Esse sistema de ensino/aprendizagem em artes coloca o professor como um mediador do processo e favorece uma aprendizagem significativa quando é interpretada corretamente pelo professor e aplicada de forma adequada. (BARBOSA, 2009, p. XXXIII-XXXIV)

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados dos processos de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra.

Outro aspecto que demonstra a relevância da arte é o seu caráter interdisciplinar que permite a “[...] colaboração entre disciplinas diversas, ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, certa reciprocidade dentro das trocas, de maneira que aí haja um total enriquecimento mútuo” (ALVARENGA et al., 1997, p. 19). Neste sentido, a arte pode propor uma relação com a disciplina de história, geografia, matemática, entre outros campos do saber. Assim, a arte “[...] favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo”. (PCN, 1997, p. 19)

#### **4. Considerações finais**

Após as explicações anteriores, conclui-se a necessidade de todos os envolvidos no contexto escolar estarem cientes de que a disciplina arte é e sempre será tão importante quanto outras áreas do conhecimento. A arte está na formação sociocultural do sujeito. Sendo assim, ela deveria ocupar um lugar especial no currículo escolar, porquanto desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade, o senso crítico e o estético. E para que se tenha o sucesso com o ensino-aprendizagem desta, é preciso que o professor busque cada vez mais capacitação, se renovando, que anseie por mudanças e uma maior valorização desta disciplina, como também despertar nos educandos o gosto pela arte.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosó-

ficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo; SILVA NETO, Antônio José da. (Eds.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil: realidade de hoje e expectativas futuras*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 06-07-2017.

\_\_\_\_\_; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Késia Mendes. *A sacralização da arte e do artista: seus mitos e desafios à prática docente em artes*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio à encenação*. São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, n. 9.394, de 20/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries): Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

IAVELBERG, Rosa. Arte como instrumento para produção de significados. Entrevista concedida a Priscila Fernandes do Blog Democratização Cultural, em março de 2012. Disponível em: <<http://atelierartesauade.blogspot.com/2012/03/arte-como-instrumento-para-producao-de.html>>.

NASCIMENTO, Edna Silva Pereira; TAVARES, Maria Helenice. As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvol-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

vimento. *Revista da Católica*, Uberlândia, vol. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/14-pedagogia-03.pdf>>. Acesso em: 06-07-2017.

SIQUEIRA, Ana Cristina dos Santos. *Discussões em torno à formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

**A INCLUSÃO DA PESQUISA  
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA  
DOS DISCENTES DO CURSO:  
UMA REFLEXÃO EMANCIPATÓRIA**

*Edyala Oliveira Brandão Veiga* (UENF)  
[assessoriaacademica@famesc.edu.br](mailto:assessoriaacademica@famesc.edu.br)

*Oswaldo Moreira Ferreira* (UENF)  
[oswaldomf@gmail.com](mailto:oswaldomf@gmail.com)

*Tauã Lima Verdan Rangel* (UFF)  
[taua\\_verdan2@hotmail.com](mailto:taua_verdan2@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente ensaio tem por objetivo analisar o emprego da pesquisa como mecanismo imprescindível na promoção de renovação do ensino jurídico, superando o tradicional processo de ensino-aprendizagem pautado na ministração de conteúdos essencialmente teóricos. É fato que o papel do cientista social é estudar os fenômenos, investigar suas causas, buscar entender seus determinantes e procurar penetrar na lógica que proporciona os resultados aparentes. Há que se reconhecer que a pesquisa em direito não acompanhou o mesmo patamar internacional o qual alcançou as ciências humanas, devido ao isolamento do ensino jurídico. Tal fato se dá, sobretudo, com a limitação do ensino jurídico ao conhecimento teórico, sem que haja, em parcela considerável dos cursos de direito, a promoção da pesquisa e da investigação jurídica. A aplicação da investigação científica jurídica vem se mostrando apática e alienada às transformações sociais. As investigações no campo do direito ostentam um saber dogmático, métodos e metodologias desatualizados em relação às transformações do mundo e da ciência. Salta aos olhos que a pesquisa se apresenta como de preponderante importância na formação dos profissionais do direito, comportando um exame crítico do conhecimento teórico ministrado com a realidade concreta. As conclusões parciais alcançadas apontam que a pesquisa é um instrumento relevante na formação do discente do curso de direito, permitindo uma superação da tradicional ótica teórica que emoldura o ensino jurídico e conferindo emancipação crítica aos discentes.

**Palavras-chave:** Pesquisa acadêmica. Ensino jurídico. Emancipação intelectual.

**1. Comentários introdutórios: ensino jurídico no Brasil**

Em um primeiro comentário, cuida explicitar que repensar o ensino e a educação, de modo geral, tornou-se algo imprescindível, notada-

mente no território nacional. O paradigma educacional reclama uma revisão, de maneira a conceder valorização ao conhecimento dos discentes, permitindo, portanto, uma aproximação mais substancial da realidade e proporcionando, via de consequência, uma formação mais crítica e humanizada. Contudo, o que se denota é uma realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem, em especial nos cursos de direito, ainda é desenvolvido de forma compartimentada, separada em disciplinas estanques, incapazes de se comunicarem entre si e, por vezes, alheia a realidade vivenciada. Há que se reconhecer que tal cenário se agrava, maciçamente, em face do ensino jurídico, maiormente pelo fato de que a formação jurídica ainda guarda contornos tradicionais e demasiadamente formalistas.

O próprio direito ainda é visto de uma forma hermética, não comportando uma transformação no modelo de ensino-aprendizagem, formando, conseqüentemente, profissionais distanciados da realidade social que os envolve. Tal ensino, não raras vezes, é pautado na concepção acumulativa do conteúdo ministrado, estabelecida a partir de dois sujeitos: o professor e o aluno; o primeiro narra e o segundo escuta. Muitas vezes, a narração desenvolvida está limitada a uma simples leitura de códigos e leis como se a dinâmica advinda da vida social e o direito neles se encerrassem. A educação e o ensino jurídico, de maneira geral, sofrem com a narração, na qual, uma vez enunciados, conteúdos se petrificam, permanecendo alheios à realidade. Em conformidade com os apontamentos de Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013, p. 13), o paradigma do ensino jurídico, alicerçado apenas na sala de aula e que valoriza uma concepção bancária da educação, fomenta uma formação fundada na realização do depósito, pelo professor, de conteúdo estanques e compartimentados nos discentes, que se reduzem a meros receptáculos destes conteúdos.

Há que reconhecer que a concepção de ensino não favorece uma aproximação dos discentes da realidade que os cerca, não permitindo que haja o desenvolvimento de uma visão crítica, autônoma e emancipatória sobre a realidade que os cerca. A educação bancária, alicerçada no binômio narrativo e com vistas ao depósito do conteúdo, desumaniza os discentes, alienando-os do contexto social no qual estão inseridos e que também os permeiam. Paulo Freire (1979), em complemento ao exposto, aponta que o professor fala da realidade como esta fosse estagnada, sem movimento, separada em compartimentos e previsível; ou, ainda, fala de um tema alheio à experiência existencial dos discentes. Em tal situação,

verifica-se que o docente, no processo de ensino-aprendizagem, desempenha uma tarefa de “encher” os discentes do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, destacado da totalidade que a gerou e poderia conferir sentido. Verifica-se a indispensabilidade da problematização e do repensamento do papel desempenhado pelo ensino jurídico na formação dos discentes, porquanto estes serão os profissionais e cidadãos mais comprometidos ou não com a realidade que os cerca, em consonância com o diálogo e a construção do conhecimento feita na academia. “Uma educação pré-fabricada, não adaptada a seu destinatário final, não irá favorecer a construção de um ensino voltado a despertar nos alunos interesse pelos problemas sociais, que estão muito além dos conteúdos normativos repassados nas faculdades de direito” (ORSINI & SILVA, 2013, p. 13). Os docentes, e também os discentes, devem, imperiosamente, repensar as estruturas do ensino jurídico, de forma a favorecer uma aproximação crítica e emancipatória da realidade, permitindo, inclusive, sua transformação. Sem isto, a educação superior cuja destinação última deveria ser contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade, à toda evidência, não atinge seus objetivos. A Universidade não realiza seu sentido mais profundo, que é servir ao seio social em meio a qual está inserida. (SEVERINO, 2007, p. 22-23)

Em tal senda, inclusive, Boaventura de Souza Santos (2007), ao discorrer acerca das faculdades de direito, aponta que há uma tentativa de se eliminar os elementos extranormativos do ensino jurídico, causando indiferença ou mesmo um não conhecimento das mudanças ocorridas na sociedade e, por consequência, o distanciamento das preocupações sociais por parte dos operadores do direito, que se tornam profissionais descomprometidos com as questões da sociedade. Todo o cenário retratado é mero reflexo de um direito formalista e burocrático, e de um ensino desvinculado à extensão e à pesquisa, instrumentos aptos a permitir uma aproximação da faculdade à comunidade de aproximar os discentes da realidade social, de seus problemas e também da possibilidade de atuação construtiva e transformadora, não inerte e não conformada com o *status quo*. Assim, em consonância com Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013, p. 13), apenas com o fomento de um ensino jurídico preocupado em associar teoria e prática, doutrina e realidade, é que será viável a formação de operadores do direito conscientes do papel que devem desempenhar como dos problemas sociais, que certamente vindicarão a intervenção de um profissional preparado e contextualizado, não alheio ao que se passa no meio social. (ZITSCHER, 2004, p. 21)



Ao lado disso, denota-se que novas metodologias, direcionadas a uma real aprendizagem, são pouco empregadas nos cursos de direito e o tripé ensino, pesquisa e extensão, comumente, é realizado de modo isolado e não dialógico, solapando a importância do papel da universidade na construção de uma educação transformadora, emancipatória e cidadã. É possível, nesse primeiro contato, que o papel histórico do diálogo entre ensino, pesquisa e extensão é essencial para conferir a universidade a sua relevância social, materializando um instrumento transformador do real. Ora, abordar a realidade por meio da extensão, da pesquisa e do ensino é uma experiência imprescindível na formação do interventor/pesquisador e, sobremaneira, do indivíduo inserto em seu contexto social alcançado pela prática acadêmica. Para além de novas práticas e metodologias de ensino que ultrapassem os limites da sala de aula, o ensino jurídico deve incluir, imprescindivelmente, uma efetiva conexão entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, viabilizando, dessa sorte, aos discentes uma formação conectada com a realidade social, permitindo exercer um exame crítico da sociedade. Em tal cenário, há que reconhecer que a pesquisa, no ensino jurídico, se apresenta como instrumento de singular importância, colaborando, diretamente, para o desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipatório dos discentes, robustecendo, sobretudo, o processo de ensino-aprendizagem. (SEVERINO, 2007, p. 23-24)

## **2. Breve exame da pesquisa desenvolvida nos cursos de direito no Brasil**

À luz das ponderações estruturadas até o momento, cuida reconhecer que se o direito necessita acompanhar as transformações sociais, na tentativa de estabilizar conflitos sociais em um determinado momento histórico e, também, sendo o direito um método inacabado, que se encontra em constante processo de elaboração, com vistas a adequar-se aos fatos produzidos por uma sociedade que se norteia por relação de dominação e anseios de emancipação, como aponta Mirta Lerena Misailidis (s.d., p. 01). Assim, a pesquisa, como elemento integrante do tripé ideal para a formação do profissional do direito, substancializa meio apto por meio do qual o direito se adequa à realidade social, viabilizando uma aproximação entre a teoria ministradas nas salas de aula e a realidade a ser encontrada pelo discente. “Ainda, sendo o direito uma ciência social, o papel do cientista social é estudar os fenômenos, investigar suas causas, buscar entender seus determinantes e procurar penetrar na lógica que proporciona os resultados aparentes”. (KOKOL & MENEGHETTI,

Igualmente, os objetos alvo da investigação jurídica comportam plurais interpretações que, por seu turno, oscilam de acordo com o entendimento apresentado pelo investigador que se debruça sobre o objeto investigado sem olvidar que os elementos das ciências humanas tempo-homem-espaço e sociedade soam dinâmicos, e, portanto, o fato histórico é sempre novo, dependendo da ótica lançada sobre ele. Desta feita, inexistente no campo do pensamento científico, lugar para verdades absolutas, porquanto o entendimento sobre a realidade é um fazer-se ininterrupto, tanto quanto permanente materializa a capacidade investigativa do ser humano, em especial no direito. Logo, há que se reconhecer patente envelhecimento do ensino jurídico dado o *status* estacionário em que se encontram seus paradigmas teóricos e sua incapacidade de tratar a peculiar heterogeneidade dos novos conflitos sociais, bem como os obstáculos encontrados em entender a complexidade técnica das novas normas, as demandas e as expectativas da sociedade e o florescimento de novas fontes do direito, em decorrência, sobremaneira, da transnacionalização das relações jurídicas, como, inclusive já apontou José Eduardo Faria (2002).

Salta aos olhos, portanto, a necessidade de reforma do ensino jurídico e um novo parâmetro da pesquisa em direito reclama o emprego de novas fontes de pesquisa, tal como a renovação da consciência dos docentes da graduação e da pós-graduação em relação à importância da melhoria nas práticas do ensino jurídico. “Talvez seja o momento dos cursos jurídicos desprenderem-se de seus vícios e encararem a importância da ciência da educação como pressuposto fundamental para melhorar a qualidade de seu ensino. Para tal, nada melhor do que refletir sobre a prática educativa realizada no âmbito dos cursos de direito” (KOKOL & MENEGHETTI, 2010, p. 5.332). Isto é, contribuir para que no momento de sua formação, tanto em nível de graduação quanto na Pós-Graduação, o futuro docente tenha em mente que o verdadeiro conhecimento é edificado a partir da investigação reflexiva. Ora, a educação é imprescindível para a pesquisa que é, por seu turno, fundamental ao ensino jurídico. Paulo Freire, em arremate, explicita que:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com que se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar

certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 38)

Em uma perspectiva apresentada por Paulo Freire, pensar certo significa agir certo, o que desdobra na atitude do docente, que deve sempre observar a ética e as práticas antidiscriminatórias, com responsabilidade perante a formação pessoal do discente. Desta sorte, em tal viés, o ensino jurídico materializa a imprescindibilidade dos discentes para que realizem sua prática profissional de forma coerente com as demandas e responsabilidades sociais. Logo, a pesquisa jurídica, diante das ponderações ora apresentadas, assume papel relevante, porquanto identificará as demandas. Assim, antes de adentrar no núcleo sensível a que o presente se propõe, cuida trazer à colação as ponderações do pesquisador Aurélio Wander Bastos (2000), pois, por meio dos documentos emitidos pelo CNPq e pela CAPES, no período de 1977-1984, afirmou que foi traçado um perfil crítico da situação envolvendo a pesquisa. Os dados apresentados noticiam que os cursos de Pós-Graduação se encontravam, no período temporal supramencionado, estacionários e sobre eles recaem a decisiva responsabilidade na incipiência e desmobilização das atividades de pesquisa, conforme apontou Aurélio Wander Bastos (2000, p. 325). Em tom de complemento, ainda, Aurélio Wander Bastos aponta:

A teoria jurídica precisa acompanhar o desenvolvimento socioeconômico [...] mas, o que tem feito é trabalhar com categorias tradicionais, modelos fechados, visões formalistas e soluções abstratas. O direito transformou-se num mero instrumento casuístico do poder (autoritário) e pragmaticamente dirigido para remover obstáculos e interceptar o processo de consolidação democrática. (BASTOS, 2000, p. 325)

Contudo, o que é ofuscante nos cursos jurídicos disseminados pelo país é a excessiva aplicação do formalismo e de um processo de ensino-aprendizagem limitado a códigos ultrapassados pelas transformações sofridas pelas instituições de direito no âmbito de uma sociedade caracterizada pela velocidade, intensidade e profundidade de suas mudanças. Mais que isso, as faculdades de direito se isolam das demais ciências sociais e desvinculam-se do compromisso social a qual deveriam estar intimamente relacionadas. Consoante José Eduardo Faria (2002) aponta, o ensino se destaca pelo patente envelhecimento de seus esquemas cognitivos e pelo esgotamento de seus paradigmas teóricos. Em decorrência de tal cenário, tornou-se incapaz de identificar e compreender a heterogeneidade peculiar dos novos conflitos sociais, a robusta complexidade técnica das novas formas, a interdependência presente no funcionamento da economia, os valores, as demandas e as expectativas por ela gerados na sociedade e a emergência de um número diversificado de novas fontes

de direito com a prioridade dos conglomerados transnacionais como atores internacionais. Conquanto tal cenário seja conhecido há anos, as poucas soluções adotadas não deram resultados esperados.

Neste mote, frequentemente, algumas matérias têm sido lançadas em um zona gris pelos cursos para a revitalização do ensino e do próprio pensamento jurídico, questões que compreendem as transformações sociais e o acompanhamento do sistema jurídico e legislativo, a soberania econômica e as políticas governamentais como medidas asseguradoras de direitos econômicos e sociais, como também o fenômeno da globalização que condiciona a economia das empresas nacionais em detrimento dos compromissos de cunho social. “O ensino jurídico continua preso a uma concepção estrita de sociedade (encarando-a como um sistema dotado de estruturas estabilizadas), a um tipo de direito (o editado por um Estado soberano) e ao papel dos tribunais como *locus* privilegiado de resolução de conflitos” (FARIA, 2002, p. 02). No que toca aos programas de pós-graduação, Aurélio Wander Bastos (2000) também coloca em evidência que a ausência de uma mentalidade volvida para a produção do objeto do conhecimento jurídico obsta a pesquisa como método de ensino e aprendizagem. Igualmente, o autor ora mencionado atribui aos programas de pós-graduação estudos acadêmicos comprometidos meramente com a advocacia tradicional e não com a defesa dos interesses sociais e a edificação de uma nova ordem jurídica.

É conveniente, também, sublinhar, segundo a ótica de Marcos Nobre (2003, p. 04), ao discorrer sobre o aumento qualitativo das pesquisas em ciências humanas, atingindo patamares internacionais, sustenta que o mesmo não é observável nas ciências jurídicas, porquanto esse fator se deve ao relativo atraso se deu pelo fato da junção de dois elementos, quais sejam: o isolamento em relação a outras disciplinas das ciências humanas e uma característica confusão entre a prática profissional e a pesquisa acadêmica desenvolvida. A pesquisa em direito, ainda segundo a ótica de Marcos Nobre (2003), não acompanhou o mesmo patamar internacional, o qual alcançou as ciências humanas, devido ao isolamento do ensino jurídico. Ao lado disso, a ausência de rigor científico para a realização de pesquisas é vista pejorativamente pelos cientistas sociais e os teóricos do direito não se acostumaram a apreciar as questões alheias às jurídicas em suas pesquisas.

A relação teoria-prática, já realizada, reivindicada por parcela considerável das demais ciências, conquanto existentes no campo do ensino jurídico, guarda preocupação quanto ao modo como é abordada.

“Quando a prática jurídica, realizada nos escritórios de advocacia vem para a sala de aula, o docente que a traz, via de regra, não o faz com o intuito de colocá-la em discussão para receber as contribuições do campo acadêmico para melhorá-la” (KOKOL & MENEGHETTI, 2010, p. 5.336). De modo reverso, quanto esta prática permeia a sala de aula, não dialoga, em conformidade com o preceito freiriano, porém é empregada como elemento normativo, sintetizador e criador de opinião. Tal atitude engessa o pensar e, portanto, obsta a reflexão e a mudança de um novo modo de agir no campo do direito.

Em sentido diverso, Alexandre Veronese e Roberto Fragale Filho (2004, p. 62) apontam que deve se considerar o fomento à pesquisa em outras áreas das ciências humanas, cujos patrocínios são robustamente maiores, o que desdobra em duas hipóteses: ou as pesquisas jurídicas são menos interessantes do que os demais ramos científicos, como a economia ou a administração, o que ressoaria um tanto quanto corporativista e aí caberia reclamar um maior espaço ao direito, ou uma segunda hipótese de que a demanda na pesquisa jurídica é menor do que em outras áreas, porquanto os escopos do programa de pós-graduação em direito estão direcionados à formação de docentes do que à formação de pesquisadores. No que tange a esta questão, cuida destacar que subjaz ao argumento apresentado a compreensão de que a formação de docentes está volvida para profissionais reprodutores de um saber estático, “não correspondendo, portanto, à visão mais atualizada em educação, que concebe o docente como aquele que facilita a construção da aprendizagem de seus alunos, concepção esta dialógica, em permanente vir a ser e, portanto, plena de dinamicidade”. (KOKOL & MENEGHETTI, 2010, p. 5.336)

Há que se ressaltar, ainda na perspectiva apontada por Alexandre Veronese e Roberto Fragale Filho (2004), que o direito possui uma diferenciação epistemológica radical, quando comparada com as demais áreas das ciências sociais, aplicadas ou não. Na verdade, nessa seara o direito se fechou às outras áreas, ao passo que essas parecer estar redescobrimo o direito sem dialogar com a dogmática jurídica. Desta feita, o aparente atraso da pesquisa jurídica está estritamente ligado à sua ausência de interação com outras ciências.

A elucidação das diferenças epistemológicas da área jurídica não é, por si só, suficiente, pois a superação da disjunção “formação profissional versus formação para pesquisa” necessita trabalhar a partir das práticas profissionais, verificando os problemas de conhecimento que, nelas presentes, solicitem um efetivo trabalho de pesquisa. Na verdade, esse é um processo que comporta retroalimentação entre prática e pesquisa, rejeitando a concepção desses mundos

como espaços isolados, não comunicáveis. Enfim, embora a experiência de formação do nosso sistema de pós-graduação esteja assentada em uma lógica consoante a qual a pesquisa e o ensino são, muitas vezes, vistos como atividades conflitantes, o discurso geral – não só na área de direito – é de que as duas atividades são complementares. Mas para que elas assim possam efetivamente ser é preciso que, de uma vez por todas, aprendamos e ensinemos a pensar na diversidade, dotados de preocupações metodológicas e epistemológicas, além de despidos da certeza e da segurança disciplinar. (FRAGALE FILHO & VERONESE, 2004, p. 68)

De qualquer maneira, todos os pesquisadores alcançaram como conclusão que a pesquisa jurídica, em termos de fomento financeiro, não acompanhou os patamares alcançados por outras ciências sociais, o que atrasa em relação aos avanços feitos por tais ciências. Assim, se a pesquisa jurídica se encontra desvinculada das outras ciências sociais, a alteração desse diagnóstico materializaria um importante passo para a melhoria acadêmica, outros fatores como o estudo mais analítico e crítico das práticas profissionais também poderiam auxiliar na modificação do atual quadro da pesquisa jurídica.

### **3. *Apontamentos à questão metodológica da pesquisa jurídica desenvolvida no território nacional***

A insuficiência de uma consolidação e reflexão sobre a importância da metodologia na pesquisa em direito, mormente na insistência da manutenção de um ensino sistêmico e bancário, orientado para a inserção dos profissionais no mercado de trabalho, permite alcançar que, no direito, existe uma falta de interesse pela investigação científica. No mais, a ausência da metodologia da ciência jurídica, como disciplina na grade curricular dos cursos jurídicos permite concluir que a intenção do sistema de ensino é manter-se em uma condição inerte em relação às transformações sociais. As aulas e exames aplicados conduzem ao caminho único e exclusivo da aprovação, sendo que o discente pode desertar das aulas e conferir conteúdo em um manual, porquanto os métodos empregados em sala de aula têm o escopo de reproduzir ideologias e formas especialistas, sem que o discente desenvolva sua participação no processo de produção do conhecimento. Em sede de aulas de metodologia, o discente é um mero expectador da sala de aula.

Verifica-se que a aplicação da investigação científica se mostra apática e alienada às transformações sociais. As investigações no campo do direito mantêm um saber dogmático, métodos e metodologias desa-

tualizados em relação às transformações do mundo e da ciência. Segundo Miracy Barbosa de Sousa Gustin (2002), novas condições de concepção da ciência do direito foram constituídas a partir de uma perspectiva da complexidade das relações sociais, que não podem ser compreendidas em sua plenitude a partir do aumento da eficiência dos procedimentos. A ciência jurídica contemporânea apela à razoabilidade, ao conhecimento crítico e à reconstrução do ato justo. As formas de produção do conhecimento são discursivas e o seu conjunto de complexos argumentativos trabalha com a validade dos argumentos por sua relevância prática e sua capacidade de emancipação dos grupos sociais e indivíduos.

É importante destacar que a complexidade das relações sociais indica método e metodologias que investiguem novos temas e novos objetos de pesquisa, tal como teorias explicativas mais complexas e atentas ao movimento da transformação dos fenômenos jurídicos. Dessa forma, as pesquisas jurídicas reclamam uma desvinculação do dogmatismo e da unidisciplinaridade. “A transdisciplinaridade e as novas fontes de produção científica alicerçadas mais na observação prática, desenvolveria uma maior capacidade para a construção dos conceitos e assim para o florescimento da capacidade crítica do pesquisador” (KOKOL & MENEGHETTI, 2010, p. 5.338). O novo modelo de ensino e pesquisa sugestionaria um novo modo de pensar o direito. É imprescindível um “des-pensar” o direito de maneira dicotomizada, ou seja, carece desprender o aprendizado sobre os conceitos de sociedade civil *versus* Estado, direito público contra privado, o nacional contra o mundial.

Ao lado disso, a nova forma de pensar o direito poderia implicar na mudança da consciência de que este serve para nortear todas as relações sociais, conduzindo, dessa forma, ao progresso ou ao estado de decadência ou estagnação. O conhecimento científico, a partir dessas teses, visa construir um paradigma em que a ciência, por ser social, é concebida como um conhecimento prudente para a constituição de uma vida humana decente e o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. Dessa maneira, cuida destacar que a valorização de novas metodologias de pesquisa e uma nova acepção de ensino jurídico poderia, diretamente, contribuir para uma nova acepção do direito e para novas preocupações e críticas ao sistema político atual, na qual os discentes e os docentes do direito poderiam participar, diretamente, contribuindo para a construção de uma sociedade tida por mais justa e igualitária.

#### **4. Perspectivas na pesquisa jurídica: uma espada de Dâmocles<sup>45</sup>**

Aurélio Wander Bastos (2000) explicita que a crise no sistema de ensino jurídico não é isolada, mas uma crise de instituições como um todo e geradora de mecanismos de resistência que obstam o questionamento dos seus funcionamentos e da adaptação e absorção das demandas sociais. Mais que isso, há que reconhecer que a pesquisa jurídica nas sociedades politicamente autoritárias não pode ser considerada como pesquisa, mas sim um arremedo de investigação. Ao lado disso, pesquisar juridicamente significa identificar os fenômenos sociais emergentes, as vertentes suscetíveis de proteção legal e as formas e vias de se materializar a sua aplicação no contexto geral da ordem jurídica, tal como identificar na ordem jurídica consolidada e nos seus instrumentos de viabilização as fraturas, os vazamentos e as calcificações que obstam a sua intercomunicação com a sociedade. A crise no ensino jurídico brasileiro está relacionada com a ausência da produção do conhecimento científico e o estado letárgico da reflexão e crítica das instituições políticas. “A sociedade brasileira está “esclerosada”, o Poder Judiciário comprometido com uma ordem jurídica consolidada e o Executivo e o Legislativo são poderes criadores de leis baseadas na pressão de povos e grupos de interesse ao invés de emanar leis com base na verificação empírica da sociedade”. (KOL & MENEGHETTI, 2010, p. 5.339)

Para a perspectiva de uma nova produção da pesquisa jurídica, urge absorver novas formas de identificação do conhecimento jurídico, diminuindo a vinculação da pesquisa em coletâneas e suposições bibliográfica, comentários e comparações hermenêuticas. É preciso realizar pesquisas com diferentes métodos e fontes que não sejam exclusivamente técnicas e discursivas. Igualmente, auxiliaria a remodelagem da pesquisa jurídica, conferindo-lhe maior cientificidade, o desenvolvimento de trabalhos *inter*, *multi* e *transdisciplinares* e o intercâmbio com outras faculdades de direito e de demais ciências humanas, bem como a incorporação de novos métodos como a realização de seminários, a interação dos discentes pós-graduandos com os discentes da graduação (ARNAUD, 1999, p. 95). No que toca à pesquisa, há que explicitar, comumente, a ausência de rigor metodológico, o que substancializa um fator relevante para o

---

<sup>45</sup> A expressão “espada de Dâmocles” é utilizada para traduzir perigo iminente. Tal perigo está assentando na dicotomia entre a utilização da metodologia nos textos científicos e esta se tornar uma amarra da produção científica ou, ainda, replicar o modelo que corrompe a produção científica no Direito.



atraso na investigação científica. Conforme Aurélio Wander Bastos aponta:

A pesquisa jurídica deve procurar desenvolver instrumentos necessários à identificação dos fundamentos substantivos da identidade nacional e os instrumentos processuais necessários à sua viabilização social e institucional. Apesar da importância e do significado dos trabalhos dogmáticos para o exercício forense, a pesquisa jurídica (aquela desenvolvida com recursos públicos) deve estar voltada para a identificação e análise dos fundamentos da ordem jurídica, tendo em vista a sua modernização e a consolidação, bem como a nossa formação institucional e para o desenvolvimento científico e tecnológico. A construção de uma sociedade democrática e de uma ordem jurídica expressiva das expectativas sociais está intimamente associada à identificação jurídica dos fundamentos da nossa identidade política e das nossas sociedades científicas e tecnológicas. (BASTOS, 2000, p. 339)

Ora, o problema se apresenta quando se constata que os cursos de pós-graduação são reconhecidos como instituições destinadas a suprir as exigências e deficiências do mercado de advogados, procuradores ou juízes e não voltado para a formação de professores, mestres e doutores. Mais que isso, há que reconhecer que o compromisso da pós-graduação é o da investigação científica e, sem dúvidas, esta formação produzirá efeitos positivos no âmbito dessas profissões. “A pesquisa é pressuposto do ensino e é necessária para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar a novidade. A pesquisa constata, e ao constatar o professor intervém, ao intervir, ele educa e se educa” (KOKOL & MENEGHETTI, 2010, p. 5.341). A realização de pesquisa pautada em métodos e instrumentos que permitam uma melhor reflexão sobre o fenômeno jurídico pode substancializar-se não somente no âmbito do ensino jurídico, alargando as possibilidades de relação dos pesquisadores com seus objetos de estudo, em especial com a ampliação dos horizontes daqueles que, arrimando-se nos processos estabelecidos pela pesquisa, optam pela produção do conhecimento e não só pela tradicional transmissão de saberes já sistematizados.

##### **5. Considerações finais**

À luz das ponderações explicitadas, verifica-se que o direito sofre um significativo revés em relação às demais áreas das ciências humanas e sociais, notadamente no que atina ao fomento da pesquisa e aos consequentes avanços qualitativos em relação ao seu objeto específico de saber. Mais que isso, a crise no ensino jurídico do Brasil traz à tona o impasse no tratamento da pesquisa e, concomitantemente, este equívoco no

tratamento da pesquisa mina o avanço no ensino jurídico. Os métodos de aprendizagem que favorecessem não mais a dogmática jurídica e sim uma atitude reflexiva sobre o direito e suas instituições, induziria a produção de pesquisas científicas mais complexas e aproximadas dos fenômenos sociais, trazendo, dessa maneira, relevantes benefícios para a área. Contudo, para que seja viabilizada uma reforma do ensino jurídico há a imprescindibilidade de uma mudança na mentalidade dos docentes e discentes na trilha do direito e o fomento à pesquisa proporcionaria uma qualificação diferenciada dos profissionais. A complexidade das relações e o contínuo processo de transformação dos fenômenos sociais demandam, com urgência, a adoção de uma prática de pesquisa na qual a investigação científica seja compromissada com tais fatores, maiormente desenvolvida sob metodologias coerentes com a prática reflexiva e questionadora do modelo tradicional produzido e mantido pelas instituições.

Há que se reconhecer que o ensino jurídico no país vindica muita atenção das autoridades educacionais, sob diversos aspectos, seja pelo aumento da procura pelos cursos jurídicos sem que haja um mercado de trabalho favorável para atender tal demanda, seja pelos índices de reprovação no Exame da Ordem dos Advogados do país ou mesmo pelo conservadorismo dos métodos aplicados e matérias repetitivas sem a prática da prática da *inter*, *multi* e *transdisciplinaridade* nos currículos, sobretudo sem a valorização da pesquisa jurídica como emancipadora das mudanças sociais e da formação do profissional do direito. Há que reconhecer que a pesquisa, como elemento integrante do tripé formador dos profissionais do direito e estruturante do modelo educacional superior ambicionado no território nacional, apresenta-se como instrumento imprescindível para a associação entre o conhecimento teórico com a realidade social existente, contribuindo, diretamente, para o desenvolvimento de uma ótica crítica e um formação emancipadora e que confere autonomia aos discentes do direito.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUD, André-Jean et al. *Dicionário enciclopédico de teoria e sociologia do direito*. Trad.: Patrice Charles e F. X. Willaume. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da; ORSINI, Adriana Goulart de Sena. Ensino jurídico: resolução de conflitos e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan.-jun. 2010.

FARIA, José Eduardo. Prefácio. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. *(Re)pensando a pesquisa jurídica*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em direito: diagnóstico e perspectiva. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília: CAPES, vol. 1, n. 2, p. 53-70, nov. 2004.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. *(Re)pensando a pesquisa jurídica*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

KOKOL, Awdrey Frederico; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A contribuição da pesquisa no direito para o ensino jurídico no Brasil. In: XIX Encontro Nacional do CONPEDI. *Anais...*, Fortaleza, 09-12 jun. 2010, p. 5.330-5.346. Disponível em:

<<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4126.pdf>>.

Acesso em: 29-10-2017.

MISAILIDIS, Mirta Lerena. Os direitos fundamentais da pessoa do trabalhador na ordem econômica global. *Verba Juris*, Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/vj/article/view/14850/8405>>.

Acesso em: 29-10-2017.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, jul.2003. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2779>>. Acesso em:

29-10-2017.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. *Universitas/JUS*, vol. 24, n. 2, p. 11-21, 2013. Disponível em:

<<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/2364/2059>>. Acesso em: 29-10-2017.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZITSCHER, Harriet Christiane. *Metodologia do ensino jurídico com casos: teoria e prática*. 1. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

## **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS**

*Ana Luiza Barcelos Ribeiro*  
[analuizabarcelos32@yahoo.com.br](mailto:analuizabarcelos32@yahoo.com.br)

*Bianka Pires André*

### **RESUMO**

A inclusão tem sido um tema muito propagado nos últimos anos, mas ainda há muito a ser realizado para a mesma ocorra de forma significativa. Este trabalho se propõe a perceber como o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva pode ser favorecido com o apoio do atendimento educacional especializado em sala de recursos. Para o alcance do objetivo, a metodologia utilizada foi de uma abordagem qualitativa, no qual recorreremos como fonte para coleta de dados a pesquisa bibliográfica. Partindo da definição de inclusão, definição de deficiência auditiva e surdez, bem como suas classificações, discorreremos sobre o atendimento em sala de recursos e como se dá esse tipo de atendimento especificamente no caso da deficiência auditiva. Percebeu-se que o atendimento educacional especializado vai além do ensino de libras e de língua portuguesa a um aluno com deficiência auditiva, sendo assim essencial no processo de ensino aprendizagem. Vários teóricos têm abordado o tema inclusão escolar, assim como a legislação educacional a tem colocado em foco nos últimos anos, objetivando uma prática igualitária a todos os alunos, não se limita apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas de todos os alunos independentemente de cor, credo ou raça.

**Palavras-Chave:** Sala de recursos. Inclusão. Deficiência auditiva.

### ***1. Considerações iniciais***

A educação inclusiva tem sido discutida no âmbito nacional e internacional por meio de leis e decretos que se posicionam sobre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A característica especial do presente trabalho é analisar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência auditiva, verificando como o atendimento educacional especializado age como um facilitador desse processo inclusivo.

Para a realização deste foi necessário a divisão em partes, em que

na primeira conceituamos a inclusão escolar. Em seguida foi feito um breve apanhado da legislação no que diz respeito ao assunto. Em um terceiro momento esclarecemos a questão da nomenclatura deficiência auditiva e surdez, suas características e especificidades. Em um quarto momento foi explanado sobre o atendimento educacional especializado até tratarmos especificamente do atendimento surdos e deficientes auditivos, incluindo as modalidades de ensino e suas possibilidades.

## **2. Inclusão escolar**

Vários teóricos têm abordado o tema inclusão escolar, assim como a legislação educacional a tem colocado em foco nos últimos anos, objetivando uma prática igualitária a todos os alunos, não se limita apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas de todos os alunos independentemente de cor, credo ou raça. Diante deste pensamento Gabrielle Mader (1997) propõe que:

Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há a inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal. (MADER, 1997, p. 17)

Entender a especificidade de cada um, suas diferenças, faz com que ocorra o que deveria ser comum, o que deveria ser inerente ao ser humano, visto que não há pessoas iguais seja fisicamente ou na forma pensar, falar ou agir. Se faz necessário leis que façam os seres humanos se tornarem mais humanos, se aceitarem como são.

Maria Teresa Égler Mantoan (2011), citando Santos (1999): “temos o direito a igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito a diferença, quando a igualdade nos descaracteriza” nos diz que temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar de preferência na escola, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência.

Assim é oferecido ao educando o direito a igualdade, pois estão inseridos na rede regular, participando de forma significativa do processo de aprendizagem, bem como é atendida a sua especificidade, estimulando as suas potencialidades com o atendimento educacional especializado.

Neste momento iremos refletir apenas sobre a inclusão escolar e para tal utilizaremos a definição proposta por Susan Stainback e Willian Stainback (1999):

O objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa ideia de homogeneidade e em nome da inclusão. Ao contrário, precisamos observar cuidadosamente a maneira como as escolas têm caracteristicamente se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras alternativas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 408)

Não há como pensar em uma homogeneização dos alunos, todos possuem especificidades que devem ser levadas em consideração, cada qual com seu tempo em relação ao processo de aprendizagem, apenas ao respeitar as individualidades de cada um e trabalhar de forma a atender a todos indiscriminadamente que o processo de inclusão será efetivo.

### **3. *Inclusão escolar e a legislação***

Ao observar o contexto histórico que estamos vivenciando percebemos uma mudança gradativa no ponto de educacional e legislativo, propostas nacionais e internacionais que vem de encontro a uma mudança paradigmática.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que se tornou um referencial ético, apesar de não se constituir como lei, este documento garante a educação de todos e a partir dela foi pensada e promulgada a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961 em seu artigo 88 tangia quanto ao direito dos excepcionais à educação que os mesmos deveriam ser integrados à sociedade e para isso o ensino deveria ocorrer no sistema geral de ensino. A Lei 5.692 de 1971 dispõe sobre o tratamento especial à alunos com deficiência física ou mental, bem como os superdotados.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 prevê como obrigatório o ensino fundamental a todos os alunos. Enquanto que neste mesmo artigo relata sobre o atendimento educacional especializado como preferencial, sendo facultativa ao aluno ou aos seus responsáveis.

O atendimento educacional especializado não é obrigatório aos

alunos com deficiência, assim como qualquer outro tipo de apoio seja clínico ou educacional, também não pode ser considerado como uma condição para o acesso do aluno a rede regular. É um direito do aluno ter esse tipo de atendimento se houver necessidade. Especificamente no caso da deficiência auditiva seria ideal o trabalho conjunto a um intérprete em sala de aula e um trabalho à parte, de preferência no contra turno para que não dificulte ou impossibilite as atividades realizadas em sala de aula, este atendimento seria realizado para a aprendizagem da língua portuguesa (visto que é a segunda língua do deficiente auditivo).

Em 1989 a convenção sobre os direitos da criança versa sobre a não discriminação da mesma, seu interesse e a sua opinião. Em 1990 a Conferência Mundial de Educação para todos a fim de universalizar o acesso à educação. Ainda em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispondo sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em 1993 foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos para cumprir as metas da Conferência Mundial de Educação para Todos. Foi na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, que se deu origem a Declaração de Salamanca grande marca da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) é um dos principais marcos da educação inclusiva propondo o direito de todos a educação; o respeito às características individuais, aos interesses, indicando a escola regular, combatendo as ações discriminatórias. Ainda em 1994 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial que orienta o processo de integração instrucional e também foi promulgada a Portaria nº 1793 que dispõe sobre a complementação dos currículos de formação docentes e dos profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais (como eram chamados na época), recomendava-se a inclusão da disciplina: “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de pedagogia, psicologia e todas as licenciaturas.

O que regulamenta o sistema educacional brasileiro nos dias atuais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996) que em seu capítulo V versa especificamente sobre a educação especial, no artigo 58 trata que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades especiais. Versa ainda sobre o atendimento educacional especializado que acontecerá na rede regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Em 1999 foi promulgado o decreto nº



3298: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tem como objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos dos indivíduos e sociais da pessoa com deficiência. Em Montreal, em 2001, foi realizado Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” que gerou a Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão que versa sobre o acesso igualitário a todos os espaços.

Foi homologada em 2001 a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação onde foi instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garantindo por meios legais a inclusão dos alunos especiais em toda a educação básica.

Em 24 de abril de 2002 foi reconhecida a língua brasileira de sinais (libras), a partir da Lei 10.436, como meio de expressão e comunicação, sendo garantidas as formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. A disciplina de libras passa a ser parte integrante do currículo de pedagogia, de fonoaudiologia e das licenciaturas. A formação e certificação do intérprete de libras, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua em 2005 com o decreto nº 5.626. Este mesmo decreto prevê a organização de turmas bilíngues, com alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas (língua portuguesa e libras) são utilizadas no mesmo espaço educacional.

#### **4. Definição e diferenciação de deficiência auditiva e surdez**

O termo deficiente de acordo com a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Quanto a utilização do termo deficiente auditivo o artigo 4º da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência dispõe das categorias as quais as pessoas com deficiência se enquadram, assim a pessoa com deficiência auditiva é aquela que possui uma perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

Em relação à forma como nos dirigimos a pessoa com deficiência auditiva gera muitas dúvidas e a cerca disso Romeu Kazumi Sassaki (2002) nos diz que:

A origem dessa diversidade de preferências está no grau da audição afetada. Tecnicamente, consideramos a deficiência auditiva como sendo a categoria maior, dentro da qual encontramos diversos graus de perda auditiva, variando da surdez leve (25 a 40 db) à anacusia e tendo como níveis intermediários a surdez moderada (41 a 55 db), a surdez acentuada (56 a 70 db), a surdez severa (71 a 90 db) e a surdez profunda (acima de 91 db). Portanto, oficialmente, “deficiência auditiva” e “surdez” significam a mesma coisa. (Inciso II do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20/12/99, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24/10/89. (SASSAKI, 2002, p. 7)

Ao se auto denominar surda a pessoa vai além de uma questão de nomenclatura, para eles é uma questão cultural, uma questão de identidade, de pertencimento a uma comunidade surda, sobre isso Costa e Reis (2009) nos mostram que:

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (COSTA & REIS, 2009, p. 20, *apud* SILVA, 2009, p. 15)

A identidade surda é calcada em cima da diferença, não há uma busca pela homogeneidade, ou por uma adequação social, assim a utilização da nomenclatura deficiente auditivo ou surdo depende da forma como a pessoa deseja ser tratada, vai além de um termo ou nome, é algo significativo próprio da identidade de cada indivíduo e de sua cultura.

Por meio do audiômetro realiza-se alguns testes a fim de que se tenha uma classificação da surdez dependendo do grau de comprometimento, o livro *Saberes e Práticas da Inclusão*, disponibilizado pelo MEC nos mostra a classificação abaixo:

Audição normal - de 0 15 dB

Surdez leve – de 16 a 40 dB. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).

Surdez moderada – de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.

Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.

Surdez severa – de 71 a 90 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório.

Surdez profunda – acima de 91 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter difi-

culdade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de ser-rar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

A surdez pode ser, ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido e bilateral, quando acomete ambos ouvidos.

Ainda neste livro pode-se verificar a relação entre o grau de comprometimento e o desenvolvimento infantil:

Surdez leve: a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.

Surdez moderada: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.

Surdez severa: a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

Surdez profunda: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

Diante dessas colocações podemos perceber a importância da classificação da surdez, para a realização de um trabalho conjunto com a família, de atividades que possibilitem o melhor desenvolvimento da criança, atividades que envolvam estimulação e aprendizagem para isso se faz necessário uma escola que seja verdadeiramente inclusiva e para Dorziat (1998):

A inclusão significa ir além do ingresso de alunos com deficiência na escola, significa estar atento para promover movimentos pedagógicos curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos. E, dentre muitas peculiaridades existentes, está a das pessoas Surdas, que desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais gestuais de apreensão e de expressão do mundo, constituindo o que se passou a denominar de Cultura Surda. (DORZIAT, 1998, *apud* PINTO, 2001, p. 136)

Apenas receber os alunos com deficiência na escola, sem que a mesma esteja preparada para isto, seria uma regressão ao tempo da integração, deve haver preparo (conhecimento de libras ou das metodologias

de comunicação de acordo com a escolha dos pais ou responsáveis), e principalmente respeito e desejo, respeito às especificidades de toda a comunidade escolar, pois não é apenas o aluno com deficiência que pode aprender de forma diferenciada, mas todos os alunos possuem diferenças e necessidades específicas, desejo de fazer a inclusão, de se aprofundar na heterogeneidade que cada dia mais cresce em nossa sociedade.

### **5. *Compreendendo o atendimento educacional especializado e a sala de recursos***

A Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 dispõe sobre o atendimento educacional especializado:

Art. 4º, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58, § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero (2011, p. 19) nos diz que o atendimento educacional especializado vem sendo visto e executado de duas maneiras, bastante distintas: A primeira baseia-se na organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiência, que às vezes substituem totalmente a escola comum. A segunda maneira de executar o ensino especializado é a que vem sendo bastante propagada pelos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a frequência a um mesmo ambiente por alunos com ou sem deficiência, dentre outras características.

Evidenciamos que o atendimento educacional especializado (AEE) objetivado em nosso trabalho é a segunda maneira colocada por Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, onde todos os alunos independentemente de suas limitações ou diferenças dividiriam o mesmo espaço e também as mesmas experiências de aprendizagem, sendo o AEE realizado como apoio educacional, garantindo assim o direito de acesso à educação à todos, lembrando ainda que o processo inclusivo é favorável não apenas para os alunos com deficiência, mas para a formação humana do aluno.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes

comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

De acordo com essas diretrizes, no art. 5º, o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art. 9º.

O art. 10º nos fala que - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para que ocorra o Atendimento Educacional Especializado.

## **6. *O atendimento educacional especializado e os alunos com deficiência auditiva***

O processo de ensino aprendizagem da criança com deficiência auditiva é diferenciado e está muito ligada a comunicação escolhida pelos pais que determina assim a tendência educacional a ser utilizada.

Quanto as tendências subjacentes a educação das pessoas com surdez Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2007) nos diz que existem três tendências: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo.

As escolas comuns ou especiais, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola.

A comunicação total considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos.

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. (DAMÁZIO, 2007, p. 19)

O oralismo e a comunicação total negam a utilização da língua de sinais, negando também a identidade, a cultura surda, bem como a língua que é natural do surdo, numa tentativa de homogeneização dos alunos, essas tendências educacionais tem falhado legitimando o fracasso escolar.

Em respeito a identidade surda e a sua cultura, bem como ser a possibilidade de mais sucesso escolar por parte do aluno, o bilinguismo tem sido a modalidade mais utilizada para o ensino de pessoas com deficiência auditiva.

No que diz respeito à inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac Xavier dos Passos Pantoja e Maria Teresa Égler Mantoan (2007) nos dizem:

(...) A escola deve providenciar um instrutor de LIBRAS (de preferência surdo) para os alunos que ainda não aprenderam a língua e cujos pais tenham optado pelo seu uso. Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem da LIBRAS deve acontecer preferencialmente na sala de aula desse aluno e oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que se possa haver comunicação entre todos. (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2007, p. 39)

Para que ocorra a aprendizagem da libras para o aluno que os pais optaram pela utilização da mesma é necessário que todos os alunos, professores e funcionários da escola aprendam libras pois a inclusão não ocorre apenas em sala de aula, mas desde a recepção no portão da escola, para que o aluno se sinta pertencente aquela unidade de ensino. Não é apenas a utilização da libras que garantirá o processo de ensino aprendizagem significativo, é necessário haver uma escola preparada para estimular esse aluno em suas capacidades e em todos os sentidos. Quanto ao instrutor de libras ser preferencialmente surdo é por uma questão de aproximação da cultura e da identidade surda por parte do aluno e também por ele ser nato nesta língua.

O trabalho pedagógico realizado pelo atendimento educacional especializado é dividido em três momentos como explica Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2007):

- Momento do atendimento educacional especializado em libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Este trabalho é realizado todos os dias, e destina-se a pessoa com surdez.
- Momento do atendimento educacional especializado para o ensino de libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aula de LIBRAS, favorecendo o conhecimento e a aquisição principalmente de termos científicos. Este tra-

balho é realizado pelo professor e / ou instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra.

- Momento do atendimento educacional especializado para o ensino da língua portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez, á parte das aulas da turma comum, por uma professora de língua portuguesa, graduada nesta área preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua portuguesa. (DAMÁZIO, 2007, p. 35)

O trabalho pedagógico neste contexto depende de um trabalho conjunto de diversos profissionais como o professor da classe regular, o instrutor de libras, o intérprete que atua em sala de aula regular e o professor de língua portuguesa em um período adicional de horas para que o atendimento ocorra e ocorra o processo de ensino aprendizagem.

Quanto a isso as autoras Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac Xavier dos Passos Pantoja e Maria Teresa Égler Mantoan (2007) afirmam ainda:

Viabilizar turmas ou escolas comuns abertas a alunos surdos e ouvintes, onde as línguas de instrução sejam a língua portuguesa e libras. É necessário que um professor de português e o professor de atendimento educacional especializado em libras trabalhem em parceria com o professor de sala de aula, para que o aprendizado do português escrito e de libras por esses alunos sejam contextualizados. Esses aprendizados devem acontecer em ambientes específicos para alunos surdos, constituindo um atendimento educacional especializado. (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2007, p. 39)

Um ambiente favorável para o ensino aprendizagem de uma criança com deficiência auditiva é um ambiente bilíngue, onde o companheirismo e a contribuição devem ser de todos que direta ou indiretamente atuam com este aluno. Os recursos e materiais, principalmente os visuais, devem estar presentes neste ambiente.

## **7. Considerações finais**

As reflexões acerca do tema não se limitam ao explanado acima, mas pode-se verificar que o atendimento educacional especializado é imprescindível no processo de ensino aprendizagem da criança com deficiência auditiva, o atendimento vai além do ensino de libras ou de língua portuguesa, mas possibilita a comunicação entre pessoas (surdas e ouvintes), a comunicação escrita, a comunicação que deveria ser humana que é a empatia, e essa será a verdadeira inclusão, quando todos (alunos e pro-

fessores) se colocarem no lugar do outro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.571/2008*. Brasília: Senado, 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96*. São Paulo: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2. ed. Coordenação geral: SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 4/2009*. Brasília: Senado, 2009.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação especial: livro didático do curso de pedagogia*. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2008.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC / SEESP, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação. Trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_; PANTOJA, Luísa de Marillac Xavier dos Passos; MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MADER, Gabrielle. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. Identidade cultural surda na diversidade brasileira. *Revista Espaço*, dez 2001.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: *Revista Nacional de Reabilitação*, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SILVA, Sandra Maria Gonçalves Fernandes da. *Classes Bilíngues para alunos surdos em escolas inclusivas: modelo de referência em Pernambuco*. 2009. Monografia – (Curso de Especialização). Faculdade de Santa Helena, Recife.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

**A LITERATURA NO ENSINO DE ESPANHOL:  
INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS SIGNIFICAÇÕES  
E PRÁTICAS DOCENTES EM TORNO DO TEXTO LITERÁRIO**

*Elissandro dos Santos Santana* (FNSL)  
[lissandrosantana@hotmail.com](mailto:lissandrosantana@hotmail.com)

**RESUMO**

Esse trabalho resulta de pesquisa realizada durante dois meses, mais especificamente, entre julho e agosto de 2013, em quatro escolas de Campo Grande (MS), sendo duas públicas e duas privadas. A investigação ocorreu em torno das significações e práticas docentes acerca do texto literário nas aulas de língua espanhola e os resultados verificados corroboram outros resultados de pesquisas no que concerne ao tema investigado, contribuindo para avanços no que tange ao estado da arte. Para tanto, fora elaborada uma pesquisa de campo para a aplicação de questionários semiestruturados com quatro professores de espanhol. Faz-se importante destacar que esta pesquisa se fundamentou em torno de alguns teóricos da linguística aplicada e pesquisadores na área de ensino de língua e de literatura.

**Palavras-chave:** Texto literário. Língua espanhola. Aprendizagem.

**1. Introdução**

**Aquele que um dia ensinar os homens a voar, destruirá todas as barreiras; para ele as próprias barreiras voarão pelos ares.**

(Nietzsche, *Assim falou Zaratustra*, 2003, p. 50)

No ensino de espanhol como língua estrangeira na educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio, quase não há espaço para o ensino de literatura, se é que se ensina literatura, já que a leitura deveria ser fruição e prazer, como acreditam Roland Barthes e outros teóricos. Mas já que a institucionalização e a escolarização da literatura ocorreram, faz-se necessário entender o local e a posição ocupada pelo texto literário e, conseqüentemente, pela literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira, sendo que a discussão que se pretende neste trabalho

serve não somente para o ensino de espanhol, mas, também, para outras línguas estrangeiras modernas ensinadas nas escolas do Brasil.

Partindo-se de noções como fruição, conceito de texto, conceito de texto literário, que o texto literário comporta saberes diversos, a crise no ensino de literatura, a crise da leitura na escola brasileira, importância do conhecimento literário para a aprendizagem de língua espanhola e outras questões, é que esse trabalho foi elaborado.

Entender o texto e, em especial o texto literário, é uma tarefa complexa, pois, para isso é importante recorrer a teorias sobre o texto em várias áreas como a semiótica, semiologia, literatura geral, crítica literária, linguística geral, linguística textual, linguística aplicada e teorias que dialogam com o ensino da literatura, especificamente.

Enfim, a partir de todas essas noções, esse artigo é uma reflexão em torno do espaço que ocupa ou deveria ocupar o texto literário nas aulas de língua espanhola e quais as contribuições da aplicação didática do texto literário para a aprendizagem e ensino de língua estrangeira.

## **2. Metodologia adotada para a realização da pesquisa**

Para a consecução da pesquisa em torno das significações e contribuições do texto literário para o ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, optou-se por uma pesquisa de campo, a partir de uma metodologia dupla, qualitativa e quantitativa, com predominância da primeira sobre a segunda, dado que a intenção foi a de captar aspectos humanísticos, de discurso e linguagem, sem que o foco se desse na quantidade.

Antes de seguir a discussão em relação à metodologia adotada para a elaboração da pesquisa, pontue-se que essa surgiu a partir das próprias experiências dos autores deste trabalho com o ensino de língua espanhola ou língua inglesa na educação básica e em cursos de extensão no ensino superior, pois, durante a execução desses cursos, a sala de aula foi transformada em laboratório de pesquisa das próprias práticas docentes e, partindo-se da própria experiência, surgiu o interesse por investigar o tema em outras instâncias e lugares de prática docente.

Outra questão importante e que, portanto, merece ser mencionada, é o fato de que os maiores problemas no ensino de língua estrangeira aparecem no âmbito da educação básica e isso possui uma série de expli-

cações, podendo-se afirmar que o problema é complexo e tem início nos próprios cursos de formação de professores nas universidades, em que, muitas vezes, para aprender a língua, compartimentam-se áreas de conhecimento, pois é frequente perceber na grade de muitos cursos de licenciatura em letras com espanhol, disciplinas de literatura de língua espanhola, disciplinas de língua espanhola e disciplinas de ensino de língua espanhola como se tudo devesse ser ensinado sob a ótica da secção, quando, na verdade, a produção do saber vai além dessa divisão e subdivisões de áreas do saber.

Na observação em campo foram aplicados questionários semiestruturados para quatro professores de espanhol, de escolas públicas e privadas de Campo Grande (MS). Porém, antes da pesquisa *in loco*, foi feita uma revisão bibliográfica, para aprofundamento sobre a temática investigada.

Continuando a discussão em torno da metodologia adotada na pesquisa, cabe mencionar que ao optar por uma pesquisa de campo, sentiu-se a necessidade de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema de pesquisa, até mesmo para razões de fundamentação para a elaboração dos questionários semiestruturados, mas não somente por isso, pois essa pesquisa também foi importante para a análise das respostas apresentadas nos questionários aplicados aos professores.

Toda a metodologia adotada deu-se a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Quais as significações dos docentes de espanhol acerca do que é o texto literário e quais as contribuições que esse pode trazer para uma aprendizagem de espanhol como língua estrangeira que propicie a formação do leitor como um ser integral.

Para os questionamentos feitos, foram levantadas as seguintes hipóteses: O docente, cômico do que significa o texto literário, entenderá que com base em uma epistemologia do educar que conceba o texto literário com um espaço rico e amplo de possibilidades tanto no sentido da criação literária como para o reconhecimento da língua, desenvolverá uma prática pedagógica que leve em consideração o texto literário como um espaço virtualmente ilimitado de prazer e criação e não como pretexto para o ensino de questões meramente gramaticais.

Ressalte-se, também, que toda a pesquisa teve como alicerce a lingüística aplicada e, para isso, recorreu-se a teóricos que discorrem sobre o texto, sobre o leitor, leitura, texto literário e ensino de língua espa-

nholo, além de pensamentos de filósofos como Friedrich Nietzsche sobre a literatura.

### **3. *Aportes teóricos para o entendimento do texto literário e ensino de língua espanhola***

Novos tempos e novas formas de ensinar-aprender espanhol exigem novos paradigmas e formas de pensar. Nessa perspectiva, ao discorrer sobre significações docentes sobre o papel da epistemologia do educar para a formação de sujeitos que sejam capazes de cruzar fronteiras culturais, Elissandro dos Santos Santana (2012, p. 2) pontua: “No ensino do espanhol ainda se busca um rumo e, nesse trajeto, epistemologia, práxis e docência se cruzam. Epistemologia, como modelo mediador, e, práxis, se constroem sincrônico-conjuntamente”.

É partindo da noção de novos tempos e do lugar que deve ocupar a literatura no ensino de língua espanhola no ensino médio que a pesquisa se propôs a investigar as noções docentes sobre a importância e contribuições do texto literário para a aprendizagem da língua meta.

Diante do que foi exposto no parágrafo anterior, julga-se importante que a primeira discussão que precisa ser feita gira em torno da ideia equivocada por parte de alguns docentes sobre o que é ensinar e aprender língua estrangeira, pois muitas práticas pedagógicas corroboram que o ensino de línguas estrangeiras, muitas vezes, é feito sob a ótica das questões linguísticas, apenas, quando, na verdade, o ensino/aprendizagem, como caminho de mão dupla, é complexo, não no sentido de complicado e difícil, mas partindo-se da visão de que envolve várias teorias, pressuposições, aportes e olhares múltiplos, passando, assim, por noções de cultura, de intercultura, de multiculturalismo e transculturalidade, já que nessas teorias a literatura e o texto literário encontram apoio.

Em sequência, pode-se afirmar que o texto já não pode mais ser encarado como um construto de elementos linguísticos de coesão e coerência somente. Claro que a coesão e a coerência são importantes, mas a discussão deve alcançar outras dimensões. No entanto, faz-se necessário colocar que, aqui, não se refutam as questões estruturais ou toma-se partido em relação às visões da pós-estruturalidade sobre o texto não literário e literário; não é uma questão de ponto de vista estrutural ou pós-estrutural; não é disso que se fala e, também, não é de qualquer texto, mas do texto literário. A coesão é elemento imprescindível sim a todo e

qualquer texto, inclusive, ao texto literário. E sabendo que essa coesão é deveras importante, Silvia Lúcia Bigonjal Braggio (1992, p. 48) externa:

A fim de que um texto seja coesivo e, portanto, facilite o processo da construção do significado pelo leitor, torna-se necessário que seus elementos estejam interligados, seja por elementos aditivos, tais como as conjunções e advérbios, seja por elipses e/ou substituições.

A discussão em relação aos elementos de coesão, coerência e outros elementos servem apenas como ponto de partida, de enriquecimento da temática aqui apresentada, mas como nunca é demasiado falar da noção de texto em suas particularidades, não há problema em revisitar certas teorias sobre o texto para alargar ainda mais os saberes e olhares sobre os aspectos textuais. Mas, enfim, a grande questão deste trabalho ocorre em torno do texto literário, em suas nuances e possibilidades para o ensino de língua espanhola, e, para tal, é oportuno fazer um comparativo conceitual, ainda que superficial, entre o texto não literário e o texto literário, propriamente.

Para texto não literário, vários conceitos podem ser apresentados e esses podem ser elaborados a partir de várias teorias e campos de estudos. Por exemplo, a partir da semiótica do discurso, Jacques Fontanille (2007, p. 84) coloca:

O texto não é objeto exclusivo dos estudos literários. Ele é também objeto de estudo da linguística (*sic*) (a gramática de texto ou a linguística textual e, mais recentemente, a semântica de textos), que se interessa não somente por textos literários, mas por qualquer objeto semiótico de tipo verbal.

Como o estudo ancorou-se em várias teorias que discutem e conceituam o texto, ao apresentar alguns desses conceitos, pretende-se ampliar a visão sobre o que vem a ser texto, para partir para a discussão do texto literário.

Para entender o que é o texto literário, é interessante entender como funciona o discurso desse texto e Dominique Maingueneau (2006, p. 59) a esse respeito, pontua:

(...) a obra literária se sobrepõe sem dificuldades aos textos “profanos”: o artigo de jornal, as conversações, os documentos administrativos etc. Mas a situação torna-se rapidamente mais delicada quando se consideram outros tipos de enunciados, os textos filosóficos ou religiosos, por exemplo. Ocasionalmente, as antologias da literatura não hesitam, por outro lado, em lhes reservar um lugar: para o século XVII francês, Descartes ou Fontenelle, quanto ao discurso filosófico, e São Francisco de Sales, Bossuet ou Pascal, quanto ao discurso religioso, alcançam o estatuto de “grandes escritores” em função do fato de seu estilo ser dotado de uma qualidade particular.

Um livro bastante interessante e importante que ajuda a entender o que é a literatura e qual a sua importância para a sociedade é a obra *Literatura e Sociedade*. Nessa, em um capítulo sob o título "A Literatura na Evolução de uma Comunidade", Antonio Candido (2011, p. 147) tece algumas considerações que ajudam na compreensão não somente do termo literatura, mas, inclusive, na concepção do que é o texto literário, quando pontua:

Com efeito, entendemos por literatura, neste contexto, fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma "expressão". A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma "comunicação". Assim, não há literatura enquanto não houver esta congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal), segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enforme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo.

Uma noção muito cara para o entendimento do texto literário é que a literatura é produção de um povo e mergulhar no texto literário é uma oportunidade para o conhecimento não somente da língua, mas, também de elementos culturais como valores, crenças, visões, costumes, enfim, de cultura e a escola como um lugar privilegiado para a mediação do conhecimento do texto literário e da literatura em geral pode ser caminho para a construção de saberes para além da literatura, como acredita Friedrich Nietzsche (2003) em *Assim Falou Zaratustra*: "Existem tantas coisas entre o céu e a terra que só os poetas sonharam".

#### **4. A relevância da literatura para o ensino/aprendizagem de língua espanhola**

Sobre a relevância da literatura no ensino de língua espanhola, pode-se recorrer ao que apregoa Roland Barthes (1980, p. 18):

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que exces-

so de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

A partir do que pregou Roland Barthes, na aula inaugural do Colégio da França, entende-se que a literatura é realmente uma disciplina importantíssima (o objetivo aqui não é discutir a carga semântica do lexema disciplina), por reunir uma gama de outros saberes, saberes esses que serão importantes para a formação do leitor e sua atuação em sociedade.

Ao valer-se do romance de Robinson Crusóé, no texto de Roland Barthes, o leitor pode fazer várias inferências sobre esse personagem e, assim, do ponto de vista metafórico, diante de uma formação literária, o sujeito nunca se perderá em meio às ilhas da vida, pois levará consigo todos os saberes necessários à sobrevivência. Metáforas à parte, sobre a importância da literatura no ensino de língua espanhola, sob o olhar brasileiro, ainda é possível recorrer às verdades do poeta Murilo Mendes quando ele apresenta o seguinte:

O sentido poético da vida, preferencialmente ao sentido técnico e científico, é um dos aspectos principais da nova pedagogia que visa formar o homem integral. Não somente os poetas devem possuir a visão poética da vida, mas todos os homens (...). A visão poética da vida deve justificar nossa existência. (MENDES, 1994, p. 831, fragmento 170)

Já que se falou da escola como espaço privilegiado para o ensino do texto literário, é interessante discorrer sobre a institucionalização da literatura a partir da noção sobre leitura na escola apresentada por Regina Zilberman (1985, p. 11) quando essa pontua o seguinte: “As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”.

Seguindo esse raciocínio, é interessante levantar que muitas pesquisas apontam para o fato de que muitos alunos do ensino médio quando ouvem a palavra literatura não a associam ao prazer de ler e isso é fruto das experiências que tiveram com o texto literário na escola. Outras pesquisas mostram que esse problema possui raízes profundas na história do ensino da literatura no Brasil, pois muitos professores não possuem a cultura da leitura, mas aqui não cabe colocar a culpa no professor, mas em todo o sistema educacional, pois o fenômeno é de veras complexo e possui explicações sócio-político-históricas.



Muitos são os que, às vezes, sentem desconforto frente ao texto literário e é importante saber que esse desconforto possui explicações que fazem parte do percurso de formação do aluno. Esse desconforto gera desinteresse e esse fenômeno passa, muitas vezes, pela experiência com a forma como o texto literário foi apresentado no ambiente da sala de aula. São muitos os resultados de pesquisa que apontam para esses aspectos.

Outro ponto importante e que não pode ser olvidado está no que se entende por literatura e texto literário. Há quem acredite que o texto literário é aquele texto clássico, um texto de Miguel de Cervantes, por exemplo. Claro que chegar a ler as obras de Miguel de Cervantes é uma oportunidade e tanto para crescimento e contato com a literatura profunda, mas, no âmbito do ensino médio, é importante que o professor apresente uma miscelânea de fazeres literários, desde obras mais clássicas a obras mais contemporâneas, mas, o mais importante é que o professor perceba quais são os interesses literários da turma, para, a partir dessa percepção, investir em uma prática pedagógica em torno do fazer literário que conduza ao prazer, à estética, enfim, à literatura em profundidade.

Ainda no que concerne às escolhas que se deve fazer para se trabalhar com o texto literário nas aulas de espanhol no Brasil, é importante apresentar o que afirmam Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (2000, p. 505):

*(...) hay que evitar empezar por obras de un nivel de elaboración lingüística muy elevado. En principio, hay que huir de la complejidad, porque hay que acercarse no solamente a los intereses de los alumnos, sino también a su capacidad comprensiva.*

Sobre a importância de se trabalhar com o texto literário, Covadonga Romero Blázquez (1998, p. 380) afirma: “*un fragmento literario significa un recurso óptimo en el aprendizaje de la lengua meta*”. Já Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1994, p. 231) afirmam que

*la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación... que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural.*

Ainda a partir de Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (2000, p. 492), pode-se ter a seguinte advertência:

*(...) también hay que tener en cuenta que cuanto más lejana es la obra en el tiempo y el espacio, el alumno dispone de menos conocimientos para comprenderla. Por lo tanto, también habrá que plantear el orden de las lecturas de acuerdo con este grado de dificultad.*

Outro ponto que merece bastante reflexão é a gama de autores no âmbito da literatura peninsular e hispano-americana, pois como são muitos os países onde se fala espanhol muitos também são os literatos com nuances e riquezas literárias específicas. Ou seja, o universo literário em língua espanhola é amplo e o contato com a literatura desses povos pode propiciar, além do conhecimento literário, conhecer a própria língua, em suas variações e formas diversas.

Sobre a importância da literatura, João Sedycias (2005, p. 44) ao discorrer sobre as dez razões por que o brasileiro deve aprender espanhol, apresenta como décima razão, a seguinte:

Embora (ainda) não haja provas concretas, todos sabemos que o espanhol faz bem à alma e ao coração, principalmente daqueles que estão apaixonados. O espanhol é uma das línguas mais bonitas, melodiosas e românticas que o mundo já teve a felicidade de ouvir. Além de suas óbvias qualidades intrínsecas, temos à nossa disposição em espanhol uma vasta e maravilhosa literatura – as obras do *siglo de oro*, por exemplo – sobre os assuntos mais variados, profundos e refinados do sentimento humano. Do lado de cá do Atlântico, temos os inesquecíveis boleros cubanos e mexicanos que nos fazem sonhar com um tempo mais romântico e bonito... Que outra língua, senão o espanhol, poderia ser “eu te amo” desta forma? *Mujer, si puedes tu com Dios hablar, preguntale si yo alguna vez te he dejado de adorar*”.

Claro que se a literatura foi institucionalizada, é preciso seguir alguns olhares pragmáticos de leitura, mas há espaço para o prazer do texto, ainda que esse prazer possa ser proporcionado e provocado entre quatro paredes, ou seja, na sala de aula. Mas, também é interessante colocar que não dá para enxergar somente fruição na literatura, ainda que muitos pesquisadores não dialoguem com essa afirmação, mas algo é certo, o prazer deve ser o ponto de partida.

Para seguir com a discussão em torno das contribuições do texto literário para o ensino da língua espanhola, é importante discorrer sobre a crise pela qual passa o ensino dessa área, pois a partir dos resultados verificados, também será possível repensar o ensino dessa língua, ou seja, os resultados contribuirão para duas áreas a uma só vez. E diante da crise instaurada no ensino de literatura, é interessante apresentar alguns equívocos no que tange ao ensino do texto literário e um deles é que, atualmente, o texto literário é usado nas aulas de forma superficial, como se fosse qualquer texto, sem que se leve em consideração as especificidades da criação literária.

Continuando o raciocínio feito no parágrafo anterior, é válido trazer que não pode ser apresentado qualquer texto ao aluno e outra questão

que merece atenção é que a literatura apresentada deve levar o aluno à reflexão, a partir de algumas dificuldades, partindo de uma visão filosófica sobre o texto, a partir da noção maiêutica socrática, de dor e prazer, do parto, para o conhecimento. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma literatura que não propicie certo nível de dificuldade, não provocará a liberação e o saber literário.

Sobre o imaginário do prazer, Marisa Lajolo (2008, p. 105) afirma que “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”.

Para continuar a discussão em torno do prazer e de sua negação na escola, faz-se necessário pontuar que a escola como aparelho ideológico do estado, sofreu muita influência do cristianismo, ou seja, da igreja como outro aparelho ideológico, e essa sempre negou o prazer. Nesse sentido, é importante refletir sobre as influências do pensamento cristão para uma prática escolar que ainda nega o prazer no ensino de literatura, pois, infelizmente, a prática docente em torno do saber literário ainda é feita sob o olhar da censura.

Para refletir sobre essa negação do prazer, pode-se buscar apoio no que afirma Friedrich Nietzsche (2007, p. 17-18) no livro *O Nascimento da Tragédia*:

O cristianismo foi desde o início, essencial e basicamente, asco e fastio da vida na vida, que apenas se disfarça, apenas se oculta, apenas se enfeitava sobre a crença em “outra” ou “melhor” vida. O ódio ao “mundo”, a maldição dos afetos, o medo à beleza e à sensualidade, um lado de lá inventado para difamar melhor o lado de cá, no fundo um anseio pelo nada, pelo fim, pelo repouso, para chegar ao “sabá dos sabás” – tudo isso, não menos do que a vontade incondicional do cristianismo de deixar valer somente valores morais, se me afigurou sempre como a mais perigosa e sinistra de todas as formas possíveis de uma “vontade de declínio”, pelo menos um sinal da mais profunda doença, cansaço, desânimo, exaustão, empobrecimento da vida – pois perante a moral (especialmente a cristã, quer dizer, incondicional), a vida tem que carecer de razão de maneira constante e inevitável, porque é algo essencialmente amoral – a vida, oprimida sobre o peso do desdém e do eterno não, tem que ser sentida afinal como indigna de ser desejada, como não válida em si. (...) seria uma “vontade de negação da vida”, um instinto secreto de aniquilamento, um princípio de decadência, apequenamento, difamação, um começo do fim? E, em consequência, o perigo dos perigos? ... Contra a moral, portanto, voltou-se então, com este livro problemático, o meu instinto, como um instinto em prol da vida, e inventou para si, fundamentalmente, uma contradoutrina e uma contravaloração da vida, puramente artística, anticristã. Como denominá-la? Na qualidade de filósofo e homem das palavras eu a batizei, não sem alguma liberdade – pois quem conheceria o verdadeiro nome do anticristo? – com o nome de um deus grego: eu a chamei dionisiaca.

A discussão em torno do prazer da leitura, do prazer do texto e da fruição demanda muito estudo e Friedrich Nietzsche é um dos pesquisadores que pode ser utilizado para o entendimento de tais questões. Na capa, na parte detrás do livro *O Nascimento da Tragédia*, há uma apresentação da obra com a qual é possível dialogar deveras, a de que, por meio de uma leitura pessoal, Friedrich Nietzsche desafia a concepção tradicional dos gregos, exalta a ópera de Wagner como meio de renovação do espírito alemão e, com isso, contribui para a reconstrução histórica, intuição psicológica do leitor e milita em torno de questões estético-sócio-histórico-culturais.

Pode-se afirmar que na obra mencionada no parágrafo anterior, Friedrich Nietzsche oferece não somente a possibilidade de refletir sobre as características e nascimento da tragédia, mas, também de todo o fazer literário grego e como isso serviu para a construção de saberes desde aquela época até a atualidade. Na verdade, pode-se afirmar que a obra desse filósofo e filólogo, um arqueólogo do pensar, pode e deve ser utilizada na pós-modernidade para o entendimento de certas práticas pedagógicas no que tange ao ensino de literatura na sala de língua espanhola.

Esse prazer apregrado por Marisa Lajolo e Roland Barthes, além de outros autores, será espaço para saberes da língua também, pois o prazer provoca libertação em vários sentidos e, partindo-se dessa postura, pode-se recorrer ao que apresenta Wladimir Antônio da Costa Garcia (1994, p. 66):

Alunos que sejam senhores da língua, manuseando seus recursos vários, sua potencialidade; que busquem as variadas possibilidades de construção que a língua oferece, segundo as suas intenções e opções, que percebam a função social do texto e possam utilizar a modalidade padrão com adequação, não como forma substitutiva, mas como forma a seu dispor para determinados propósitos discursivos.

Ao refletir sobre o que pontua Wladimir Antônio da Costa Garcia, faz-se necessário pensar o papel da escola e do professor no ensino da língua espanhola e como o texto pode enriquecer as aulas da língua estrangeira. Diante de um professor que saiba mediar o processo de leitura e fazer do texto um ponto de encontro entre ele como mediador, o aluno como outro mediador e o autor, novos sentidos serão produzidos e esses sentidos se ressignificarão à medida que novas leituras sobre o mesmo texto e/ou intertextos forem feitas.

A aula de língua estrangeira a partir de uma prática de utilização da literatura, como acredita Marisa Lajolo, realmente será um espaço de prazer, mas, para além do prazer, haverá a criação de saberes ilimitados.

##### **5. O ensino de literatura sob a ótica do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio***

Através da leitura do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* há a oportunidade de refletir, em profundidade, sobre o porquê da literatura no ensino médio, da forma como o professor consegue pensar as questões de currículo, de prática pedagógica e, também, refletir sobre teorias e pressupostos que consubstanciam a práxis em torno do ensino dessa área.

O documento foi pensado em torno do ensino de literatura de forma geral e, portanto, a partir dele, pode-se refletir não somente sobre a literatura no ensino de língua materna, a partir das produções literárias nacionais, mas também sobre a literatura no ensino de língua estrangeira, a partir das produções e saberes literários dos povos e países da língua meta estudada.

A grande pergunta que move o capítulo que fala sobre ensino de literatura é por que a literatura no ensino médio. Por isso, ao longo do texto, são apresentadas algumas respostas que justificam o ensino da literatura da língua espanhola nesse âmbito e nível de ensino. Para responder ao questionamento, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 51) colocam:

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta “por que a literatura no ensino médio?”: era natural que a literatura contasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação.

Continuando a perspectiva histórica, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (*ibidem*), pontuam:

A literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. De qualquer modo, o domínio da literatura era inquestionável.

Ainda, para fins de entendimento da história do ensino de literatura no ensino médio e das práticas docentes em torno dessa área, Gilles Lipovetsky e Sébastien Charles (2004, p. 51-57, *apud* BRASIL, 2006, p. 52) afirmam:

Num piscar de olhos, porém, as mudanças impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada dos valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo mais tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo), sobre os quais a modernidade se sustentava, configurando assim “os tempos hipermodernos”, isto é, “uma modernidade elevada à potência superlativa”, caracterizada pela “cultura do mais rápido e sempre mais”.

Em *Conhecimentos de Literatura*, são feitas algumas discussões que dão suporte para pensar o ensino do texto literário no ensino de Língua estrangeira a partir de discussões em torno do por que ensinar literatura, a formação do leitor do ensino fundamental ao ensino médio, a leitura literária, a importância do leitor, que leitores somos, a formação do leitor crítico na escola, possibilidades de mediação no ensino de literatura, o professor e a seleção de textos, o professor e o tempo, o leitor e o espaço.

Para discorrer sobre formação do leitor no ensino fundamental e médio, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 60) afirmam que “Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada” e, completando o raciocínio, pontua que “Configurada como bem simbólico de que se deve apropriar, a literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação”. Ainda no que tange à formação do leitor no ensino fundamental e ensino médio, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 64) afirmam que:

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou uma capa atraente.

Feitas essas considerações sobre a formação do leitor no ensino fundamental e médio, é interessante apresentar o conceito de Jorge Luis Borges (1987 *apud* BRASIL 2006, p. 65) sobre a leitura literária, já que

um dos objetivos no que tange à formação do leitor no campo da literatura é a leitura literária (ainda que afirmar isso pareça um truísmo) pontua:

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto.

Sobre a importância do leitor, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 65), valendo-se do estudo de Egon Oliveira Rangel sobre a forma como Ítalo Calvino, discorre sobre leitor e leitura para sua narrativa ficcional, afirma:

O leitor vem sendo analisado e conceituado não só por meio das chamadas teorias da recepção, como também por outras linhas críticas da atualidade, para as quais não apenas autor e texto, mas esse terceiro elemento, formam juntos o campo de estudo da crítica, da teoria e da história da literatura. O leitor e a leitura tornam-se, hoje, objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário.

Não se pretende aqui fazer uma discussão ampla do capítulo do documento apresentado, mas apresentar tão-somente uma visão sobre as ideias apresentadas no texto.

## **6. Análise de resultados**

Para a discussão mais aprofundada dos resultados alcançados após a análise das respostas apresentadas pelos quatro professores das quatro escolas de Campo Grande (MS), e aportes teóricos sobre o tema investigado, é interessante discorrer sobre quais bases se alicerçaram as perguntas elaboradas nos questionários semiestruturados aplicados.

A partir dos pressupostos, teorias e visões apresentadas pela linguística aplicada, ramo do conhecimento preocupado com problemas de linguagem, de comunicação, ensino e aprendizagem de línguas e que se preocupa não somente com questões de linguagem, mas, também, com o próprio sujeito dono dessa linguagem, é que foram pensadas todas as questões para aplicação com os professores.

Os questionamentos à luz da linguística aplicada serviram de base para o entendimento de equívocos e perspectivas no que concerne ao trabalho com textos literários nas aulas de espanhol, com o intento de captar quais são as contribuições do texto literário para a aprendizagem da língua estudada, como já fora mencionado.

Para o questionário foram elaboradas as proposições, a saber:

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo atua?
  - a) 1 ano; b) 2 anos; c) 3 anos; d) 4 anos; e) 5 anos ou mais
3. Durante a sua formação em letras com habilitação em língua espanhola, qual foi o seu contato com a literatura e com discussões sobre o texto literário?
4. O que é o texto literário?
5. Há diferença entre o texto literário e o não literário?
6. Ensina-se literatura para quê?
7. A literatura pode ser encarada como fruição somente?
8. O que se entende por fruição no texto literário?
9. Deve-se ensinar teoria literária nas aulas de literatura no ensino médio?
10. Ensina-se língua e gramática a partir do texto literário?
11. Qual a contribuição da literatura para o ensino e aprendizagem nas aulas de língua espanhola?

A partir das respostas apresentadas para a primeira pergunta, percebeu-se que todos/as os/as professores/as possuem licenciatura em letras com habilitação em língua espanhola, o que, até certo ponto, é algo positivo, haja vista que há um déficit de professores em relação a essa área de ensino em muitas áreas geográficas do país. Ademais, um professor já possuía uma especialização e estava no mestrado na área de letras e linguística estudando questões do texto na aula de língua estrangeira.

Em relação à segunda pergunta todos afirmaram que estão atuando na área há dois anos, o que, de certa forma, é condizente com o atual quadro em relação à situação do ensino da língua no país e no estado em termos de tempo. Nesse sentido, é oportuno externar que a oferta de espanhol no ensino médio só se tornou obrigatória no país com a Lei 11.161/2005, mas nem todos os Estados da Federação, atualmente, estão cumprindo a referida lei. Dessa forma, ainda que algumas escolas tenham o espanhol há mais tempo, do ponto de vista da legislação, o ensino do espanhol é algo recente e, por isso, é compreensível o resultado verificado no que concerne ao tempo de atuação dos professores investigados, além de outros fatores, claro.



Em relação ao terceiro questionamento, verificou-se que três dos professores, ao longo da formação, tiveram contato com a literatura sob o olhar da teoria literária, da crítica literária, quando nem bem possuíam a cultura da leitura de obras literárias. Nesse sentido, percebeu-se no discurso dos professores que eles nem chegaram a ser leitores virgens e que o prazer encontrado por eles foi aquele proporcionado pelas análises de críticos e teóricos da literatura, quando, na verdade, o prazer está para além de uma leitura estética. Enfim, a resposta para esse questionamento foi crucial para entender o porquê de certas práticas de dois dos professores em torno de uma didática do texto literário como pretexto para o ensino de questões gramaticais da língua ou, simplesmente, do ensino voltado para questões de estética do texto.

Em relação ao quesito sobre o que é o texto literário, dois professores responderam que era aquele que era construído a partir da metáfora, da riqueza da linguagem carregada de conotações e figurações, o que, até certo ponto, prova que esses professores possuem noções do que é o fazer literário; um professor disse que não responderia a questão, pois em suas aulas o objetivo era o ensino da língua e não de questões literárias e um professor pontuou que o texto literário teria que ver com a riqueza clássica da linguagem.

Quando indagados na quinta questão, dois responderam que havia muitas diferenças entre o texto literário e que isso podia ser corroborado através da própria linguagem, a literária figurativa, ao passo que a não literária seria referencial e denotativa. Um professor resolveu não opinar e um professor responder que não havia tantas diferenças entre os dois tipos de textos.

Em relação à sexta questão, dois professores apresentaram respostas que dialogam com a perspectiva de prazer e fruição do fazer literário a partir de Marisa Lajolo e Roland Barthes, ao passo que os outros dois professores não responderam à pergunta.

Quando indagados sobre se era possível trabalhar a literatura apenas como fruição, todos responderam que sim, mas, sinceramente, a partir de algumas respostas apresentadas para os questionamentos anteriores, foi complicado fazer uma análise do que dois dos professores entendem por fruição, além de um grande paradoxo, pois em uma das respostas percebeu-se que houve quem respondesse que utilizava o texto literário para estudar questões da língua, somente. A partir de uma didática em

torno do texto para o estudo de questões linguísticas, somente, há a questão de que o texto literário, muitas vezes, é trabalhado como pretexto.

Na oitava questão, quando indagados sobre o que se entendia por fruição no texto literário, esperava-se que se respondesse em uma perspectiva parecida com a que prega Roland Barthes (2013, p. 49):

Vem talvez agora a idade, de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Em suma, a partir da análise das respostas apresentadas, percebeu-se que somente dois professores entendem o que vem a ser fruição, pois em suas respostas apareceram elementos como prazer, saber, sabor e liberdade, à medida que dois professores disseram que por fruição entendia-se a literatura como um espaço para o lúdico, para a brincadeira. Não que o lúdico não possa ser utilizado, mas é deveras complexo pensar uma didática de literatura no ensino de línguas através somente do lúdico. E pior, constatou-se nas respostas de dois professores que falaram de ludicidade que, para eles, o lúdico está para a brincadeira, quando, na verdade, é preciso entender em profundidade o que é brincadeira e o que é jogo.

Quando perguntados sobre o fato de ensinar teoria literária no ensino médio, dois professores responderam que não e que se isso fosse feito, deveria ser feito com muita cautela em um momento específico, mas que nas aulas de literatura no ensino médio não havia maturidade suficiente por parte dos alunos para uma leitura profunda em torno da teoria literária, mas que tudo depende das características e necessidades da turma e que o professor deveria ser consciente para entender tais questões. Nessa questão, dois professores não responderam.

Quando indagados sobre ensinar questões de gramática através do texto, dois professores responderam que, infelizmente, essa é a prática encontrada em muitas escolas privadas e públicas do país, pois o próprio material didático vem, muitas vezes, com essa proposta, do texto como pretexto para o ensino de questões linguístico-gramaticais. Esses mesmos professores mostraram muita consciência quando colocaram que, naturalmente, à medida que o aluno mergulha na leitura de textos literários diversos, entra em contato com várias formas de escrita que pertencem a

determinados tempos e espaços e que, dessa forma, começam até a entender a historicidade da língua. Os outros dois professores responderam que sim, que em muitas ocasiões essa era a prática, sendo que um desses ainda respondeu que, na verdade, quando o texto literário era utilizado, isso se dava sempre nesse sentido, pois a aula era de língua e não de literatura.

Quando questionados sobre se sabiam quais são as contribuições do texto literário para o ensino de língua estrangeira, no caso, de língua espanhola, dois responderam que as contribuições são muitas e que elencá-las demandaria tempo, mas que citariam algumas e dentre as contribuições que foram citadas, apareceram as seguintes: que o texto literário propiciaria espaço para a imaginação, a criatividade, a liberdade e que o ensino de espanhol deve se pautar nessas questões, pois já não dá mais para dialogar com um ensino imanente, da língua pela língua. Na resposta desses dois professores ficou visível que o ensino de língua espanhola é uma atividade complexa e libertadora, que pode contribuir para formação do ser integral, do ser livre de amarras e preconceitos em relação às diferenças, à diversidade. Já no que tange aos outros professores, um respondeu que não gostaria de opinar e o outro que a partir da riqueza do texto literário, era possível mostrar a riqueza da língua, mas, ao mencionar riqueza, mencionou a palavra normativa, o que leva a entender que esse professor encara como riqueza a norma culta da língua e que o texto literário seria um espaço para esse fim.

## **7. Considerações finais**

Esse trabalho serve como espaço para entender as significações dos docentes acerca dos aspectos e contribuições do texto literário para o ensino de língua estrangeira, em especial, do espanhol. No entanto, é preciso frisar que esse não retrata, de forma geral, as significações e práticas docentes em torno do texto literário, pois quatro professores de espanhol de duas escolas públicas e duas escolas privadas de uma cidade não representam um grupo amostral suficiente para comprovar práticas docentes de todo o país.

É importante mencionar que ainda que o grupo amostral não seja suficiente, é possível perceber que a prática dos professores de Campo Grande pode ser encontrada em outros professores de outras cidades do Brasil, pois muitos lugares do país possuem os mesmos problemas ou os mesmos acertos, pois na pesquisa também foram detectadas práticas mui-

tos coerentes em torno da aplicação do texto literário nas aulas de espanhol.

Já para concluir, pode-se externar que os resultados dessa pesquisa contribuem para novos olhares em relação à didática do texto literário na aula de língua espanhola e desponta como espaço para a reflexão de professores e pesquisadores interessados por essa temática de investigação. Nesse sentido, pode-se pontuar que diante do quadro percebido, podem-se buscar mudanças para o ensino dessa área do conhecimento e as mudanças podem começar pelo próprio professor diante da leitura e reflexão em torno dos resultados aqui apresentados.

Frente à consciência da própria prática, no caso de identificação com algumas das significações apresentadas pelos professores que foram investigados, será possível continuar, ou não, com as mesmas práticas e percepções em torno do ensino de literatura nas aulas de língua espanhola.

Os resultados dessa pesquisa também apontam para a necessidade de investimentos em políticas de formação de professores, com vistas a novas visões e posturas frente à utilização do texto literário como riqueza e liberdade criadora que contribui para um ensino de língua estrangeira ainda mais profícuo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BORGES, Jorge Luis. A poesia. In: \_\_\_\_\_. *Sete noites*. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Art Med, 2005.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Estudos de teoria e história literária. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta; Sanz, Glória. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2000.

FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. São Paulo: Contexto, 2007.

GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. A concepção de um leitor produtor e o seu desdobramento na prática pedagógica. *Cadernos*, Florianópolis, n. 21, p. 55-69, ago./dez. 1994.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martins Claret, 2003.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

ROMERO BLÁZQUEZ, Covadonga. El comentario de textos literários: aplicación en el aula de E/LE. In: CELIS, Ángela, HEREDIA, José Ramón. (Eds.). (Eds.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca, p. 379-387.

SANTANA, Elissandro dos Santos. Ensino/aprendizagem de espanhol em Porto Seguro/BA: investigação acerca das significações docentes sobre o papel da epistemologia do educar em língua estrangeira para a formação do sujeito capaz de cruzar fronteiras culturais. *Revista Letrando*, v. 1, jan./jun. 2012.

SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

SITMAN, Rosalie; LERNER, Ivonne. Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid, 1994, p. 227-233.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

## A LOGICIDADE APRIORÍSTICA DA LINGUAGEM

*Alexandre da Silva de Melo* (UFT)

[alexandremleo95@gmail.com](mailto:alexandremleo95@gmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFT)

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

### RESUMO

A lógica pode ser compreendida como normativa na medida em que ela nos mostra como usarmos regularmente, de acordo com a variante de prestígio ou norma padrão, as palavras de nossa linguagem. Tendo como base as teorias de Ludwig Wittgenstein, este trabalho parte da discussão acerca das investigações lógicas da linguagem elaboradas com precisão pelo filósofo; e proporciona uma relação da normatividade gramatical com a prática de ensino, que, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, dá-se da seguinte maneira: USO > REFLEXÃO > USO. As teorias de Ludwig Wittgenstein buscam, em um sentido pragmático, mostrar alguns mecanismos de funcionamento linguístico que ocorrem em nosso processo cognitivo de pensamento lógico, sugerindo a normatividade gramatical e estabelecendo os jogos de linguagem.

**Palavras-chave:** Lógica. Linguagem. Normativa. Funcionamento.

### 1. Introdução

Um dos pontos principais da problematização lógica de Ludwig Wittgenstein se constituiu, sem dúvida, a partir de suas investigações acerca da linguagem usual. O homem moderno, que vive em mundo repleto de linguagens, acaba convivendo com um universo semântico-pragmático, em que os vários significados se explicitam pelo uso. Neste sentido, se a competência pragmática se dá pelo uso, torna-se necessário refletir sobre a linguagem e sobre o seu funcionamento. A lógica exhibe, então, perspicazmente a linguagem ordinária (WITTGENSTEIN, 1979, p. 138), tratando-se da lógica enquanto procedimento normativo essencial para a comunicação.

A linguagem comum, do cotidiano de todo cidadão, com suas variantes de todo o tipo e de todos os níveis, tanto sociais, quanto econômicos ou de outra espécie qualquer, é realizada com extraordinária normatividade; mas, pelo fato de as pessoas não saberem explicar as regras des-

sa normatividade usual, terminam por julgar inconveniente e desnecessária a explicitação do funcionamento estrutural linguístico.

Usar verbos, conjunções, substantivos e outras classes de palavras morfológicas, constitui-se num processo normativo de composição estrutural, de frases e de períodos, que comporta contextualmente cargas semânticas que alçam seus significados dependendo do contexto em que serão usados.

A lógica é feita de normas e por isso ela é normativa (WITTGENSTEIN, p. 139), sendo exemplo desse fenômeno a matemática que, como a gramática, está sujeita a normas para seu uso profícuo. A gramática interna, que está presente em cada pessoa, subjaz a uma análise reflexiva de como a linguagem varia através de ambientes e de como o ambiente influencia nas diversas reproduções linguísticas nas quais está inserido o falante.

Os atos linguísticos, em sua constituição pragmática, que são de fato ações cometidas pelo ouvinte em relação ao falante, são fatos que ocorrem em detrimento de atos simplesmente locucionais. Explicar esses mecanismos é uma tarefa complexa; mas, se o mundo é a totalidade dos fatos e não das coisas, como explicado por Ludwig Wittgenstein, em seu *Tractatus*, aquilo que se pode dizer, pode-se dizer claramente, principalmente em relação ao seu contexto de enunciação.

Ludwig Wittgenstein é claro ao dizer que normativo se opõe a descritivo. Quando ensinamos uma criança a contar, transpomos para a criança nossa cultura, ou seja, estamos ensinando uma regra matemática; pois, para Ludwig Wittgenstein, a matemática forma uma teia de normas, em que encontramos o normativo como sinônimo do racional. Nesse sentido a linguística moderna suspendeu as intenções normativas e prescreveu uma gramática descritiva das estruturas e das regularidades de uma língua. Opondo-se a gramaticalidade pura dos tratados contemporâneos, a organização sintática presente na língua é de fato uma estrutura gramatical lógica, sempre falamos usando, sujeito, verbo e objeto em nossa estrutura linguística. Para Ludwig Wittgenstein ocorre o seguinte: "Todo o dizer exige esta forma de representação, esta estrutura da lógica" (1979, p. 111)

Na acepção tradicionalista, o termo 'gramática' é compreendido como um sistema de regras que se distingue do falar comum, que é o coloquial, presente, na maioria das vezes, nas esferas sociais populares, subtendendo-se, por conseguinte, uma percepção de níveis de linguagens

que podem ou não ser aceitos em determinados ambientes sociais. Em função desse sentido, a gramática tradicional foi julgada insuficiente para explicar alguns fatos que comportam a estrutura externa da língua, os fenômenos extralinguísticos.

Entretanto, se partirmos de outras concepções de gramática, de concepções que admitam os atos linguísticos como jogos de linguagem, como fenômenos variados e contextualizados, talvez possamos chegar mais perto da normatividade enquanto fenômeno lógico presente em todos os discursos, ou em todos os usos.

## **2. *Uso – a lógica da significação***

Quando usamos uma calça, ou um lápis, servimo-nos desses elementos como instrumentos práticos, que cumprem missões simples e usuais. Mas, é possível dizer que esses instrumentos seriam o resultado obtido desses usos? Isso deixa lacunas em nossa lembrança. Ora, a intersubjetividade do significado se funda, não só numa relação de ordem pragmática (na aceção de Austin, ilocutiva e perlocutiva), mas também nas relações de ordem sistêmica. A língua é, de fato, um sistema complexo de linguagens, onde estão inseridas as informações que necessitamos para produzir novos significados.

O homem se define no espaço e no tempo, e é na linguagem que ele respira e vive, interpretando e interpretando-se; ou seja, o comportamento humano é significativo. Quando Ludwig Wittgenstein afirma que a língua é inseparável de uma práxis, ele nos remete para um nível de uso e não de significado.

Nas aulas de língua portuguesa, ensinamos para o aluno que a norma precisa ser seguida, e que sua leitura de mundo se faz necessária para que possa compreender algumas situações sociais que são interpostas pelo ambiente; neste sentido, as regras gramaticais são regras estabelecidas na linguagem, enquanto processo cognitivo no qual são processadas as regras do falar intencional, que possuem cargas semânticas e que podem assumir numerosos significados dependendo do contexto onde são proferidas, pois, ao falarmos, temos intenções imperativas.

Partindo de um princípio do que ocorre por trás do ato de inferir, a proposta de Ludwig Wittgenstein avalia a função normativa de proposições gramaticais, no que compete a suas investigações filosóficas no âmbito de como a lógica e suas regras seriam segundo essa concepção, pois



"a maquinaria subjacente à nossa linguagem", o funcionamento dos usos, exhibe uma linguagem ordinária, que serve não somente para raciocínios lógicos, mas também para diversas finalidades.

Para podermos analisar logicamente um enunciado é preciso que as proposições possam ser verdadeiras ou falsas; em contrapartida, o uso expressivo da linguagem para expressar sentimentos ou manifestar desejos não se aplica à análise da lógica; os enunciados que usamos para dar ordens, pedir conselhos, ou fazer perguntas ou conseguir alguma coisa de nosso interlocutor, não fazem parte de enunciados lógicos.

A linguagem é lógica no sentido em que é usada para afirmar ou negar alguma coisa, para descrever algo sobre o mundo, para apresentar argumentos, ou seja, deve ter uma função informativa ou referencial - um discurso apofântico, isto é, que pode ser verdadeiro ou falso, é composto de discursos que afirmam ou negam as coisas. De acordo com Gottlob Frege (1872, p. 85), tem-se o que segue: "Um enunciado pode ser verdadeiro se, e somente se, no momento em que a sentença é proferida, estiver ocorrendo de fato aquilo no mundo". As referências são, portanto, as representações do objeto no mundo. A explicação do funcionamento lógico da linguagem explicaria o funcionamento do próprio pensamento.

### **3. A linguagem por um viés filosófico**

A filosofia da linguagem é um ramo da filosofia contemporânea surgido no final do século XIX, e que teve seu início prolongado até o século XX; cujos principais representantes são Gottlob Frege, Bertrand Russel, George Edward Moore e Ludwig Wittgenstein. Esses filósofos acreditavam na ideia de que a filosofia era puramente a análise e a arte de filosofar. Ou seja, o objetivo geral da filosofia analítica era contribuir para o entendimento de tais enunciados e para o esclarecimento das ideias e do pensamento humano.

É certo que Gottlob Frege contribuiu imensamente para a filosofia da linguagem; entretanto, isso não é o bastante para torná-lo um filósofo da linguagem. Gottlob Frege era um matemático que tinha um projeto muito bem determinado em mostrar que a matemática era um ramo da lógica - as investigações acerca da linguagem são mais complexas considerando a herança científica deixada por Ludwig Wittgenstein. Tanto Gottlob Frege quanto Ludwig Wittgenstein, apesar das diferenças entre eles, abordam a linguagem como sendo a mesma lógica, podendo ser ma-

temática por formar uma teia de regras.

Nesse sentido, estudar a filosofia da linguagem é tratar dos aspectos que a compõem como a natureza do seu significado linguístico, de sua sintaxe e de sua semântica. Poderíamos definir a lógica como sendo a análise de inferências que objetivam a criação de algo que serve para distinção das coisas. Criada por Aristóteles, a lógica tinha por objetivo estudar o pensamento humano com distinção de inferências e argumentos certos e errados; desse modelo prescritivo, chegou à forma dada por Ludwig Wittgenstein, o estudo dos jogos de linguagem enquanto procedimentos normativos.

É notório destacar que aprioristicamente, a fala é uma construção individual da faculdade da linguagem, sendo que as investigações filosóficas acerca da linguagem nos remetem a numerosas reflexões críticas do funcionamento linguístico.

Ora, a gramática tradicional não conhece nada acerca dessas peculiaridades, e só nos damos conta delas quando praticamos a gramática do significado, dentro de uma abordagem semântica ou pragmática. Para haver, de fato, sentido em determinadas construções sintáticas estruturais, precisamos atribuir sentido à ação; se houver ato perlocutivo por parte do ouvinte, o falante obteve sucesso em seu ato ilocutivo, ou seja, em sua intenção. Daí parte o princípio de atribuições de verdadeiro ou falso, a sentença é verdadeira quando conseguimos atribuir condições de verdade, e é falsa quando não conseguimos atribuir condições de verdade, e é essa complexidade lógica da qual cuidam as investigações filosóficas.

#### **4. A normatividade da lógica**

A função da lógica é, simplesmente, apresentar a maneira correta de agir, mas ela não diz por que isso é correto e nem como isso se tornou correto. Tendo em base as explicações de Ludwig Wittgenstein, acerca da normatividade da lógica, o alicerce principal para essa proposição é, de fato, como a organização estrutural linguística funciona.

Da significação de objetos que são atribuídos por processos convencionais do conhecimento humano, resulta a visão minimalista que Ludwig Wittgenstein tem da lógica, da gramática e do conceito de normatividade.

Ludwig Wittgenstein menciona um jogo normativo em oposição a um jogo descritivo, partindo do princípio de que o objetivo da lógica está atrelado ao fato de ela mostrar o funcionamento da linguagem - a gramaticalidade presente em nossa estrutura paradigmática de formulação de sentenças nos faz pensar em como as regras seguem sempre um viés lógico de compreensão linguística. A regra determina o que devemos seguir, ao passo que o jogo descritivo procura explicações de como esses grafemas em usos e em determinadas formas se comportam e funcionam.

As implicações em relação às abordagens metódicas de normatividade versus linguagem em uso nos encadeiam a reflexões de que "as línguas funcionam como metalínguas; portanto a linguagem lógica é já uma metalinguagem" (GRANGER, 1979, p. 109). Sabemos que para que haja compreensão do que foi dito, é necessário que o ouvinte saiba do que o falante está se referindo, e nesse esquema normativo de construção, onde as inferências e os conhecimentos de mundo fazem a diferença, é que se engendra o conceito de lógica.

Descrever como a linguagem funciona parte de um princípio de controvérsias em relação à gramática normativa, ou seja, se há contradição na normatividade, faz-se necessário uma abordagem que busque explicar o outro lado da história dessa teia de normas.

Esse processo duvidoso que se faz presente em nossos estudos inerentes à linguagem, tende a nos levar a uma série de questionamentos de como as regras, às vezes, podem nos causar confusões de sentido, que é a área de concentração da semântica. Mas temos de deixar claro que, como afirmado por Ludwig Wittgenstein: "Não obstante serem variadas as formas de representação, uma proposição deve possuir a forma lógica que é formada na realidade em geral". (1979, p. 11)

## **5. Considerações finais**

Podemos destacar que nosso filósofo propõe numerosas explicações normativas de como a linguagem funciona, mas vimos que não é algo tão simples assim de ser definido, pois as ciências dos usos da linguagem nos fazem abordar outros mecanismos teóricos que impulsionam a novos questionamentos.

As repercussões desses conceitos são vastas. Neste momento, no entanto, interessa-nos apenas sublinhar que a tese da impossibilidade de uma metalinguagem não é sustentada por Ludwig Wittgenstein. Na ver-

dade, o discurso lógico do pensador destaca jogos de linguagem no meio de outros jogos, de outras linguagens, e isto, porque os jogos da linguagem não são elementos ou aspectos da linguagem, mas, simplesmente, linguagens outras ou outros lugares nos quais o sujeito se apoia para dizer seus mundos.

Percorremos de modo breve e simplista alguns temas principais presentes nas teorias de Ludwig Wittgenstein; dentre eles, o que assumiu um destaque maior foi a lógica nas abordagens acerca da linguagem e em seu funcionamento em nosso processo cognitivo.

Consequentemente, podemos afirmar que uma das concepções de gramática de Ludwig Wittgenstein se filia no entendimento de que uma gramática do significado descreve as regras do uso do signo nas relações com os modos semânticos do uso, conforme já disseram muitos de seus seguidores.

Há de se engendrar, ainda, que as inferências das representatividades de estruturas frasais que são apresentadas corriqueiramente, podem receber atribuições de verdade e/ou falsidade em detrimento de teorias que nos foram apresentadas.

Vimos que a determinação lógica, sendo compreendida por meio do funcionamento de regras, não está infusa nos usos regulares e empíricos no interior dos quais a usamos como modelo, como se uma maquinaria da lógica fundamentasse possibilitasse esses usos. Portanto, o funcionamento apriorístico da linguagem é produto de investigações filosóficas e teorias de ciências dos usos linguísticos, que de fato nos auxiliam na busca de respostas aos diversos processos de funcionamento de nossa linguagem.

Esse estudo contém marcas de uma linguagem vista por um viés filosófico, atrelado à lógica de nossos modos de expressão. É certo que as normas são como trilhos, como bem já disse o filósofo austríaco, e que esses trilhos nos levam para onde quisermos, mas os há como determinantes lógicos de nossa potencialidade de criação linguística; e daí, não há outro jeito, temos de segui-los, se quisermos trajetos seguros.

A normatividade está presente, então, em todos os processos normativos de compreensão ou interpretação da realidade, física ou cultural, legítima ou imaginada enquanto ficção desprovida de licitude. Caminhos, pois, por meios dos trilhos da normatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREGE, Gottlob. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix/ Universidade de São Paulo, 1988.

HINTIKKA, Merrill B.; HINTIKKA, Jaakko. *Uma investigação sobre Wittgenstein*. Campinas: Papyrus, 1994.

RUSSELL, Bertrand. *História do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Victor Civita, 1979.

\_\_\_\_\_. *Tratado lógico-filosófico*. Trad.: M. S. Lourenço. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987.

**A “MANA-CHICA DO CABOIO”  
A LINGUAGEM MUSICAL NA DANÇA  
DO NORTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

*Priscilla Gonçalves de Azevedo* (UENF)  
[prigoncalves78@gmail.com](mailto:prigoncalves78@gmail.com)

*Giovane do Nascimento* (UENF)  
[giovanedonascimento@gmail.com](mailto:giovanedonascimento@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem o propósito de investigar a manifestação cultural “Mana-Chica do Caboio”. A qual, supostamente, foi inventada por uma senhora “dançadeira” e amiga da folia chamada Francisca. De acordo com historiadores (REIS, 1785, *apud* LAMEGO FILHO, 1996), o surgimento ocorre por volta de 1780, na localidade do Caboio, distrito de Santo Amaro, no município de Campos dos Goytacazes (RJ). Por meio desta pesquisa, buscamos compreender sua origem e desenvolvimento, destacando sua linguagem musical na dança e suas influências marcadas por aquilo que Néstor García Canclini define como “hibridismo cultural”, que se constitui na quebra e no cruzamento das diferentes culturas, gerando novas manifestações. Sua música possui um ritmo semelhante aos versos de cantadores repentistas e seus instrumentos incluem três etnias do povo brasileiro: o chocalho do índio, a viola do português e um pandeiro africano.

**Palavras-chave:** Mana-Chica. Dança. Linguagem musical.

**1. Introdução**

A Mana-Chica do Caboio é uma dança considerada a única surgida no município de Campos dos Goytacazes (RJ), segundo o *Dicionário do Folclore Brasileiro*, de Luís da Câmara Cascudo (2012) supostamente inventada por uma senhora moradora do local chamada Francisca que, apelidada de Mana-Chica era alegre e “amiga da folia”. Esta senhora se misturava aos negros e assim criaram a dança a partir do que observavam nas festas na casa grande, os nobres executavam danças parecidas aos minuets franceses.

Nascida por volta de 1780 na região do Caboio, de acordo com historiadores (REIS, 1785, *apud* LAMEGO FILHO, 1996), num pequeno

agrupamento de casas que fica à margem da estrada que leva ao Cabo de São Thomé, no distrito de Santo Amaro, entre as localidades de Lagoa Feia e Mussurepe. O grande avanço da produção de aguardente na região Norte Fluminense também incentivava os festejos locais.

Essa dança é formada essencialmente por passos e gestos semelhantes aos da quadrilha, compreendendo diversos movimentos como: o "balancê", o "chemin des dames", a "grande chaine que também surgiram a partir dos movimentos das contradanças francesas. Logo, as mulheres balançavam as saias como sedução e os homens usavam chapéus, faziam reverências e sapateavam como um duelo de conquista.

Fazendo parte do patrimônio histórico cultural e imaterial do município de Campos dos Goytacazes (RJ), a Mana-Chica do Caboio é considerada uma das manifestações culturais de raiz de grande expressão cultural e histórica, por meio da resolução nº 001/2011, artigo 3º da lei 7.527, de 19 de dezembro de 2003, alterada pela Lei 8.151, de 26 de março de 2010, em cumprimento ao que estabelece o artigo 172, inciso II, letra "f", da Lei Orgânica do Município, e o artigo 30, inciso IX da Constituição da República<sup>46</sup>. (2014, p. 67).

Objetivamos com este artigo investigar sua tradição e identidade musical, destacando o seu ritmo musical e citando suas variações. A Mana-Chica é uma manifestação cultural que possui música e dança marcantes ainda nos dias atuais ainda se manifesta em algumas localidades da região do Norte do Estado do Rio de Janeiro, nomeada a mais popular das danças regionais campistas, com sua origem no século XVIII.

## **2. A linguagem musical**

A dança da Mana-Chica é acompanhada por um canto e um conjunto instrumental que se caracteriza por uma grande influência negra, por meio do predomínio dos batuques africanos, com seus tambores, indígena, com o ritmo dos chocalhos indígenas e, portuguesa, constituídos pela viola e o lamento do ritmo do fado.

A combinação dessas misturas étnicas é denominada por Néstor García Canclini (2015) como "culturas híbridas", que se constitui na ruptura e mistura das diversas demonstrações que irão compor os sistemas

---

<sup>46</sup> Lei orgânica do município de Campos dos Goytacazes/RJ.

culturais, produzindo novos processos de cultura. Essas possibilidades de misturas aumentam o processo de hibridação, fazendo surgir novas formas de identidade, não diferenciando as classes sociais, nem o erudito e o popular.

Procurando explicar o processo de hibridação cultural, Néstor García Canclini (2015) declara que se necessita de três razões: a queda dos grandes centros disseminadores de cultura, extinguindo os antigos moldes da sociedade; a disseminação de gêneros impuros tomando como exemplo os ritmos musicais, podemos perceber que diversos ritmos se misturaram com o tempo e se espalharam, criando novos ritmos; e a desterritorialização, que seria uma “saída” do “território” (MACHADO et al., 2012), um processo que requer “naturalmente” uma reterritorialização, isto é, a “criação” de um outro novo território, como um processo essencial para que acontecesse a globalização das culturas, pois assim, elas se misturariam e receberiam as características umas das outras, transformando-as em novas identidades culturais.

Nas festas, eram oferecidos bolos servidos pelos donos da casa e por convidados que chegavam para completar o banquete que também incluía café e refresco de groselha. As moças e os rapazes dançavam até a madrugada sob a luz de lampiões ou lamparinas nos terreiros de terra batida ou nos assoalhos de madeira que toavam ao som dos sapateados. A composição coreográfica da Mana-Chica se faz por meio de figuras, como por exemplo, fileiras, círculos e formação de casais para os bailados, marcando assim, sua similaridade com a quadrilha.

Contudo, os negros inseriram na sua composição, um pandeiro chamado adufe, um instrumento musical quadrado que em seu interior são colocadas sementes ou pequenas soalhas, pequenos objetos de metal, a fim de enriquecer a sua sonoridade (figura 1). A melodia do adufe é uma combinação de tristeza e alvoroço que domina a dança, representada pelas senzalas, cabildas<sup>47</sup> vermelhas e casebres brancos. É a música dos amplos espaços livres, manifestados pelo canto e pela dança. Seus versos são de adágios<sup>48</sup> e rifãos<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup>Tribo, associação de famílias que vivem no mesmo lugar.

<sup>48</sup>Costuma situar-se entre 66 e 76 batidas por minuto em um metrônomo tradicional, sendo mais rápido que o Lento e mais lento que o Adagietto (andamento musical lento) e o Andante (ritmo calmo e fluido, mais rápido que adagio e mais lento do que Allegretto).

<sup>49</sup>Adágio vulgar, geralmente de forma grosseira ou chula.



O adufe (**Fig. 1**) resulta de uma herança cultural portuguesa e espanhola, ainda que seja conhecido também por outros nomes no norte de África em países como Marrocos (duff), Argélia (duff na região de Ghardaia) e Arábia Saudita ('ulba – a caixa). (POCHÉ, 2001, *apud* DIAS, 2010)



**Fig. 1 – Adufe. Fonte: Blog gêneros/instrumentosmusicais:**  
<<http://gnerosinstrumentosmusicais.blogspot.com.br/2009/03/adufe.html>>

Com um ritmo frenético, as damas rodopiam e sacodem suas saias como forma de sedução, enquanto os cavalheiros batem os pés no chão como uma espécie de sapateado e fazem reverências com chapéus nas mãos, dançando com seus pares. Batendo palmas e formando grandes círculos para a dança, semelhantes aos velhos folguedos portugueses, incorporados às figuras das danças africanas, incluem a sua formação como uma espécie de quadrilha.

Alberto Lamego Filho (1996) chama a canção como sendo uma “toada languescente”, assinalando o uso dos acompanhamentos musicais: “As violas do branco tangem. O adufe negro rufa. Os chocalhos ressoam como ásperos maracás indígenas” (p. 86).

Entretanto, Joaquim Ribeiro (1977) contraria Alberto Lamego Filho mencionando Tavares Franco, por meio do romance *A Enchente* (1937), afirmando que há desprezo à cultura campista e que a Mana-Chica é uma caricatura mal traçada do Vira português, atrelada aos africanos e índios que a embruteceram, realizando uma coreografia rude dos caboclos não catequizados. Afirma também que seus versos de improvisos nos seus cantos foram obtidos na região de Santa Rita, na localidade de Lagoa de Cima.

Conforme Joaquim Ribeiro (1977), a música da Mana-Chica possui versos septissilábicos, uma forma de linguagem de metrificação por-

tuguesa. As rimas obedecem ao tipo: “A, B, C, B”, que seriam os versos. A estrofe tem um estribilho<sup>50</sup> de dois versos não rimados. Seus versos, referidos a cantadores repentistas, possuem algumas rimas parecidas com as cantigas do Norte, do Sul e do Oeste.

No livro de Alberto Lamego Filho (1996) a versão da estrofe “eu vou dar a despedida” é denominada um “pé de cantiga”, uma variação de uma estrofe da Mana-Chica: (p. 82)

[...]  
Quero dar a despedida  
Como deu o meu pavão,  
Bateu asas, foi-se embora,  
Deixou-me as penas na mão  
[...]

A folclorista D. Maria Angélica Furtado Mendonça (1913, p. 319, *apud* LAMEGO FILHO, 1996, p. 90) registra a música da Mana-Chica e a relaciona o conteúdo da letra da música como uma comparação da figura humana, como um tema comum na poética popular e erudita.

[...]  
Ai! Mana-Chica,  
Mana-Chica, dos meus ais!  
Tu és a cana mais doce  
Nascida nos canaviais.  
[...]

As letras da Mana-Chica seriam semelhantes a uma oração, como as ladainhas cantadas nas igrejas. Narrando a história de seu povo, sua vida simples, movimentada por amores e decepções, idas e vindas, lidas, ao trabalho pesado nos canaviais, à vida e à morte, reproduzem a dor da lembrança de um passado, simbolizando uma repetição de dor.

Há ainda, variações da música da Mana-Chica em Santa Rita, na localidade de Lagoa de Cima, e uma variação musical e coreográfica da Mana-Chica, chamada Mana-Joana: uma dança típica do município de Campos dos Goytacazes (RJ), sendo esta considerada uma espécie de quadrilha francesa. (CASCUDO, 2012, *s.v.*)

---

<sup>50</sup>Versos repetidos no final de cada estrofe de uma composição poética ou de uma canção: refrão.

### **3. Os grupos**

A Mana-Chica era dançada principalmente em festas juninas e na época de moagem de cana-de-açúcar na baixada campista. Segundo Otávio de Campos Soares (2004), na região do Caboio existiam vários moradores que dançavam e cantavam.

Nos dias atuais, a manifestação cultural Mana-Chica está em iminência de extinção, no entanto ainda há um grupo que mantém viva essa manifestação cultural no município de Campos dos Goytacazes (RJ), dirigido pela professora Neusimar da Hora<sup>51</sup>.

Por outro lado, no município de São Francisco do Itabapoana (RJ), há um grupo de Mana-Chica presidido por Jean Marcos Barbosa. A tradição do grupo vem desde Waltinho Ferreira, falecido em 2013. Ele era filho de Rosa de Almeida, muito conhecida como Rosa Pomada, que faleceu em 2002, com 100 anos. Essa dança ainda se mantém viva na memória dos dançarinos cantores e seus mestres: mestre Antoninho e mestre Amarinho, dando continuidade à tradição, em reuniões familiares, festas da comunidade, eventos culturais, mantendo esse patrimônio, por meio de muitas gerações<sup>52</sup> (2014, p. 59).

Há ainda a indicação de um grupo na fazenda Machadinha, localizada no município de Quissamã (RJ). Neste local ainda existe um grupo que mantém as características do fado, com os instrumentos originais, e semelhança com as danças africanas. O ritmo do Fado é considerado a maior influência musical da Mana-Chica.

### **4. Conclusão**

A Mana-Chica do Caboio é uma dança que surgiu no município de Campos dos Goytacazes (RJ) no século XVIII, supostamente por uma senhora chamada Francisca com apelido de Mana-Chica. Entretanto, os negros que trabalhavam na lavoura de cana-de-açúcar, reinventaram a dança inspirados nos minuets franceses, seus passos são semelhantes aos da quadrilha. Sua linguagem musical caracteriza-se por uma mistura

---

<sup>51</sup> O Núcleo de Arte e Cultura de Campos (Cia Gente de Teatro) foi fundado em 1998, logo após a saída do Sesc (Serviço Social do Comércio). As danças são Mana-Chica do Caboio, Jongo e o Lanceiro. Sua sede fica na Rua Teixeira de Melo, 252, no Parque Leopoldina.

<sup>52</sup> Cartilha Cultural do Município de São Francisco de Itabapoana.

cultural, entre as três principais etnias da formação da população brasileira: os chocalhos indígenas, a viola portuguesa e os tambores africanos. Além disso, ainda há a contribuição do adufe, um pandeiro de origem europeia que os negros se empossaram para integrar ao ritmo musical. Sua principal influência é o ritmo do fado, seus versos são septissilábicos ou heptassilábicos e suas estrofes possuem rimas parecidas com as dos cantores repentistas. Nos dias de hoje, existem poucos grupos que ainda dançam a Mana-Chica. Portanto, há uma atual necessidade de valorização da música e da dança regional, por meio de sua cultura e de sua memória.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2015.

*CARTILHA Cultural do Município de São Francisco de Itabapoana*. Prefeitura Municipal de São Francisco do Itabapoana, 2016. Disponível em: <<http://culturadecomunidadesfirj.blogspot.com.br/p/cartilha-cultural.html>>. Acesso em: 22-05-2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2012.

DIAS, Ana Carina. *As faces do adufe*. Universidade do Algarve / Campo Arqueológico de Mértola, 2010. Disponível em: <[http://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3889/1/Faces\\_adufe\\_V\\_Enc\\_ontro\\_Arqueologia\\_Sudoeste\\_Peninsular\\_2010.pdf](http://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3889/1/Faces_adufe_V_Enc_ontro_Arqueologia_Sudoeste_Peninsular_2010.pdf)>. Acesso em: 04-09-2017.

LAMEGO FILHO, Alberto. *A planície do solar e da senzala*. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro/Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

*LEI Orgânica do Município de Campos dos Goytacazes*. Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (RJ), 2014. Disponível em: <<http://www.camaracampos.rj.gov.br/images/legislacao/leiorganicamunicipal/leiorganica.pdf>>. Acesso em: 04-09-2017.

RIBEIRO, Joaquim. *Folclore do açúcar*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SOARES, Otávio de Campos. *Muata Calombo: consciência e destruição*. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2004.

**A PRÁTICA DE LEITURA  
ATRAVÉS DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

*João Batista da Silva Santos* (UENF)

[joaosanto.92@gmail.com](mailto:joaosanto.92@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)

[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva* (UENF)

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

*Jackeline Barcelos Corrêa* (UENF)

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo apresentar a prática de leitura através do uso das tecnologias na formação dos leitores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental na escola. Nesse contexto da formação do professor, especificamente no que diz respeito à prática de leitura nas escolas através dos recursos tecnológicos, o artigo concebe a leitura como uma atividade propícia ao estabelecimento de relações intersubjetivas, levando em consideração o papel do professor como mediador da leitura na sala de aula. Para que essa mediação seja feita de forma eficiente, ressaltamos a importância da formação continuada do futuro professor na educação.

**Palavras-chave:** Recursos tecnológicos. Formação de professores. Leitura.

**1. Introdução**

As reflexões em torno dos assuntos tecnologia e educação está em discussão há várias décadas. Os educadores passaram a enxergar a tecnologia como um dos recursos pedagógicos que pode ser utilizado na leitura, alfabetização e na formação de professores. Pierre Lévy (1995) afirma que a informática é um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e, parcialmente, indeterminado. Nesse contexto, a questão do uso dos recursos tecnológicos, particularmente na educação, tem posição

importante e, por isso, é importante refletir sobre as mudanças educacionais provocadas por essas tecnologias, propondo novas práticas docentes e buscando proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os alunos.

Para alfabetizar e ser alfabetizado, é preciso ir além da capacidade de identificar letras e frases, é necessário compreender o sentido daquilo que se lê, pois tal competência é exigida em todas as áreas do conhecimento. Por isso, o acesso aos livros, às revistas, internet e aos jornais se constitui em fonte imprescindível de formação docente e discente. Nessa perspectiva, introduzir as políticas linguísticas e de leitura no contexto da formação de professores com ajuda dos recursos tecnológicos pode contribuir para que esses futuros profissionais adquiram novos conhecimentos que subsidiarão sua prática docente.

## **2. A importância da educação continuada**

Sabemos que na sociedade atual, as transformações sociais têm influenciado em vários aspectos, como o comunicativo e o expressivo dos indivíduos, o que se refletem conseqüentemente no contexto escolar. Para isso, faz-se necessário oferecermos aos futuros educadores novas perspectivas de formação que ajudará na formação dos seus alunos.

Para isso, ressaltamos a importância da formação continuada dos professores com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Para que a educação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor.

Um bom programa de formação continuada precisa partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; valorizar o seu saber e a sua experiência e integrar de forma eficaz, teoria e prática.

A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática “caminham lado a lado, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

O aluno do Normal Médio, ainda existente no estado do Rio de Janeiro, prevalece como a formação inicial de professores que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. O que de certa maneira, aponta para uma preparação incipiente e ainda incompleta para sua atuação. Dessa

forma, faz-se necessário que os cursos de magistério busquem novas possibilidades em seus currículos para uma preparação adequada de seus futuros profissionais. O processo de ensino-aprendizagem é vivenciado não somente dentro da escola, mas como uma ação que acontece em todo e qualquer setor da sociedade, que se caracteriza como a sociedade do conhecimento, porque a educação formal e a não formal caminham paralelamente e tornam-se a educação o principal instrumento contra a desigualdade social.

### **3. A importância da leitura na escola**

Entendemos, pois, a leitura na escola como uma atividade de relevância capital, tanto quanto as políticas de línguas. O domínio desta questão constituirá a base instrumental em cima da qual os conhecimentos se erguerão, e, mais importante, a base sobre a qual a reflexão e os domínios do imaginário se abrirão como ferramentas imprescindíveis da realização do papel da escola e da vida sociocultural. Sempre respeitando o grau de amadurecimento do aluno e as práticas culturais da escola, da comunidade e do professor, a leitura não deve operar apenas o caráter instrumental, mas o que há nela de essencial na vivência de sujeitos, inseridos em contextos sociais e políticos precisos, formados em uma visão de mundo que, de tão específica, formula sua própria identidade.

A partir dos termos chave em destaque, passamos a compreender melhor que um projeto de leitura não se define exclusivamente pela exploração “inconsequente” do código, mas em uma exploração em função do discurso. O formalismo que domina há tanto tempo o “ensino” de português (com fixação quase exclusiva nas normas) abre suas asas por cima dos projetos de leitura, todos dominados por uma concepção suprematista do texto e do projeto autoral, que anulam concepções dinâmicas de leitura, como a interação autor-texto-leitor. (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006)

Esta concepção se desenvolveu com disciplinas as mais diversas no campo das ciências da linguagem, que vão da pragmática (LIMA, 2006) à sociolinguística (CALVET, 2002), passando pela análise do discurso (ORLANDI, 1998) e análise da conversação. Há, também e principalmente, as teorias de leitura (LAJOLO, 1999; KLEIMAN, 1993), políticas de línguas (BAGNO, 2000), linguística textual (MARCUSCHI, 2008; POSSENTI, 1996; GERALDI, 2002), linguística e alfabetização (CAGLIARI, 1989) e mesmo a semiótica (SANTAELLA, 2008). E todas



têm o texto, na sua materialidade, como o campo em si do enunciado, submetido que está às regras que formulam o “dito” na sua relação com o contexto e com todas as formulações do “dizer”.

É, portanto, do discurso que estamos falando, e é o discurso que resulta da intenção de sujeitos quando usam a língua como atividade social. É nesse contexto que é importante um projeto de leitura na escola com a utilização dos recursos tecnológicos, isto é, um projeto que possa partir da concepção de língua cidadã, que redunde nela, em si, no texto. Se conhecermos nossa língua e com ela nos identificarmos, teremos seus produtos – seus textos, sua oralidade, suas cantigas, seus ditos, seus variados aspectos comunicativos – como coisas de nossa vivência e não como corpos estranhos.

Rodas de leitura e criação e produção de texto formam a atividade de base. Seus desdobramentos consistem em oficinas que desenvolvam, entre outras coisas, leitura de universos culturais cotidianos, prática e distinção de leitura poética e leitura referencial, distinção entre leitura semiótica e leitura linguística do texto. O resultado mais imediato esperado é o de criar entre alunos e docentes em iniciação uma outra dinâmica de língua e leitura na escola, uma dinâmica que retire as circunstâncias exclusivamente acadêmicas desta atividade e a levem para o cotidiano, como atividade plena de satisfação real e concreta.

#### **4. A utilização dos recursos tecnológicos**

Pierre Lévy (1995) afirma que a informática é um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e, parcialmente, indeterminado. Nesse contexto, a questão do uso dos recursos tecnológicos, particularmente na educação, tem posição importante e, por isso, é importante refletir sobre as mudanças educacionais provocadas por essas tecnologias, propondo novas práticas docentes e buscando proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os alunos. Com os recursos tecnológicos inseridos na escola, a educação fará a ponte entre a criança e o mundo das tecnologias.

Emília Ferreiro, numa entrevista, afirma que para o cidadão exercer seus direitos é preciso estar capacitado para fazer uma leitura crítica das mensagens escritas – uma leitura compreensiva que permita comparações, extraia consequências etc. Vai além quando é questionada sobre a chegada dos computadores:

A presença da escrita na tela do computador é hoje um fato universal. A tecnologia da informação e da comunicação está trazendo mudanças importantes não apenas no mercado de trabalho, mas também nas práticas de leitura e escrita. (FERREIRO, 2008)

Ferreira também associa o texto no computador à antiguidade:

Navegar na internet exige um comportamento do leitor bastante diferente do comportamento que ele tem diante do livro. Para começar o texto circula na tela no sentido vertical. Lembra a manipulação de um rolo, como se fazia na Antiguidade Clássica, antes da invenção do livro, o qual manuseamos virando páginas. A organização da página do livro é muito diferente da que temos na tela de um computador, que está cheia de detratores. (FERREIRO, 2008)

Ferreira enfatiza que a escola não valoriza a seleção – eger o que serve e o que não serve – e que é responsabilidade da escola proporcionar o melhor para os alunos

Graças às novas tecnologias, talvez seja mais fácil introduzir a criança à cultura letrada. As novas tecnologias são muito poderosas e não tem sentido perguntar se são boas ou más, se servem ou não. A cada dia há mais escolas conectadas em rede, tudo indica que o acesso à Internet vai se proliferar como aconteceu com o celular. (FERREIRO, 2008)

O uso das tecnologias para leitura e pesquisas atrai o público, e oportuniza ao professor oportunidades para o preparo de suas aulas. Na era digital que estamos vivendo, devemos aproveitar e fazer uso desses recursos tecnológico de maneira coerente e atenta para filtrar o que está sendo pesquisado "Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo a exclusão social ou a exclusão da cibercultura". (SILVA, 2005)

A escola precisa utilizar os recursos tecnológicos como parceira para uma boa formação dos seus alunos.

## **5. Considerações finais**

Dessa forma, evidenciamos a importância da prática de leitura pelos próprios professores, mediadores de leitura escolar, compreendendo-a como uma maneira eficiente de potencializar sua ação de formadores de jovens leitores, bem como afirmar sua própria trajetória enquanto leitores. Também, evidenciamos a utilização dos recursos tecnológicos como papel importante na formação do professor, e na utilização correta desses recursos para leitura e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

FERREIRO, Emilia. *Computador muda práticas de leitura e escrita*. Disponível em: [http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudo\\_mensagem.asp?id\\_postagem=116&sitearea=64&assuntoid=41](http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudo_mensagem.asp?id_postagem=116&sitearea=64&assuntoid=41)>. Acesso em: 28-02-2016.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo. Os caminhos do professor na era da tecnologia. *Revista de Educação e Informática*, ano 9, n. 13, abril 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

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

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia. (Org.). *Encontros e desencontros marcados*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.

LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo: Escuta, 1995.

LIMA, José Pinto de. *Pragmática linguística*. Lisboa: Caminho, 2006.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: práticas e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1998.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SANTAELLA, Lucia. *Imagem: cognição, semiótica*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

VARÓN, Paloma. Emilia Ferreiro valoriza as novas tecnologias. *Pedagogia e Tecnologia: blog da disciplina novas tecnologias e educação*, do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em:

<<http://pedtec.blogspot.com.br/2006/11/emilia-ferreiro-valoriza-as-novas.html>>. Acesso em: 09-07-2008.

**A REPRESENTAÇÃO DA MULHER  
NAS PERSONAGENS FEMININAS DE JEAN GREY (FÊNIX)  
E ORORO MUNROE (TEMPESTADE)  
NOS QUADRINHOS DE X-MEN**

*Gracyella Gonzaga Arantes (UEMS)*

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

*Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)*

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

O surgimento da primeira super-heroína estadunidense do mundo dos quadrinhos só veio acontecer entre os anos de 1930 até 1940, na mesma época em que começaram acontecer os movimentos feministas nos Estados Unidos e as mulheres conseguiram ter seus pedidos ouvidos e aceitos, agora elas poderiam votar, estudar, trabalhar e serem reconhecidas como cidadãs, apesar de ser um período em que ocorria a Segunda Guerra Mundial. As histórias em quadrinhos dos *X-men* foi à primeira revista da *Marvel Comics* a apresentar super-heroínas em papéis de grande destaque. *Jean Grey* era umas das primeiras a entrar para a *Escola para Jovens de Super Dotados*, o *Instituto Xavier*, o restante eram todos homens. Mas as *X-women* da década de 1970, como por exemplo, a super-heroína *Tempestade*, refletia a mudança social da era. Eram pensadoras independentes, tinham uma vontade forte e eram rígidas como ferro. Os *x-mens* pertenciam à população dos mutantes, que eram seres que possuíam genes especiais, fora dos padrões normais, não sendo, por isso, considerados humanos, eram discriminados e perseguidos, os mutantes eram, às vezes, caçados como se fossem animais perigosos, porém mesmo com tudo isso trouxe a representação da mulher em suas personagens femininas com força e garra.

**Palavras-Chave:** Representação. Mulher. Quadrinhos. X-men.

**1. Introdução**

Nos últimos anos no universo das histórias em quadrinhos temos percebido a abordagem de todos os tipos de temas transversais de acordo com todos os problemas corriqueiros presentes na sociedade e sendo trazidos para serem discutidos dentro da comunicação de grande massa de forma que todos possam compreender os temas abordados. Esses temas percorrem desde discriminação, gênero, raça e até mesmo a situação real

e atual da mulher que passou a ser muito bem representada dentro dos quadrinhos, aquelas que deixaram de ser vítimas, frágeis e as mocinhas indefesas ou personagens secundárias nos quais apenas auxiliavam os personagens de super-herói masculino como pedia que fosse de acordo com os tempos da sociedade machista da época em que a mulher era vista como domínio e cuidados dos homens.

O surgimento da primeira super-heroína estadunidense do mundo dos quadrinhos só veio acontecer entre os anos de 1930 até 1940, na mesma época em que começaram a acontecer os movimentos feministas nos Estados Unidos e as mulheres conseguiram ter seus pedidos ouvidos e aceitos, agora elas poderiam votar, estudar, trabalhar e serem reconhecidas como cidadãs, apesar de ser um período em que ocorria a Segunda Guerra Mundial.

A afirmação da igualdade entre os sexos vai confluir com as necessidades econômicas daquele momento histórico. Valoriza-se, mais do que nunca, a participação da mulher na esfera do trabalho, no momento em que se torna necessário liberar a mão-de-obra masculina particular, nos países diretamente envolvidos no conflito. (ALVES, 1985, p. 50)

É no início da década de 1940 que aparece nos quadrinhos a primeira super-heroína a *Wonder Woman* conhecida no Brasil como Mulher Maravilha criada pelo psicólogo, ativista dos direitos humanos e ativistas do movimento feminista naquele período, *William Moulton Marston*. A Mulher Maravilha é criada como contrapartida ao super-herói *Super-Homem* e, alguns anos mais tarde, por volta de 1963, são criados pelo escritor *Stan Lee*,<sup>53</sup> os *X-men*<sup>54</sup>, os mutantes que trazem para as páginas das histórias em quadrinhos todos os tipos de questões sociais; como discri-

---

<sup>53</sup> Stan Lee, o célebre criador dos personagens Hulk, X-men, Homem de Ferro, Os Vingadores, Demolidor; ainda era um desconhecido roteirista na Editora Marvel quando inaugurou, com a revista Quarteto Fantástico (1961), o chamado Universo Marvel, apresentando novos conceitos de heróis e heroínas. Com o sucesso do seu trabalho, transformou a Marvel na maior editora e distribuidora de quadrinhos do mundo.

<sup>54</sup> A equipe dos X-Men foi criada pelo professor Charles Francis Xavier; com a finalidade de proteger o mundo da crescente ameaça mutante. A meta de Xavier era treinar jovens mutantes a controlar e usar suas habilidades especiais, assim eliminando a possibilidade de se tornarem uma ameaça. A primeira formação dos X-Men era composta por: Ciclope, Fera, Anjo, Homem de Gelo e Garota Marvel (atual Fênix). O irmão de Ciclope, Destruitor, a princesa do magnetismo Polaris e o enigmático Mímico também foram integrantes por um período. Um tempo depois, os X-men foram capturados, e Xavier se viu forçado a convocar novos elementos para o resgate. Assim surgiram os novos X-men: Tempestade, Wolverine, Noturno, Colossus, Solaris, Pássaro Trovejante e Banshee. A revista em quadrinhos X-men é a mais comercializada do mundo. (MORRIS & MORRIS, 1983)

minação, gênero e raça.

As histórias em quadrinhos dos *X-men* foi à primeira revista da *Marvel Comics* a apresentar super-heroínas em papéis de grande destaque. *Jean Grey* era umas das primeiras a entrar para a *Escola para Jovens de Super Dotados*, o *Instituto Xavier*, o restante eram todos homens. Mas as *X-women* da década de 1970, como por exemplo, a super-heroína *Tempestade*, refletia a mudança social da era. Eram pensadoras independentes, tinham uma vontade forte e eram rígidas como ferro.

Torna-se cada vez mais necessário, sem esquecer a opressão histórica sobre as mulheres, superar a dicotomia ainda fortemente presente entre a “vitimização” da mulher, uma análise que apresenta um processo linear e progressista de suas lutas e vitórias, e a visão de uma “onipotência” e “rebeldia” feminina, que algumas vezes estabelece uma “heroicização” das mulheres. (MATOS, 2000, p. 15)

Os *X-mens* pertenciam à população dos mutantes, que eram seres que possuíam genes especiais, fora dos padrões normais, não sendo, por isso, considerados humanos, eram discriminados e perseguidos, os mutantes eram, às vezes, caçados como se fossem animais perigosos, porém mesmo com tudo isso trouxe a representação da mulher em suas personagens femininas com força e garra.

## 2. *Revisão da literatura*

Dentre as diversas narrativas, são destacadas as histórias protagonizadas por super-heróis que, mais do que simples entretenimento infantil são “[...] a expressão da vida humana: sociedade, valores, religião, cultura, comportamento, crenças, aspirações [...]”. (REBLIN, 2011, p. 7)

Essa importância das histórias em quadrinhos no contexto social é explorada também por Selma Regina Nunes Oliveira no livro *Mulher ao Quadrado* (2007). A autora afirma que o desenvolvimento de uma história em quadrinhos corresponde a:

[...] um jogo de recriação no qual os autores se reapropriam de representações para construir uma forma de discurso aparentemente inédita, em que, a cada quadrinho, a interação da imagem com o texto institui modos de ser e de estar no mundo. (OLIVEIRA, 2007, p. 141)

Como produtos de uma indústria cultural difundida pela mídia, as histórias em quadrinhos são obras que levantam questões socioculturais. No entanto, estas questões são retratadas em um mundo fantástico, que é

amplo, rico e complexo, o que permite diferentes interpretações e infinitas abordagens. Nildo Viana (2011) afirma que as histórias narradas são dependentes do contexto social que as imaginou e criou. Desse modo, os super-heróis não são apenas distrações fantasiosas para crianças, mas um importante produto de nosso inconsciente. A partir deles, é possível enxergar a sociedade por meio dos valores dominantes em determinadas época e sociedade.

Protegidas pela tinta e pelo papel, os personagens das histórias em quadrinhos materializam representações que são constantemente retomadas, reatualizadas e normatizadas sob a forma de um simples exercício de leitura; do jogo lúdico entre palavra e imagem, que aparentemente desvincula do mundo real, retoma, recria e fundamenta modelos e saberes. (OLIVEIRA, 2007, p. 23)

Sob essa perspectiva, analisar a representação da mulher nas histórias em quadrinhos não significa apenas compreender um microuniverso direcionado a um público, mas sim a forma como a mulher foi entendida e retratada pela sociedade em determinado período e contexto.

Para Lúcia Loner Coutinho (2010), os valores machistas e patriarcais firmados há séculos ainda estão latentes na sociedade contemporânea, assim os papéis sociais desempenhados pela figura feminina “[...] se mostram extremamente rígidos” (COUTINHO, 2010, p. 57). Diferente do que se acreditava até a idade moderna, a “condição feminina [...]” (COUTINHO, 2010, p. 142) – a qual agrega à mulher uma fragilidade decorrente de seus aspectos biológicos – não mais se sustenta. Trata-se de construções sociais criadas e impostas ao longo de séculos de cultura, portanto, as relações de gênero como categorias sociais e a mulher deve desempenhar um papel social que lhe é esperado, que, por sua vez, é oposto ao papel desempenhado pelo homem.

O masculino e o feminino são criações culturais e, como tal, são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social. *Aprendemos* a ser homens e mulheres e a aceitar como naturais as relações de poder entre os sexos. A menina, assim, aprende a ser doce, obediente, passiva, altruísta, dependente; enquanto o menino, aprende a ser agressivo, competitivo, ativo, independente. Como se tais qualidades fossem parte de suas próprias "naturezas". (ALVES, 1985, p. 57)

Algumas importantes mudanças sobre a normatização do sexo feminino ocorreram durante o século XX, dentre elas, o direito ao voto, a força de trabalho e o divórcio, como aponta Eric Hobsbawm (1995). O autor cita que as mudanças sociais ocorridas na segunda metade do sécu-



lo estiveram intimamente vinculadas à família tradicional e às atividades domésticas, expressões do papel central da mulher até então. Essas transformações refletiram nos bens culturais em maior ou menor grau.

Sobre o papel desempenhado pelas mulheres nas histórias em quadrinhos, Selma Regina Nunes Oliveira (2007) observa que existe a tendência em que as mulheres são apresentadas constantemente “[...] disputando a afeição ou o desejo do herói [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 14). São representadas como personagens frágeis e que recorrem ao homem quando algum problema acontece. A respeito da caracterização feminina nas histórias em quadrinhos, Selma Regina Nunes Oliveira cita:

Elas são muitas, mas são como cópias de um só original [...] Mudam os nomes, as roupas, os cenários, mas no fundo, ou melhor, no interior de seus gestos, maneiras e falas, ou silêncios, deparamos com personagens reelaboradas com base naquelas já existentes [...] que descrevem as mulheres como sombra de algum herói masculino. (OLIVEIRA, 2007, p. 62)

Somente após a criação da Mulher Maravilha, em 1941, que as mulheres passaram a ser representadas como personagens fortes e autosuficientes que não precisavam da ajuda masculina. Diana, o nome real da super-heroína, era uma amazona de origem grega e princesa da ilha *Themyscira*. Na década de 40, os papéis masculinos e femininos diante da sociedade ainda eram muito bem definidos. Logo, apresentar uma personagem mulher capaz de enfrentar homens e máquinas de guerra com a força do próprio punho significava quebrar alguns tabus para se impor no meio editorial destinado a consumidores cujo imaginário social era permeado por um posicionamento machista.

Consta que Moulton era um teórico feminista, e ao observar que a galeria de heróis e super-heróis pertencia ao sexo masculino quis, então, fazer uma personagem feminina que pudesse servir de modelo para as mulheres de sua época. Ele acreditava que as fortes qualidades do sexo feminino haviam sido desprezadas e resolveu criar uma protagonista tão forte como o Super-homem, mas com o fascínio de uma bela mulher. (OLIVEIRA, 2007, p. 108)

Apesar da criação da Mulher Maravilha na década de 1940, os quadrinhos ainda iriam demorar mais algumas décadas para aparecer com novas personagens femininas que tivessem tanta aceitação e relevância como os personagens masculinos e foi por volta da década de 60 com o intuito de atingir o público feminino, a editora Marvel apresenta algumas super-heroínas de igual importância ao seu time masculino, como a Mulher Invisível, integrante do Quarteto Fantástico e a Garota Marvel, integrante dos *X-men*.

Stan Lee incluiu uma nova figura feminina que possuía igual im-

portância aos personagens masculinos. Ao exemplo da Mulher Invisível, Jean Grey, a Garota Marvel, ainda que apresentasse certa fragilidade, era dotada de poderes tão (ou mais) espetaculares quanto seus parceiros de equipe. Da mesma forma que Marston fez ao criar a Mulher Maravilha vinte anos antes, Lee e suas personagens colaboraram para a quebra do paradigma que vinha se estabelecendo desde a década de 30.

A imagem do corpo é também apontada por Selma Regina Nunes Oliveira (2007) como um fator de limitação destas figuras femininas. Para a autora, as personagens de Stan Lee e “[...] eram bonitas, curvilíneas, mas não possuíam apelo sexual. Faltava-lhes a sedução e a ousadia das vilãs e sobrava-lhes o recato e a ingenuidade das mocinhas” (OLIVEIRA, 2007, p. 154). Esta caracterização, de acordo com Selma Regina Nunes Oliveira (2007), estava vinculada à imagem social da mulher nos anos 50 e 60, figuras jovens, frívolas, bonitas e praticamente infantis. Contudo, o feminismo ancorado pelos movimentos estudantis e antirracistas ao final da década de 60 e a contrarrevolução sexual nos anos 70 implicaram em uma nova demanda por personagens que correspondessem à realidade da época.

Desse modo, a pluriétnicidade, a erotização e a força física são algumas das características que começam a permear esta representação. Neste contexto, surge a mutante Tempestade, integrantes da nova formação da equipe *X-men*.

### **3. Um pouco da história dos *X-men* e da representação da mulher branca e negra de acordo com a época**

As histórias em quadrinhos dos “*X-men*” servem de referência para a discussão sobre todos os tipos de diferença, ao supor que há mutantes entre nós: pessoas que nascem com habilidades extraordinárias e, na maioria das vezes, aparências atípicas; uns são capazes de atravessar paredes, outros manipular mentes, há aqueles que podem controlar o fogo, outros o gelo. Há ainda aqueles que possuem asas com uma aparência de anjo, outros, com aparência que lembra um demônio (REBLIN, 2008, p. 81). E por causa de suas capacidades incomuns, tais mutantes causam medo e insegurança nos seres humanos tidos não evoluídos.

Conforme aponta Sean Howe (2013), a criação de uma equipe multiétnica de heróis mutantes estava vinculada à reformatação da editora Marvel, que almejava os mercados estrangeiros. Segundo o autor, “O presidente da Marvel, Al Landau [...], percebeu que personagens europeus e asiáticos teriam

Também existe a suposição de que a evolução seja responsável pelo desenvolvimento de seres com superpoderes na história. Alguns seres humanos possuem o gene “*fator X*” em seu código genético, responsável pelas alterações no seu organismo. Em linguagem científica esse seria o próximo passo da evolução humana: de *homo sapiens* a homo superior.

Seres humanos diferentes foram obrigados a aprender a conviver (ou não), o que conduz à questão da alteridade. (...) A reflexão a cerca do outro, sempre ocorre no encontro com o outro diferente e, nesse encontro, a alteridade sempre oscilava entre uma visão depreciativa e uma visão ingênua acerca do outro diferente. (...) Mas ambas as visões desconsideravam o outro como ser humano. (REBLIN, 2008, p. 83-84)

Mas as histórias em quadrinhos destes super-heróis não nos mostram somente o impasse sobre discriminação, entre humanos e mutantes; ela vai muito além. As histórias em quadrinhos dos super-heróis X-men, apresenta-nos o assunto também sobre a diferença entre as personagens femininas e masculinas. As histórias em quadrinhos dos *X-men* foram os primeiros da Marvel Comics a apresentar super-heroínas em papéis de destaque, bem como uma grande diversidade delas. (IRWIN, 2009).

Stan Lee e Jack Kirby, no início da década de 1960, estavam no meio de um mundo sem precedentes de igualdade de gênero, no meio do movimento por direitos civis e da libertação feminina; e foi neste período, em setembro de 1963 que Stan Lee e Jack Kirby criam o universo mutante dos *X-men*. A maioria dos times de super-herói sempre incluía mulheres, como por exemplo, a Mulher Maravilha na *Liga da Justiça*, e depois *Canário Negro* que se junta a ela; *Sue Storm* no *Quarteto Fantástico*; *Vespa* nos *Vingadores*. Mas os *X-men* têm mais modelos femininos fortes que a típica história de super-heróis.

As super-heroínas dos *X-men*, as *X-women*, não são apenas beldades usando botas apertadas e peitorais. As *X-women* são verdadeiras heroínas de origens diversas, com enredos intrigantes de suas histórias e uma vida interior igualmente intrigante (IRWIN, 2009, p. 91). Na escola do Professor Xavier para jovens super dotados, as *X-women*, são criadas como pensadoras independentes, tinham uma vontade forte e eram rígidas como ferro.

É com o final da segunda grande guerra e o retorno da força de trabalho masculina, que a ideologia que valoriza a diferenciação de pa-

péis por sexo, atribuindo à condição feminina o espaço doméstico, é fortemente reativada, no sentido de retirar a mulher do mercado de trabalho para que ceda seu lugar aos homens. As mensagens veiculadas pelos meios de comunicação enfatizam a imagem da “Rainha do Lar”, exacerbando-se a mistificação do papel da dona-de-casa, esposa e mãe. Novamente o trabalho externo da mulher é desvalorizado, tido como suplementar ao do homem. (ALVES, 1985)

Então, ao mesmo tempo em que as mulheres da classe média estão deixando de ser apenas do lar e estão conquistando o mercado de trabalho e direitos iguais, nas histórias em quadrinhos, especialmente da Marvel, elas deixaram de ser apenas as mocinhas que se apaixonam pelos heróis e estão virando as heroínas, que também podem combater o crime e os inimigos, lado a lado com os heróis.

Entretanto, apesar do autor conscientemente tentar criar heroínas, para acompanhar o momento histórico, ele não consegue alcançar os reais interesses e discursos das mulheres, pois ele é produto da sociedade que ele vive, patriarcal e machista. Assim, no decorrer do enredo das revistas dos X-men ele constrói a imagem do gênero feminino como um ser frágil, recatado, infantilizado e objetificado, que sempre necessita da figura masculina a sua frente. (ALTHUSSER, 1985)

Apesar das conquistas do movimento feminista terem questionado as proposições de papéis às mulheres como condutas criadas socialmente, é importante salientar que as reflexões não se estendiam às mulheres negras. A diferença assumida pelos gêneros não se dava apenas entre homens e mulheres, mas também entre os próprios gêneros. Para Lúcia Loner Coutinho (2010), existem diversas formas de ser mulher e a busca pela igualdade de direitos pelo feminismo contemplava somente as diferenças em relação ao homem, universalizando as mulheres de forma homogênea.

O feminismo negro, segundo Lúcia Loner Coutinho (2010), começou a tomar forma na década de 80, quando mulheres negras se organizaram para exigir que suas vozes se fizessem ouvir. Apesar do movimento feminista já existir desde o século XIX, ele sempre privilegiou mulheres brancas e educadas das elites econômicas. A este respeito, Sueli Carneiro (2003) observa que as reivindicações destas iniciativas nunca consideraram os aspectos étnicos, mas sim o gênero feminino.

Diferente das mulheres brancas, cuja fragilidade justificava a proteção paternalista masculina, as mulheres negras nunca perceberam em si

mesmas esta fragilidade, assim como, de acordo com Sueli Carneiro (2003), estas mulheres não compreendiam o motivo pelo qual as feministas diziam que deveriam ganhar as ruas e trabalhar, uma vez que as negras faziam parte do contingente de mão de obra que, durante séculos, foi obrigado a trabalhar nas lavouras sob o regime escravocrata e, quando libertas, precisaram trabalhar nas ruas.

A respeito desta identificação, Lúcia Loner Coutinho (2010) observa que, assim como o gênero, a experiência étnica é muito mais percebida pelo grupo que sofre a dominação. Desta forma, o “[...] status agregado à cor da pele e ao sexo não faz parte do cotidiano dos homens, e dos brancos, como faz respectivamente para as mulheres e para os negros, em geral”. (COUTINHO, 2010, p. 67)

É importante salientar que, apesar do feminismo ter beneficiado e revisto o papel da mulher perante a sociedade, ele não se estendia às mulheres negras. A diferença assumida pelos gêneros e combatida pelos movimentos não se dava apenas entre homens e mulheres, mas também entre os próprios gêneros.

Um apontamento a este respeito é feito por Lúcia Maria de Lima Barbosa (2010) ao constatar que a mulher negra nunca exerceu o papel de opressor. Sendo assim, na estrutura social, o homem branco representa o opressor da mulher branca, do homem negro e da mulher negra. Homem e mulher negra são oprimidos pelo homem e pela mulher branca e resta à mulher negra ser oprimida também pelo homem negro.

Sobre essa questão, Lúcia Maria de Lima Barbosa (2010) salienta que a inclusão do ponto de vista das mulheres negras aos movimentos feministas pode contribuir para “[...] criticar a hegemonia racista, sexista, classista, para que seja possível prever e criar uma contra-hegemonia” (BARBOSA, 2010, p. 2). Estas mulheres têm desenvolvido uma interpretação delas mesmas a fim de colaborar para a construção social do pensamento feminista negro e da identidade da mulher afro-americana. De acordo com Lúcia Maria de Lima Barbosa (2010), este pensamento se baseia em cinco pontos essenciais: o legado de uma vida de lutas e superação, a natureza oprimida por questões de raça, gênero e classe, o combate aos estereótipos adotados, a atuação como líderes comunitárias e em relação à política sexual.

O pensamento feminista negro tenta oferecer às mulheres uma nova forma de verem a si mesmas, diferente da ordem social estabelecida. De acordo com Lúcia Maria de Lima Barbosa (2010), “[...] isso é feito

com base na cultura e nas tradições das mulheres negras; assim, o pensamento feminista negro rearticula a consciência do que já existe. Ele oferece ferramentas de resistência para as subordinações vividas pelas mulheres afro-americanas” (BARBOSA, 2010, p. 4). No entanto, esta articulação pode ser suprimida pelo poder de domínio exercido pelo homem branco, como podemos identificar nos produtos que constituem a cultura da mídia.

#### 4. As personagens femininas de X-men



Fig. 1 – Uma das personagens mais poderosas do X-men e de toda a Marvel retirada da internet: <<https://oestranhomundodebrubs.wordpress.com/2016/11/20/personagens-negros-fds-especial-dia-da-consciencia-negra>>

A população diversificada em X-men inclui a personagem afro-americana *Ororo Munroe*, o codinome *Tempestade*, filha de uma princesa africana com um fotógrafo norte americano (IRWIN, 2005, p.86). Ela ficou órfão ainda muito nova, seus pais morreram soterrados sob escombros de um prédio, ficou abandonada e sozinha nas ruas do Cairo, Egito. Anos mais tarde, já adolescente, Ororo parte em uma jornada para o sul do continente africano. Ao ter que atravessar o Deserto do Saara sozinha, seus poderes começam a despertar. A mutante possui a habilidade de controlar o clima, o que inclui mudanças climáticas, desastres naturais e mesmo o controle dos ventos que lhe possibilita flutuar. Durante sua jornada, conhece T'Challa, príncipe da nação africana Wakanda, por quem nutre uma grande atração. No entanto, a jornada de Ororo a mantém em

viagem impedindo que os dois fiquem juntos.

Ao alcançar a planície do Seringeti, no Quênia, a personagem encontra a terra natal de seus ancestrais. Ororo pertence a uma longa linhagem de sacerdotisas cujos cabelos são brancos e os olhos azuis. Neste ambiente, ela é acolhida por uma anciã tribal que lhe ensina a responsabilidade sobre seus poderes recém-adquiridos. Por causa da sua capacidade de trazer chuva para uma região árida cujo sustento é proveniente da agricultura e da caça, Ororo passa a ser adorada como uma deusa pelas tribos, o que causa grandes problemas de reconhecimento à garota. Apenas quando é recrutada e passa a fazer parte dos *X-men* é que Ororo descobre que, na verdade, é uma mutante e não uma deusa, e que existem outros iguais a ela. Inicialmente, a personagem se recusa a integrar a equipe, porém, ao se conscientizar de que os seus poderes podem ajudar outras pessoas além das tribos africanas, Ororo se convence de que deve aceitar a proposta de Xavier e passa a ser conhecida como Tempestade.

Como muitas jornadas mitológicas heroicas, a história desta *X-woman*, começou com uma tragédia. Apesar de sua história trágica, Tempestade consegue tomar sempre decisões corretas, pois não tem ânsia alguma, não tem a tentação de fugir da responsabilidade.

Ela (...) atende o chamado para novas aventuras, trocando o conhecido pelo desconhecido, enfrentando provações, aprendendo com elas e retornando para casa (...) com uma rica sabedoria. [...] Tempestade deixa o isolamento e a segurança do Quênia onde é venerada como uma deusa por seus incríveis poderes, para juntar-se ao Professor Xavier nos EUA, atravessando aquele limiar e enfrentando pesadas provações, tudo em nome da justiça e do bem. (IRWIN, 2005, p. 86)



Fig. 2. LEE, Stan. *X-men: Tempestade de Fogo*, n. 2. Rio de Janeiro: Abril, abr. 1995, p. 20.

Tempestade é uma mulher bonita, com um corpo perfeito (estereótipo de mulher sob a concepção masculina), mas Tempestade não está em cena só por seu tipo físico, ela é o centro de uma matriz heterossexual patriarcal e tradicional, o relacionamento clássico homem-mulher. Ela é ela mesma, e acrescenta considerável substância aos X-men (IRWIN, 2005, p. 86)

A luta pela discriminação implica, assim, na recriação de uma identidade própria, que supere as hierarquias do forte e do fraco, do ativo e do passivo. Identidade esta em que as diferenças entre os sexos sejam de complementaridade e não de dominação. Em que força e fraqueza, atividade e passividade não se coloquem como polos opostos definidores do masculino e do feminino, e sim como parte da totalidade dialética, contraditória, do ser humano. (ALVES, 1985, p. 57)

Tempestade quebra a discriminação sobre a figura da mulher, dentro da Escola Xavier, onde não há diferenciação entre homens e mulheres, todos sendo mutantes, todos sendo os X-men.

Na realidade existem muitos gêneros, muitos “feminismos” e “masculinismos”, e esforços vêm sendo feitos no sentido de se reconhecer a diferença dentro da diferença, apontando que mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, etnia, geração, religião e ocupação devem ser ponderados e intercruzados numa tentativa de desvendamento mais frutífera, através de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas. Sobrevém a preocupação em desfazer noções abstratas de mulher e homem, enquanto identidades únicas, a-históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações. (MATOS, 2000, p. 15)

Na primeira aparição de Tempestade nas histórias, é possível identificar o olhar sexista e estereotipado ao qual Lícia Maria de Lima Barbosa (2010) se refere ao apontar as políticas sexuais como um dos fundamentos do movimento feminista negro. Apesar de dividir a capa (**Fig. 3**) com os seus companheiros de equipe com igual destaque, a personagem é apresentada aos leitores durante o ritual no qual seus seios estão expostos (**Fig. 4**).

A sexualidade da personagem foi explorada em diversos outros momentos, seja por meio da insinuação da prática sexual, por meio de trejeitos sedutores ou mesmo expondo o próprio corpo. Apesar de coincidir com as argumentações apresentadas por Lícia Maria de Lima Barbosa (2010), esta representação está atrelada mais a uma questão de gênero, e não de etnia. Em sua análise, Selma Regina Nunes Oliveira (2007) observa que, a partir da década de 80, as personagens femininas



passaram a apresentar uma demasiada sensualidade que refletia as mudanças socioculturais das décadas anteriores. No entanto, Tempestade antecipa esta representação.



Fig. 3 - Capa de *Giant-Size X-men* #1 (1975)



**Fig. 4 - Primeira aparição de Tempestade.**  
**Fonte: *Giant-Size X-men* #1, p. 14 (1975).**

Os anos 60 e 70, de acordo com Selma Regina Nunes Oliveira (2007), ainda que apresentassem alguma mudança em relação ao modelo feminino adotado até então, trouxeram aos quadrinhos super-heroínas que representavam o “modelo boneca do amor [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 105), cujo objetivo era conquistar a atenção dos leitores masculinos adolescentes com o mesmo discurso que era praticado pelas revistas femininas da época: a heroína doméstica. Neste sentido, Tempestade contesta estes valores ao resgatar o amazonismo da Mulher Maravilha, que era praticado livremente nas publicações europeias por meio de personagens belas, sensuais e independentes.

Ao longo de sua permanência na equipe, Tempestade desenvolveu uma grande amizade com Jean Grey. O choque cultural entre as duas personagens explorado em algumas histórias nos leva a uma interpretação etnocêntrica desta relação. Assim que chegou a Nova York, a mutante ainda estava habituada ao comportamento de sua tribo africana. Não entendia, por exemplo, por que não poderia nadar nua na piscina do instituto. A relação com Jean ajudou a “civilizar” Tempestade aos costumes socialmente normatizados.

Um aspecto apontado por Lícia Maria de Lima Barbosa (2010) é a respeito da liderança exercida pela mulher negra em seu grupo social. Neste sentido, Ororo se destaca por ser uma líder de grande influência em diversas fases de sua existência. Ainda na África, foi líder do grupo de crianças que a acolheu e ensinou a praticar pequenos furtos. Mais adiante, com a manifestação de seus poderes, passou a ser adorada como deusa em uma região considerada “subdesenvolvida”. Quando se filiou

aos *X-men*, foi escolhida líder da nova equipe que se formava pouco após a primeira missão que participou e de novas equipes que se formaram posteriormente. Conquistou a liderança dos mutantes *Morlocks* em combate com Callisto, que se tornou líder interina do grupo quando Tempestade não estava presente.

Ao casar-se com T'Challa, se tornou rainha de Wakanda e, ao lado do marido, substituiu temporariamente Susan Storm e Reed Richards na liderança do Quarteto Fantástico. É possível identificar que a frequente liderança exercida pela personagem contradiz um estereótipo de submissão e o histórico de opressão sofrido pela mulher negra, como aponta Lícia Maria de Lima Barbosa (2010). Com exceção dos *Morlocks* e de Wakanda, Tempestade esteve à frente de grupos formados quase que integralmente por homens brancos. Em um destes casos, inclusive, venceu o parceiro Ciclope em um combate corpo a corpo (**Fig. 5**) em uma das batalhas mais celebradas pelos fãs de *X-men*.



Fig. 5 - Capa de *Uncanny X-men* #201 (jan. 1986).  
Fonte: *Uncanny X-men* #201 (jan. 1986).

Além das questões levantadas até aqui, chamam a atenção os relacionamentos desenvolvidos pela personagem. Em pouco mais de 40 anos de existência, Tempestade se envolveu afetivamente com Forge (de origem indígena), Khan (alienígena), Wolverine (canadense), Noturno (alemão) e, mais recentemente, se casou com seu amor da adolescência, T'Challa (wakandense). Também houve rumores do envolvimento amoroso da personagem com Yukio (japonesa) e a ex-líder dos *Morlocks*, Callisto (origem desconhecida). Chama atenção nesta lista a presença exclusiva de homens – e mulheres – que não se enquadram no perfil de homem branco médio americano.



**Fig. 6 – Jean Grey.**

Fonte: <http://universoanimanga.blogspot.com.br/2015/06/marvel-comics-jean-grev.html>

Esta constatação é feita pelo pesquisador Amaro Xavier Braga Júnior (2013) ao mapear os casais inter-raciais no universo Marvel durante toda a sua existência. Segundo o autor, “Com mais de 60 anos de história

e mil personagens criados, só existiram dez casais inter-raciais envolvidos com a identidade negra (e a grande maioria surgida nas últimas duas décadas)” (BRAGA JR., 2013, p. 16). De fato, é possível identificar que esta questão ainda é bastante delicada na sociedade norte-americana.

Como vimos os X-men foram as primeiras histórias em quadrinhos a apresentar as mulheres como super-heroínas com papel de destaque na Marvel Comics. E *Jean Grey*, foi à primeira aluna do *Professor Xavier* em sua *Escola para Jovens Super Dotados, o Instituto Xavier*. Jean Grey foi a primeira X-woman a ser criada por *Lee/Kirby* em 1963.

Jean Grey é uma entre os sete mutantes originais apresentados nos X-men, uma jovem com tremendas habilidades mentais (IRWIN, 2009, p. 92), os seus poderes são a telepatia e telecinesia. Jean Grey é muito diferente da personagem *Tempestade* (que vimos anteriormente) criada na década de 1970, mais de uma década depois de Jean. Ambas representam as novas atitudes em relação à mulher na sociedade estadunidense. Como vimos, a personagem *Tempestade* é esperta, autoconfiante e altamente habilidosa e operam sem a menos necessidade de um amor romântico. Em contrastes vimos Jean Grey, que é retratada nas histórias em quadrinhos como alguém confiável, leal e inteligente, sem grande autoconfiança e dependente dos homens à sua volta; ela vive na sombra do Grande Professor Xavier. Ela é atraente e faz parte de um triângulo amoroso com seus colegas de X-men *Scott Summer* e *Logan (Cíclope e Wolverine)*. Jean Grey funciona como o foco de uma contínua matriz heterossexual, promovendo o relacionamento tradicional homem-mulher às plateias. (IRWIN, 2005, p. 91)

A personagem de Jean Grey está destinada a um passo gigantesco no processo de evolução. Para os assíduos leitores das histórias em quadrinhos dos X-men, Jean Grey é o sinônimo da *Fênix*, um ser cósmico que assume a identidade de Jean após ela ser exposta a altos níveis de radiação solar durante uma missão de salvamento.

Desde a sua chegada ao Instituto Xavier, Jean teve de lutar pela vida. Possuída por uma entidade cósmica (a *Fênix*), ou traída por seu único amor Scott Summer, codinome Cíclope com Emma Frost, a Rainha Branca. Desde sua estreia, Jean Grey tem lutado e se sacrificado, em inúmeros futuros, dimensões e linhas de tempo. Sua existência parece ser infinita por que seus poderes mutantes lhe permitem invocar e se fundir com a força cósmica da vida e da morte. Jean teve mais ressurreição que qualquer outro personagem dos X-men, o que significa que ela também

morreu mais que qualquer outro mutante na série. Entretanto, sua existência pertence a alguém que se recria a si mesma permanentemente a partir das cinzas do passado, alguém que personifica o ideal existencialista a um grau sem precedente, uma vez que, por meio de suas escolhas, ela redefine repetidamente o significado de sua existência, remodelando o X-verso em que vive. (IRWIN, 2005, p. 93)

Jean Grey representa bem o ser mitológico dos assírios, a Fênix.

A maior parte dos seres nasce de outros indivíduos, mas há uma certa espécie que se reproduz sozinha (...) a fênix. Faz um ninho de ramos (...)nele junta cinamomo, nardo e mirra, e com essas essências constrói uma pira sobre a qual se coloca, e morre. Do corpo da ave surge uma nova fênix, destinada a viver tanto quanto a sua antecessora. (BULFINCH, 2006, p. 295)



Fig. 7. CLAREMONT, Chris. *Uncanny X-men*, n. 101. N.Y.: MARVEL, 1976, p. 21.

Na trilogia dos filmes dos X-men, Jean Grey passa pelo nível pré-convencional sendo orientada por aqueles que têm autoridade. Parece tímida e submissa, com uma voz suave, explicando o fracasso a Xavier ou desculpando-se por não poder realizar certas tarefas porque não é muito poderosa (*X – Men: O Filme*, 2000).

A mística do “eterno feminino”, ou seja, a crença na inferioridade “natural” da mulher, calcada em fatores biológicos. Questiona assim a ideia de que homens e mulheres estariam predeterminados, por sua própria natureza, a cumprir papéis opostos na sociedade: ao homem, o mundo externo; a mulher, por sua função procriadora, ao mundo interno. (ALVES, 1985, p. 55)

Ela também exhibe em muitas ocasiões o nível convencional de desenvolvimento moral, quando age para agradar aos outros de acordo com suas expectativas. Por fim, quando no final do segundo filme (*X-men* 2003), Jean sacrifica sua vida para salvar seus colegas. Nesse ato, ela rejeita os desejos e apelos dos outros e age por conta própria para preservar o bem comum, independente de seus vínculos e relacionamentos emocionais. Ela pode ser vista em seu supremo ato de autossacrifício como a utilitarista quintessencial, calculando o melhor interesse do maior número de pessoas envolvidas e, em um ato de fria racionalidade, escolhe a ação, ainda que isso signifique a morte. Mas, essa é a Jean Grey que conhecemos? Ou ela estaria agindo segundo a mais profunda forma de cuidado? (IRWIN, 2005, p. 92)

Quando Jean Grey se sacrifica para salvar seus colegas de time (os X-men), ela segue uma interpretação comum da ética, que insiste para que as mulheres se considerem tão merecedoras quanto os homens. Muitas analistas feministas sugerem que a ética do cuidado, interpreta de modo correto, exclui qualquer tipo de sacrifício pelos outros. Elas recomendam, no entanto, o equilíbrio entre um interesse saudável da mulher por si mesma e o interesse apropriado pelo bem-estar dos outros. (IRWIN, 2005, p. 92)

Agindo assim, ela se torna uma espécie de figura feminina e sua morte parece pressagiar uma ressurreição, algo que será apresentado no terceiro filme da série X-men (*X-men 3: O confronto final*. 2006).

Jean Grey prova que este não é privilégio só dos homens. E, ao fazer isso, ela talvez esteja superando a dualidade implícita tanto na ética do cuidado quanto na interpretação feminista dela. Ela não pesa seus direitos em contrastes com os seus colegas, e não questiona de quem vai cuidar melhor; dela mesma ou deles. É possível que ela tenha transcendido por meio da dualidade para uma singularidade ou unidade com os outros, a ponto de elidir a diferença entre autossacrifício e autopreservação. Ela faz o que precisa ser feito para a preservação da unidade maior.

Jean transcende as demandas e deveres da ética normal, age além do chamado de dever, isso lhe traz uma surpreendente recompensa, por meio de um renascimento como a extraordinária e poderosa Fênix (IR-

WIN, 2005, p. 93). Essa pode ser a moderna apresentação mística do supremo poder transformativo do amor. Jean Grey morre, mas renasce de suas cinzas, como a poderosa Fênix, uma poderosa mulher.

## 5. *Considerações finais*

**As histórias em quadrinhos são de um mundo da supremacia masculina, e o papel da mulher era de submissa aos homens, sempre como papel de mocinhas nas histórias ou como auxiliar do super-herói. Isso é bem retratado na história de nossa sociedade, com a mulher tendo sempre um papel secundário. Um viés político de corte neopositivista, que é centrada nos estudos das elites e dos heróis masculinos. (MATOS, 2000, p. 11)**

Pensar em fazer análise sobre as personagens femininas do X-men, a Fênix e a Tempestade, é uma forma de observar como o papel da mulher tem tido mudanças de acordo com os anos passados até mesmo nas histórias em quadrinhos, denominada cultura de massa, apesar de serem escritas por homens, foi percebido uma necessidade de dar voz e vez as mulheres também dentro dos quadrinhos, a fim de atingir todos os tipos de públicos e de dar as representações das mulheres os valores que de fato vem sendo adquirido por elas com o passar dos tempos, depois de tantos movimentos feministas, muitas conquistas foram adquiridas, então nada mais justo do que essas conquistas de espaço serem apresentadas também no universo dos quadrinhos.

Estas mudanças estiveram vinculadas a um contexto sociocultural que, de acordo com os autores citados, mudou o papel social desempenhado por mulheres brancas e negras nos Estados Unidos e em outros países do Ocidente.

Mesmo precisando serem salvas pelos super-heróis ou auxiliando-os, as mulheres começam a ganhar poderes e tornando-se super-heroínas nas histórias em quadrinhos; assim, aos poucos, começam a sair da sombra do super-herói, conquistando seu espaço, buscando sua autonomia, na mesma medida em que as mulheres na vida real, fora da história de ficção, iam conquistando seu espaço na sociedade; isto ocorre a partir da década de 1940 com a criação da super-heroína, *Mulher Maravilha* e, principalmente na década de 1960 e 1970, com o turbilhão dos movimentos por direitos civis e da libertação feminina. É neste período que nascem os super-heróis *X-men*, em que as super-heroínas ganham um grande



destaque: como a poderosa mutante *Jean Grey*, primeira aluna do Instituto Xavier, no início da década de 1960 e, uma década mais tarde a mutante do tempo, *Tempestade*, líder em frente ao time de super-heróis X-men.

Foi demonstrado que o papel da mulher hoje em dia vai muito além de submissão aos homens, as mulheres deixaram de serem meros personagens coadjuvantes e tornaram-se também personagens principais, vemos que as mocinhas indefesas que eram retratadas no início do histórico das histórias em quadrinhos, hoje são vilãs, são donas da própria história, são o que elas quiserem e não deixam de seus valores por isso, continuam amorosas, apaixonadas, cuidadoras, trazem a imagem como símbolo sexual idealizado por homens mas provam que o corpo escultural e o rostinho bonito não são os mais importantes, elas demonstram que a mulher forte, corajosa, ágil, esperta e inteligente pode ser tão boa quanto os principais personagens masculinos, elas demonstram que podem receber com mérito o título de super-heroína, como são conhecidas.

Podemos considerar que a mulher negra representada pela *Tempestade*, inscrita na cultura de massas tem sua identidade definida por estereótipos naturalizados ao longo dos anos. A força, o misticismo, a sensualidade, a beleza exótica e misteriosa são elementos que constituem esta representação e estão presentes na caracterização da personagem. Porém, é possível destacar que a personagem atende muitas das reivindicações do feminismo, tais como a igualdade entre gêneros, a independência feminina e a abordagem multidimensional das personagens femininas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Trad.: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Branca Moreira. *O que é feminismo*. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

BARBOSA, Lícia Maria de Lima. Feminismo negro: notas sobre o debate norte americano e brasileiro. In: *Anais do Fazendo Gênero 9*: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, UFSC, 2010. GT: Mulheres negras e suas diversas formas de organização nos contextos urbano e rural no Brasil, vol. 1, p. 1-9. Disponível em:

[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278291423\\_arqui](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278291423_arqui)

[vo\\_fazendogenero9licia barbosa1.pdf](#)>. Acesso em: 21-09-2017.

BRAGA JR., Amaro Xavier. A ambientação de personagens negros na Marvel Comics: periferia, vilania e relações inter-raciais. *Revista Identidade*, Araxá, vol. 18, p. 03-20, 2013.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003, p. 49-58.

COUTINHO, Lúcia Loner. *Antônia sou eu, Antônia é você: identidade de mulheres negras na televisão brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIANT-SIZE X-men #1. vol. 1. maio 1975. Disponível em: <[http://marvel.wikia.com/wiki/Giant-Size\\_X-men\\_Vol\\_1](http://marvel.wikia.com/wiki/Giant-Size_X-men_Vol_1)>. Acesso em: 28-09-2017.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOWE, Sean. *Marvel Comics: a história secreta*. São Paulo: LeYa, 2013.

IRWIN, Willian. *Super heróis e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2005.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Por uma história da mulher*. Bauru: Edusc, 2000.

OLIVEIRA, Selma Regina Nunes. *Mulher ao quadrado: as representações femininas nos quadrinhos norte-americanos: permanências e ressonâncias (1895-1990)*. Brasília: Universidade de Brasília: Finatec, 2007.

REBLIN, Iuri Andréas. Apresentação. In: VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas. (Orgs.). *Super-heróis, cultura e sociedade: aproximações multidisciplinares sobre o mundo dos quadrinhos*. Aparecida: Ideias & Letras, 2011, p. 7-9.

UNCANNY X-men #201, vol. 1, jan. 1986. Disponível em: <[http://marvel.wikia.com/wiki/Uncanny\\_X-men\\_Vol\\_1\\_201](http://marvel.wikia.com/wiki/Uncanny_X-men_Vol_1_201)>. Acesso em: 04-10-2017.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

VIANA, Nildo. Prefácio. In: VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas (Orgs.). *Super-heróis, cultura e sociedade: aproximações multidisciplinares sobre o mundo dos quadrinhos*. Aparecida: Ideias & Letras, 2011, p. 10-13

**A TOPONÍMIA DOS IGARAPÉS URBANOS DE BOA VISTA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O ATLAS TOPONÍMICO RORAIMENSE**

*Ozamar Santos Corrêa (UERR)*  
[ozarr@yahoo.com.br](mailto:ozarr@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Nomear coisas e lugares é uma característica própria do homem. Isso porque, não existiria aquele ou aquilo se um homem não tivesse dado um nome, ou seja, um significante ligado a um significado. As vezes parece incabível determinado nome, mas, por trás dele, há uma motivação que pode ser histórica ou pessoal, é nesse instante que surgem os estudos toponomásticos, ou seja, os pesquisadores em busca de escrever ou descrever a crônica de determinado lugar ou coisa. Este trabalho trata do estudo toponímico dos igarapés urbanos da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. A metodologia foi bem diversificada no sentido de alcançar resultados positivos durante a análise de dados. A análise de dados ficou restrita aos topônimos apresentados no mapa turístico da cidade. Durante a análise de dados buscamos também apresentar as ocorrências de língua indígena na formação dos nomes dos igarapés.

**Palavras-chave:** Igarapé. Toponímia. Topônimos.

**1. Introdução**

É preciso lembrar que a nomeação de ambientes, de acidentes geográficos, entre outros, pode sofrer alterações ao longo do tempo, pois a construção de um lugar, por exemplo, é feita a partir da movimentação de pessoas que ali residem e/ou que passam deixando suas marcas de forma que vai se construindo e ganhando novas histórias.

Assim sendo a toponímia torna-se de grande relevância, pois possibilita levantar informações de lugares e acidentes geográficos, mesmo que não seja em sua totalidade, fazendo com que essa localidade, apesar das mudanças, não seja alvo de esquecimento. Desta forma, ao buscar sua memória, faz-se com que a sua história continue viva para as futuras gerações.

E é pensando assim, que os nomes dos igarapés foram vistos, não

só na sua forma linguística, mas também, procuramos descrevê-los do ponto de vista histórico, visto que a cidade cresce de forma muito rápida causando problemas ambientais e sócias.

Tomamos por base os pressupostos técnicos, entre eles os elaborados por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) que afirma que a toponímia não é uma ciência que caminha sozinha, mas em conjunto com outras ciências, como a história, a geografia, dentre outras.

## **2. Apresentando a toponímia**

Toponímia é um toque inicial da pesquisa, para isso, veremos alguns conceitos. Charles Rostaing (1961, p. 7) conceitua a toponímia como uma ciência cuja finalidade é “investigar a significação e a origem dos nomes de lugares e também de estudar suas transformações”.

Adolfo Salazar-Quijada (1985, p. 18), por sua vez, concebe a toponímia como um ramo da onomástica que se ocupa do estudo integral, no espaço e no tempo, dos aspectos: geo-históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos que permitiram e permitem que um nome de um lugar se origine e subsista.

Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990, p. 36) define a toponímia como “um imenso complexo línguo-cultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e não exclusivamente.

Apesar de a toponímia ter esse caráter eclético, ela não se choca com as demais disciplinas, visto que, busca desvendar o topônimo, dando uma origem e uma definição quando possível, além do que, devemos considera-la como um fato do sistema linguístico humano. Confirma assim, que a toponímia é uma ciência conjunta e não solitária, requer do pesquisador uma interação e não o isolamento.

### **2.1. A toponímia e a interdisciplinaridade**

Francisco da Silveira Bueno (2007, p. 501) define onomástica como “lista ou catálogo de nomes próprios”. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2008, s.v.) define-a como sendo “o estudo e investigação da origem, transformação, morfologia dos nomes próprios, onomásticos, onomatologia, essa compreende várias subdivisões como, antroponímia,

astroponímia, mitonímia e a toponímia.

A toponímia, enfoque deste trabalho, é aparte da onomástica que estuda os nomes próprios de lugares, por meio do estudo etimológico e/ou do histórico sobre os topônimos. Por sua vez os topônimos compreendem várias divisões como corônimos (continente, país, regiões etc.) limnônimos (lago, lagoa, pântano... águas fechadas e afins), potanônimos (designativo de rio), talassônimos (mar, oceano).

Desta forma, a onomástica, ciência que estuda a etimologia da palavra, é um substantivo feminino, derivado do grego “*onomastikós*”, é, ón > hé “*onomastiké*” ‘a arte de denominar’ (HOUAISS, – dicionário da língua portuguesa, online). Assim a toponímia é um vocábulo de origem grega, formada pelos radicais *topos* (lugar) mais o sufixo *onoma* (nome) e tem por finalidade o estudo dos nomes de lugares. (FERREIRA, 2008)

Segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990),

desde os mais remotos tempos, o homem sempre deu nome aso lugares. E o sentido desses denominativos é o ponto de partida para a investigação no campo da linguística, da geografia, da antropologia, da psicologia, enfim da cultura em geral.

## **2.2. A toponímia no cenário brasileiro**

Dos estudos toponímicos no Brasil, destacamos o livro *O Tupi na Geografia Nacional*, de Teodoro Sampaio, datado de 1901. Já na década de 1960, destacam-se as duas grandes obras: *A Toponímia Brasileira*, de Armando Levi Cardoso (1961) e *Contribuição Bororo à Toponímia Brasileira*, de Carlos Drummond (1965).

Armando Levi Cardoso afirma que o primeiro trabalho realizado entre nós foi sobre a explicação etimológica da toponímia brasileira, realizado por Francisco José de Lacerda de Almeida, nas primorosas anotações de seu diário de viagem pelas capitânicas do Pará, Rio Negro, Mato Grosso, Cuiabá e São Paulo, nos anos de 1780 a 1790, o qual foi publicado em 1841, em São Paulo. (CARDOSO, 1961, p. 316)

Mas para que a toponímia fique mais perto ou se torne mais compreendida, Armando Levi Cardoso (1961), em sua obra *Toponímia Brasileira*, faz um levantamento muito interessante a respeito dos pioneiros na área toponímica, que mesmo sem ter conhecimento da importância do trabalho que estavam realizando nesta área, deixaram um legado infini-

tamente importante para as novas gerações.

Quanto a esses trabalhos não intencionalmente direcionados, Armando Levi Cardoso (1961, p. 318) preconiza que:

Se bem que não tratando, exclusivamente, do assunto, muitos contribuíram para o estudo da toponímia brasílica – em primeiro lugar esse extraordinário Alexandre Rodrigues Ferreira, na sua *Viagem Filosófica*, por mim sempre citada com maior veneração e a máxima ternura, pelo que ela representa, de verdadeiramente notável, na bibliografia brasílica; e em seguida, Aires de Cabral, na *Corografia Brasílica*, cuja primeira edição foi feita no Brasil em 1817, Inácio Acioli Cerqueira e Silva, na *Corografia Paraense*, publicado na Bahia em 1833; Antônio Monteiro, no *Ensaio Corográfico sobre o Pará*, publicado em Belém, em 1839.

Ainda segundo Armando Levi Cardoso (1961, p. 320), muitos outros trabalhos de grande importância têm surgido, direcionados à toponímia e que muito têm contribuído para o avanço da ciência, e ele cita alguns nomes, como:

o de Rodolfo Garcia, sobre *Nomes Geográficos Peculiares ao Brasil*<sup>55</sup>, o de Bernadino José de Sousa, *Dicionário da Terra e da Gente do Brasil*, publicado na Brasiliana, da Companhia Editôra Nacional, em 1940, sido anteriormente com a denominação de *Nomenclatura Geográfica Peculiar ao Brasil* e de *Onomástica Geral da Geografia Brasileira*, que constituiu, sem dúvida, uma das mais notáveis contribuições a esses estudos; o de Afonso A. de Freitas, *Vocabulário Nheengatú*, vernaculizado pelo português falado em São Paulo, ali publicado, em 1936.

Armando Levi Cardoso, em sua obra *Toponímia Brasílica*, critica quem se diz desbravadora, descobridora de novos espaços brasileiros, que deixaram escritos inverídicos acerca da nossa Terra. Porém, muita gente honesta teve a honradez de deixar cada passo percorrido, cada estrada aberta, espaços bem descritos para nosso conhecimento. Quanto a isso Armando Levi Cardoso (p. 326) ainda diz que,

é preciso que o Brasil, realmente, não desconheça o labor desse pugilo de idealistas, que nos recessos mais sombrios e nos mais sombrios desvãos de nossa Terra, em zonas – quantas e quantas vezes! – desconhecidas da maioria de nossos patrícios, lutando, desesperadamente, contra todas as agressões do meio físico, vão conquistando, à custa de sofrimentos e sacrifícios inauditos, dias de paz.

Assim, outros estudos vão sendo publicados e, a grande maioria de cunho etimologistas, referindo-se a porções específica do território

---

<sup>55</sup> *Revista de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. III, p. 153-188, 1920.

brasileiro, como podemos citar a publicação póstuma de Octaviano de Mello (1967), sobre topônimos amazenses, onde o autor faz o estudo de 26 municípios da Amazônia, incluindo a capital de Roraima, antiga Boa Vista do Rio Branco.

### 3. *A estrutura do topônimo*

Os topônimos possuem uma estrutura e uma função determinada dentro dos estudos onomásticos, pois ao designar, tradicionalmente, o nome próprio de lugar, liga-se ao acidente geográfico que o identifica e com ele constitui um conjunto ou uma relação binômica, que pode seccionar para melhor se distinguirem os seus termos formadores.

Dessa simbiose, depreendem-se dois termos: o “termo” ou o “elemento genérico”, relativo a entidade geográfica que vai receber a denominação, e o outro, o “elemento” ou “termo específico”, ou “topônimo”, propriamente dito, que particularizará a noção espacial, podendo ser justaposto ou aglutinado, conforme a natureza da língua que os inscreve. (DICK, 1990, p. 10)

Dessa maneira, os estudos toponímicos são uma contribuição imensurável para o conhecimento dos nomes e como ocorreu sua elaboração, uma vez que o significado vai estar ligado ao significante dando, assim, um campo de análise para os estudiosos. Nesse sentido, os estudos toponímicos não foram elaborados de repente e sim tiveram seus encaixos.

Assim, na obra de Albert Dauzat (1922), já citada anteriormente, ele demonstra uma profunda preocupação com a etimologia e a reconstituição histórica do topônimo em questão. O autor trata do esvaziamento semântico inerente a um grande número de topônimos, dada a própria dicotomia que assegura a evolução da linguagem, do conservadorismo e da mudança dos nomes.

Um exemplo prático deste fenômeno está na situação de que um acidente geográfico, um lago, foi nominado por um povo de uma determinada etnia/raça. Com o passar dos anos, ocorre uma mudança cultural e/ou étnica que permite a (re)denominação do mesmo lago e desconhecem o nome dado a ele anteriormente.

Quanto a preocupação que Albert Dauzat (1922) nutria, a da dicotomia que assegura a evolução da linguagem, ela ainda faz parte do coti-



diano de pesquisadores toponímicos, visto que o tempo passa e com ele a história das coisas, tornando, às vezes, impossível de se colocar no papel aquilo que se gostaria de deixar como relevância histórica.

Uma cidade, um estado etc., têm muito que mostrar aos seus moradores, que muitas vezes não conhecem a história os povos que ali viveram e nem o porquê do nome da cidade. Tal informação é a base de estudo de grande relevância para os toponimistas, pois é deixar um legado de conhecimento infinitamente expressivo para as gerações futuras.

E, sabendo que a nossa língua tem uma história muito bela e que deriva de outras, principalmente do tupi, Teodoro Sampaio (1987, p. 54) diz que,

a maior parte dos nomes tupis que se encontra na geografia brasileira não foi dada pelo gentio bárbaro, ou pelo selvagem não influenciado pela civilização do branco invasor, mas sim pelas populações que se seguiram à colonização, pelos nascidos no país, quer de procedência europeia pura, quer mestiça, populações a quem coube o encargo de alargar a conquista do território, especialmente do sertão do Brasil, tendo como propósito a descoberta do ouro nos sertões

Na mesma linha de pensamento, em *Denominações Indígenas na Toponímia Carioca*, Júlio Romão da Silva (1965) ensina que a toponímia não é um elemento subsidiário da história, mas um apoio inestimável para a ciência geográfica. Visto que, datas e fatos são importantes para a história, mas uma base nomenclatural é indispensável para o conhecimento geográfico.

João Barbosa Rodrigues (1885, *apud* CARDOSO, 1961), registra tipicamente em sua obra *Crichanás*, a palavra “yarapé” é o mesmo que igarapé, ou seja, as palavras que hoje escrevemos e ensinamos vieram de outro modelo até chegar ao nosso e como provar que ela permanecerá assim? O melhor é registrar suas formas e variações ao longo dos anos para que as futuras gerações a conheçam.

Para realizar tal estudo é preciso conceituar termos como igarapé, lagoa e lago, de forma a diferenciá-los para que não haja confusão de significados. *Igarapé* vem da língua tupi e é “riacho que nasce na mata e deságua em rio. Tupi \**iara'pe* "pequena corrente de água entre ilhas ou trechos de um rio" (< *i'ara* 'canoa' + *'pe* 'caminho')”. Para Antonio José Teixeira Guerra (2009, p. 247),

é a denominação dada a pequenos rios, da região Norte (Amazônia). Igarapé é um termo indígena que significa “caminho de canoa” (de igara – canoa a pé – trilha, caminho). Corresponde aos arroios da Região Sul. Todavia o volume de

d'água de um igarapé, de modo geral muito superior ao de um arroio. (OLIVEIRA, 1943, p. 1558)

O termo *lago* é de origem latina (*lacum*) e significa a

acumulação permanente de águas em grande extensão numa depressão de terreno fechada, grande porção de líquido entornado no chão; poça. lat. *lacus,us* "lago, reservatório de água". Sinônimo e variante (e afins) água-redonda, baía, impueira, impureira, ipueira, ipuera, lagamar, lagoa, lagoão, laguna, marumbi, puera, tipisca.

Já o termo *lagoa* refere-se a “depressão de pequena profundidade, contendo água doce ou salgada, pequeno lago, pequena extensão de água estagnada; charco é de origem latina que significa “ \**lacóna* por *lacúna*, *ae* "fosso, poça, lagoa, brejo”. (OLIVEIRA, 1943, p. 1558)

#### **4. Um pouco da história de Boa Vista**

Destacamos que a história da capital de Roraima se confunde com a história do próprio estado. A área do município de Boa Vista pode ser considerada gênese do estado, de vez que foi nesses campos gerais, ao longo dos rios, Branco, Tacutu e Uraricoera, que se instalaram as missões religiosas e militares de aldeamento indígena, assim como o forte São Joaquim e as primeiras fazendas nacionais e particulares.

Posteriormente se fundou a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, onde se instalou o município de Boa Vista. Segundo Miranda (2002, p. 105) os aldeamentos estabelecidos no decorrer do século XVIII, somente o de Nossa Senhora do Carmo sobreviveu aos conflitos indígenas e, no mesmo lugar onde este se localiza, foi instalada a sede da fazenda Boa Vista, pelo avô do Prof. Ruy Magalhães de Araujo (professor aposentado da UERJ), através da Lei Provincial n. 92 de 09 de novembro de 1858.

Conforme José Freira da Silva Ferreira et al. (1977, p. 77), a origem da cidade de Boa Vista está atrelada a questão político-administrativo e militar, assegurando que esse tipo de penetração foi responsável pelo surgimento dos fortins que se constituíram nos primeiros núcleos populacionais das cidades de São Luis, Belém, Macapá, Bragança, Manaus e Boa Vista.

Para Adair J. Santos (2004, p. 92), Boa Vista foi “fundada nos idos de 1876, quando foi transferida a pequena população de São Joaquim – que circundava o Forte de mesmo nome”.

Hoje, a capital do estado conta com uma população de 277.684 (dados do IBGE 2010) habitantes, sendo composta pela pluralidade linguística proveniente dos diversos estados brasileiros como gaúchos, paulistas, maranhenses, paraibanos, cearenses, etc., pela diversidade étnica indígena que vivem na zona urbana composta, entre outros, pelos Yekuanas, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Macuxis, Wapichanas, Yanomami e suas subdivisões, Taurepangs, pelos estrangeiros como os venezuelanos e os guianenses.

Segundo o Professor Reginaldo Gomes de Oliveira, da Universidade Federal de Roraima, aqui onde é a atual cidade de Boa Vista era uma comunidade indígena macuxi, e o nome seria *kuwai Krî*, que quer dizer Terras de Buritizais. Essa mesma história se repete nas reuniões da ODIC (Organização dos Indígenas da Cidade), e também nos discursos de alguns anciões de comunidades do interior do estado ([indiosonline.net](http://indiosonline.net)).

## 5. *Análise*

A análise dos topônimos selecionados neste trabalho, os igarapés urbanos de Boa Vista, foram feitas a partir dos estudos compostos por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, visto que não encontramos literaturas anteriores que pudéssemos nos basear, os índices de línguas indígenas foram coletados por meio de dicionários de língua Makuxi e Yanomami elaborados por pesquisadores de Roraima, enfim, colocamos nas fichas toponímicas o resultado dessa análise que acreditamos que fará um diferencial na vida de outros pesquisadores.

Para a análise da estrutura linguística dos topônimos, seguimos a orientação de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992), o nome próprio de lugar no que se refere à sua formação, apresenta, normalmente dois elementos: o termo (ou elemento) genérico – relacionada o acidente geográfico que está sendo nomeado, por exemplo, igarapé, rio, município etc. e o termo (ou elemento) específico que é o topônimo propriamente dito.

Boa vista é uma cidade formada por pessoas de todas as partes do Brasil, com isso a recorrência de tantos falares diferentes, além das influências indígenas, por exemplo, o igarapé Caraná que também é o nome de um bairro, na língua macuxi significa “falso buriti”, a expressão “wai” de wai-grande e waizinho, na língua macuxi quer dizer balde, na

língua yanomame quer dizer violento.

Conforme Armando Levi Cardoso (1961, p. 153), *igarapé* vem do tupi, *igara*, composto de *i*, água e *iara*, senhora, isto é, a senhora das águas. Outra acepção é de canoa, ou seja, *igarapé*, composto de *i*, água, de *iara*, senhora e de *pê*, caminho, o caminho das senhoras das águas, o caminho da canoa, o ribeirão. Armando Levi Cardoso afirma ainda que João Barbosa Rodrigues, em seu livro sobre a *Pacificação dos Crichanás*, escreveu tupinicamente *yaçaua*, *yarapé* e *yapó*, com um acento circunflexo sobre o *y*. Isso porque, os vocábulos de uso corrente na linguagem da Amazônia e que lá são escritos, normalmente, sob a forma de *igaçaba*, *igarapé*, *igapó*.

Assim, de acordo com os caminhos das águas boa-vistenses, Armando Levi Cardoso (1961, p. 427) diz que *o Igarapé Waizinho* vem da etnia bororo “*uái*” (“*wia*” = jacaré) e *grande* refere-se a medida, neste caso diminutivo. Desta forma, sua classificação é como *zootopônimo*, relativo a animais. Mas acontece que, se seguirmos a língua macuxi, estaremos usando o nome do *igarapé* de *waizinho* com o significado de balde pequeno (“*wai*”) com o diminutivo. Este *igarapé* se localiza no bairro Nova Cidade. Desta forma, teremos a categoria do topônimo como *dimensiotopônimo*, pois é relativo às dimensões dos acidentes geográficos. Como o *igarapé* *uaizinho*, há também o *Igarapé Uai-grande*, que percorre vários bairros da cidade, com a mesma classificação toponímica.



Figuras 1 e 2, Foto 1 e 2: Fotos do *igarapé* *Uaizinho*<sup>56</sup>, de 2012

<sup>56</sup> A pesquisadora quando esteve fazendo a pesquisa dos *igarapés* in loco.

Em relação ao *Igarapé Grande*, sua origem etimológica vem do latim *granis*, e que significa grande, avançado em idade, alto, sublime (HOUASSIS – *Dicionário Online de Língua Portuguesa*). Outra acepção etimológica é de corpulento ou alto (diz-se de pessoa ou animal); de longa extensão; comprido, longo; que consiste em muitas pessoas ou coisas; numeroso; que ultrapassa certos limites; excessivo, desmedido; que é intenso; agudo, forte, violento (Deptº de Geociência da UFRR, 2010). Sua classificação toponímica é como *dimensiotopônimo*, como dito acima, trata-se de um topônimo relativo a dimensão. Este igarapé também percorre vários bairros da cidade e a BR 174. Tem este nome porque recebe, em seu leito, muitos outros igarapés, além de ser o maior em cobertura de bairros da cidade, por isso grande.



Foto 3 e 4: Ponte sobre o Igarapé Grande, na BR 174, em 2012

Em relação ao *Igarapé Bacabal*, Francisco da Silveira Bueno (1987, p. 161) mostra que o nome vem do aglomerado de uma espécie de palmeira, a bacaba (bacaba + al), e bacabada é um alimento feito com a polpa do coco da palmeira bacaba. Etimologicamente (HOUASSIS, on line) diz que é do tupi *iwa'kawa* (de *i'wa* 'fruta' + *'kawa* 'gorda, graxa'). Diz ainda que é um

extenso aglomerados de bacabas em determinada área. Bacaba = palmeira de até 20 m (*Oenocarpus bacaba*), de estipe ereto, com anéis escuros e outros verde-oliva, flores branco-amareladas e drupas roxo-escuras; bacabaçu, bacabão, bacaba-vermelha, bacabeira, mucumucu [Nativa da Amazônia, os frutos e a semente oleaginoso são comestíveis, do lenho e das folhas fazem-se obras artesanais, e da polpa aquosa produz-se vinho de bacaba, o iuquicé.

Este igarapé está em área urbana do Distrito Industrial e classifica-se como *fitotopônimo*, relativo aos vegetais.

O estudo sobre o *Igarapé Carrapato* mostra que etimologicamen-

te é de origem controversa. Para Francisco da Silveira Bueno (1987, p. 233) é um animálculo provido de garras que se prende à pele do homem e dos animais, sugando-lhes o sangue. Este igarapé passa por vários bairros da cidade e, de acordo com sua classificação toponímica é zootopônimo, relativo a animais.

Já o *Igarapé Caxangá* (BUENO, 1987, p. 243) é o nome vulgar de um caranguejo. O topônimo caxangá, nos dicionários de língua portuguesa, seria classificado como uma taxa de origem animal, ou seja, zootopônimo. De acordo com Cadete (1990), o *Dicionário Makuxi* mostra que a palavra vem do tupi-guarani-português do *caá-çangá* que quer dizer “mata extensa”. Nesse sentido, consideramos a etimologia macuxi e classificamo-lo como *fitotopônimo*, relativo a vegetais. Sua localização mostra que ele passa por vários bairros da cidade. Deixamos claro que é possível que outros pesquisadores tomem outro posicionamento.

Para o *Igarapé Frasco* encontramos em Francisco da Silveira Bueno (1987, p. 507) com o significado de garrafa, vidro, potinho, recipiente de gargalo estreito, sendo classificado como *morfotopônimo*, relativo às formas geométricas. É um igarapé que passa por vários bairros da cidade. Já para o *Igarapé Paca*, Cadete (1986, p. 813) traz a etimologia tupi de ‘paka’ e na makuxi como ‘warana’ que significa mamífero roedor. Desta forma, classificamo-lo como *zootopônimo*, relativo a animais. É um igarapé com localização variada, pois passa por vários bairros da cidade.

Outro igarapé que possui localização variada é o *Igarapé Jararaca* que, conforme Francisco da Silveira Bueno (1987, p. 626), do tupi *yara'raka* significa cobra venenosa da família dos viperídeos, do gênero lachesis; ou pode ser considerada como mulher má, feia, ou dança popular nordestina; ou trombeta de grande pavilhão, usada pelos índios parecis. Desta forma, sua classificação fica como *zootopônimo*, que é o topônimo relativo a animais.

Contudo, o igarapé Mecejana nos deixou intrigado, pois ele não está no mapa turístico do qual recolhemos os topônimos para análise e onde deveria ser o nome de Mecejana, mas sim o Igarapé Jararaca, o que nos faz acreditar que, outrora, assim se chamara assim. Desta forma, como análise consideramos a Mecejana, segundo José de Alencar (Iracema, 1990, 2. ed.) como de origem tupi e significa “lagoa ao abandono” e deve ser escrita com c – Mecejana. Todavia, é um vocábulo de origem tupi + portuguesa. Como muitos, é um igarapé que passa por vários bairros da

cidade e também nome de um bairro. Assim, é classificado como *Animotopônimo* (ou *nootopônimo*), pois são topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual (abandono).



**Foto 5: Bairro Mecejana de 2012, em Fortaleza.**

O *Igarapé Pricumã*, também recebe o nome de um dos bairros da cidade por onde passa. No entanto, esse nome *pricumã* não é sua origem, mas deriva de *pericumã*, palavra que também dá nome a um curso de água no estado do Maranhão, Rio Pericumã, mais precisamente no município de Pinheiros.

Isso ocorre, dado o grande número de maranhenses que aqui habitavam e ainda habitam e como a língua é diacrônica, foi passando por transformações até chegar à palavra hoje por nós conhecida *pricumã*. Segundo o Padre Claude d'Abbeville ([pinheiroempauta.blogspot.com.br](http://pinheiroempauta.blogspot.com.br), 2012), o termo “*cumã*” significa próprio para pesca, enquanto *Pericumã*, deriva-se de *piri+curimã*, *cumã=junco+curimã* (lugar coberto de juncos onde são abundantes e pescam-se curimãs ou curimatãs). Embora seja um *igarapé* que dá o nome a um bairro ele passa por vários bairros do município, sendo classificado como *fitotopônimo*, relativo aos vegetais.



**Foto 6: Irapé Pricumã**

**Fonte: Foto cedida pelo Professor e Jornalista Francisco Candido**

O *Igarapé Caranã*, que também é o nome de um bairro, na língua Macuxi significa “falso buriti”. Ele passa por vários bairros da cidade e é classificado como *fitotopônimo*, relativo aos vegetais. Já o *Igarapé Mirandinha*, que também passa por vários bairros da cidade, não teve sua origem identificada, mas apenas que se refere a nome próprio, classificando-se como *antropotopônimos*, ou seja, topônimos relativos aos nomes próprios individuais.



**Foto 7: Igarapé Frogoió, em 2012**



Para o *Igarapé Frogoió* também temos a etimologia não identificada. Apenas identificamos que no burutizal onde está localizado faz a divisa entre o bairro Cruviana e uma invasão do bairro Equatorial. Esse igarapé tem uma grande extensão, porém é mal-cuidado. Segundo os moradores não serve para se tomar banho porque está muito sujo. Como não foi possível identificar o significado da palavra *frogoió* ficou difícil a identificação de qual topônimo seria classificado.

Tal como o igarapé acima, o *Igarapé Cauamé*, também não foi possível identificar seu significado, sua etimologia e, por isso, difícil de classificar-lo. Apenas podemos dizer que é um igarapé que também nomina um bairro.

É importante assinalar aqui as contribuições que outros pesquisadores brasileiros oferecem à proposta classificatória de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992), como Aparecida Negri Isquierdo (1996) que propõe uma subclassificação para a taxa de animotopônimos como animotopônimos eufóricos (marca uma impressão agradável – Exemplo: Vista Alegre (RR) e animotopônimo disfórico (marca uma impressão desagradável).

Afirmamos com essa classificação que a taxionomia nos nomes dos igarapés de Boa Vista é toda de natureza física, com exceção do igarapé Mirandinha que é de natureza antropológica, por se referir a nome próprio de um indivíduo, ou seja, é um antropônimo.

**Tabela da análise**

<b>Nome do acidente geográfico</b>	<b>Significado</b>	<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Bacabal	Aglomerado de palmeiras	Fitotopônimo	Topônimo relativo aos vegetais
Caraná	“falso buriti”	Fitotopônimo	Topônimo relativo aos vegetais
Carrapo			
Caxangá	“mata extensa”	Fitotopônimo	Topônimo relativo aos vegetais
Frasco	forma	Morfotopônimo	Topônimo relativo às formas geométricas
Frogoió			
Grande	medida	Dimensiotopônimo	Topônimo relativo às dimensões dos acidentes geográficos
Jararaca	Perigosa, má	Zootopônimo	Topônimo relativo a animais

Mecejana	Lagoa abandonada	Animotopônimo disfórico	Topônimo relativo a impressão desagradável
Paca	Animal roedor	Zootopônimo	Topônimo relativo a animais
Pricumã	Lugar coberto de juncos	Fitotopônimo	Topônimo relativo aos vegetais
Wai-grande	balde	Dimensiotopônimo	Topônimo relativo a dimensão
Waizinho	baldinho	Dimensiotopônimo	Topônimo relativo a dimensão

## 6. Considerações finais

A toponímia faz esse resgate, pois ao passar dos anos esses igarapés, que hoje conhecemos e até usufruímos de suas belas corredeiras ou calmaria, desaparecerão e ficarão na lembrança de poucos. Serão soterradas e ocupadas por casas e prédios, belas vistas, porém o cristalino das águas sumirá e restará apenas a crônica de tão belos espaços que ali existiam.

As pessoas que residem perto dessas fontes de água pouco dão importância e, ao serem questionadas sobre o nome do igarapé, dizem que não tem nome e que é só um igarapé, ou seja, muito se fala em sustentabilidade, controle do meio ambiente, mas não foi isso que se viu durante a pesquisa. Para identificá-los, fomos a todos os igarapés descritos neste pequeno trabalho. O estudo aqui realizado com certeza fará a diferença em trabalhos futuros, o que não quer dizer que algum outro trabalho não traga maiores informações que este. Acreditamos que para acontecer alguma coisa é preciso que haja um pontapé inicial. As taxas encontradas durante a pesquisa nos remete a um objetivo muito maior, o que pretendíamos com os nossos objetivos, foi alcançado, não em maior porcentagem, como é o objetivo do pesquisador, mas acreditamos está deixando algo de relevante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, Henri. *A duração das cidades: sustentabilidade e riscos nas políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Vocabulário tupi-guarani-português*. 5. ed. São Paulo: Brasilivros, 1987.

CADETE, Casimiro Manoel. *Dicionário wapixana-português/português-wapixana*. São Paulo. Loyola 1990.

CARDOSO, Armando Levi. *Toponímia brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. *A morada dos wapixana: atlas toponímico da região indígena da Serra da Lua – RR*. 2008. Dissertação (mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/disponivel/8/8138/td-08072008-143712>>. Acesso em: 26-05-2012.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. A morfologia do signo toponímico. *Revista de Estudos Brasileiros*. São Paulo: USP, 1990.

DRUMOND, Carlos. *Contribuição bororo à toponímia brasileira*, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1965.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Jose Freira da Silva et al. Rede urbana amazônica. Subsídios para uma política de desenvolvimento regional e urbano. Belém: UFPA, NAEA, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GUERRA, Antônio Teixeira; GUEDES, Antônio José Teixeira. *Novo dicionário geológico-geomorfológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

*GUIAS para a aprendizagem e dicionário da língua makuxi*. Boa Vista: Centro de Documentação das Culturas Indígenas de Roraima, 1983

HOUAISS, Antônio, Villar, Mauro de Salles. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARÇAL, Mônica dos Santos; GUERRA, Antonio Jose Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista da. Processos de urbanização e mudanças na paisagem da cidade de Açailândia (Maranhão). In: GUERRA, Antonio Jose Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista da. (Orgs.). *Impactos ambientais urbanos no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 275-301.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, Alcir Gursen de. *Historiando o tema de Macunaíma (a questão indígena)*. Boa Vista: Faculdade Atual/Instituto Gursen de Miranda, 2002.

RODRIGUES, Arlete Moysés. *Produção e consumo do e no espaço*. São Paulo: Hucitec, 1998.

ROSTAIN, Charles. *Les noms de Lieux*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

SALAZAR-QUIJADA, Adolfo. *La toponímia em Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1985.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Adair J. *História da livre iniciativa no desenvolvimento sócio-econômico do estado de Roraima*. Boa Vista: Fecomércio, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, Júlio Romão da. *Denominações indígenas na toponímia carioca*. Rio de Janeiro: Brasiliana, 1965.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas. OLIVEIRA, Rafael da Silva (Orgs.). *Roraima 20 anos: geografias de um novo Estado*. Boa Vista: UFRR, 2008.

**A TRANSVERSALIDADE  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PROJETO "MAIS EDUCAÇÃO" (2017)**

*Marlécio Franskoviak (UFT)*

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

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luiz.peel@uft.edu.br](mailto:luiz.peel@uft.edu.br)

**RESUMO**

O presente artigo tem como objeto de estudo a necessidade do uso da transversalidade nas aulas de língua portuguesa no projeto "Mais Educação", de 2017. O programa está em estágio de implementação e busca, por meio de tutores, o acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e em matemática, além de atividades artísticas, culturais, esportivas e de entretenimento. De acordo com a portaria que o instituiu, o projeto tem por finalidade contribuir para o devir positivo em relação aos seguintes tópicos: alfabetização, ampliação do letramento em língua portuguesa e em matemática, redução do abandono e da reprovação, melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino fundamental e ampliação do período de permanência dos alunos na escola. O referencial teórico tem como base as obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no que tange à filosofia do acontecimento.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Matemática. Transversalidade.

**1. Introdução**

O presente artigo tem como objeto de estudo a necessidade do uso da transversalidade nas aulas de língua portuguesa no projeto "Mais Educação" – 2017. Esse programa foi criado pela Portaria MEC, nº 1144/2016, sendo regido pelo FNDE, nº 5/2016. O objetivo do Ministério é melhorar a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática no ensino fundamental.

O programa ainda está sendo iniciado, e seu principal escopo é a busca, por meio de tutores, do acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e em matemática, além de atividades artísticas, culturais, esportivas e de entretenimento.

De acordo com a portaria acima citada, o "Mais Educação" tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento das seguintes ações:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e em matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

## **2. Conceito de transversalidade e comparação**

Ao lermos as finalidades do programa federal, especificadamente acerca do ensino da língua portuguesa, nós nos deparamos com um grande dilema ou um amplo abismo, pois, de um lado vemos a preocupação em ampliar o ensino da língua portuguesa; do outro, um número considerável de alunos dispostos a não estudarem; além de professores desmotivados em relação à busca de novas práticas pedagógicas.

Daí, as seguintes perguntas surgiram, trazendo inquietações e preocupações: Como então ensinar língua portuguesa para alunos totalmente desinteressados em sua aprendizagem? Como causar nova motivação a professores tão desmotivados com a sala de aula? Ao considerarmos pouco ou quase nenhum interesse em estudar matérias e disciplinas obrigatórias para sua formação, será que surgiria no estudante interesse em aprender língua portuguesa voluntariamente, e num turno totalmente diferente? A resposta é SIM. No entanto, o professor terá que abrir mão do modelo tradicional de ensino, reconstruir-se como docente e fazer amplo uso da transversalidade – conceito criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, e desenvolvido nos próximos parágrafos.

O conceito de transversalidade foi criado em meados dos anos 1960, surgindo como instrumento capaz de se contrapor ao modelo 'arborescente' – a transversalidade é um forte instrumento intelectual, capaz

de se contrapor aos paradigmas tradicionais, estruturados com rigidez e com fixação organológica.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mil Plátos*, vol. 1, declaram:

    Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos. Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. (...) (...) O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 10)

A transversalidade é a superação de uma mentalidade verticalizada (de uma hierarquização entre pontos e saberes distintos) e de uma postura simplista horizontal (há conexões somente entre áreas afins e semelhantes). Nesse contraponto, ela busca realizar, por meio de conexões entre diversas áreas dos saberes, o diálogo entre eles em seus diferentes níveis. Se pelo método tradicional temos árvores estáticas, em que ramos e folhas pouco se tocam; por meio da transversalidade, tudo se conecta, tudo se completa, tudo se toca.

No método arborescente, quando o aluno assiste (assistir por que muito apenas estão ali como se estivessem na frente de uma TV, apesar de que alguns se interessam mais pela TV do que pela matéria apresentada) a uma aula de língua portuguesa, ele simplesmente abre a gaveta de seu arquivo mental onde guarda os conhecimentos; e, ao final da aula, fecha esse gaveteiro e, na disciplina posterior, ele abre aquela referente à matéria a ser estudada da próxima aula, e assim por diante; as "gavetas" não se relacionam uma com as outras, assim o aluno não consegue perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade ou de realidades multifacetadas.

O mesmo não acontece por meio da transversalidade, pois o tudo e o todo compõem um imenso jogo, cujas peças montamos ao longo dos séculos e dos milênios. Lembremo-nos de que as ciências modernas fragmentaram o conhecimento em áreas específicas, criaram especializações de áreas especializadas, fragmentaram o todo, quando, na verdade, todas essas áreas dos saberes fazem parte integral da vida cotidiana do indivíduo. Devemos lembrar que o saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar.

Quando usamos da transversalidade não há necessidade de abriremos caixa a caixa, mas todas as caixas estarão abertas, conectadas e interligadas. Elas se somarão e tornar-se-ão dependentes umas das outras, formarão um elo mais sólido no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, interser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser" mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e ... e ... e ..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 17)

### **3. Transversalidade no novo projeto "Mais Educação"**

Quando observamos o inciso segundo da portaria do MEC, 1144/2016, notamos a necessidade de implementação de novas práticas pedagógicas para o ensino da língua portuguesa; e uma das características do projeto "Mais Educação" é a liberdade dada ao professor na aplicação da disciplina. Outro benefício é que o aluno deve ser atraído voluntariamente à escola.

Claro que há o risco da superficialidade, na busca contínua por atrair/seduzir alunos, corremos o risco de sermos motivados pelo simples e ardente desejo de ver a sala de aula cheia para que o projeto não termine ou mesmo de tê-la cheia para o próprio ego e trazer maior visibilidade ao trabalho. Ser motivado por princípios errados pode induzir o professor do projeto a deixar de lado ferramentas extremamente úteis para o ensino da língua portuguesa.

Ao abraçar a superficialidade como prática pedagógica, o professor de letras estará demonstrando seu interesse no populismo pedagógico e contará com um grande número de pessoas que poderá assisti-lo. Por isso, precisamos lutar contra essa nociva motivação, pois, ao adotar tal prática, levaremos nossos alunos a um conteúdo superficial e raso, e o educador deixará seu educando a mercê das águas turvas e agitadas da ignorância.

No entanto, quando o atrair/seduzir o aluno de forma positiva e responsável, produzirá a possibilidade de abrir mão de conceitos arbores-



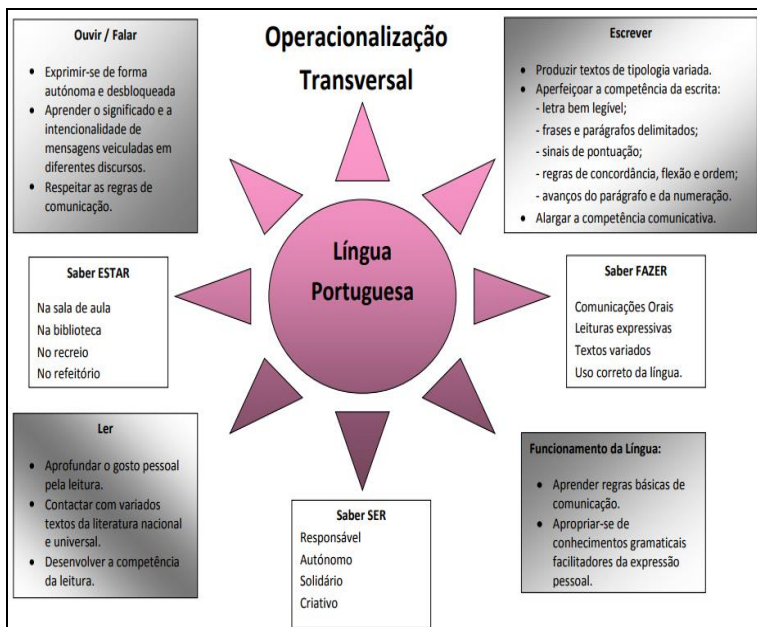
centes do saber, criará nele a oportunidade para fazer uso de métodos transversais e rizomáticos, a fim de conduzir o jovem aprendiz a um aprendizado saudável. Para a defesa dessa tese precisamos olhar o passado e enxergar nos primeiros educadores, os quais construíam suas ideias como respostas globalizantes, a religiosidade, a engenhosidade e a praticidade como intimamente interligadas.

Desse modo, os primeiros conhecimentos sobre o mundo foram construídos pelo homem de maneira transversal e não simplesmente vertical ou horizontal. Mas, como poderemos criar um método transversal de ensino da língua portuguesa no projeto "Mais Educação"? Creio que primeiro precisaremos entender os seis principais princípios propostos por Gilles Deleuze e Félix Guattari e compará-los com o método arbóreo:

- *Princípio de conexão* – Qualquer ponto de um rizoma pode estar conectado a qualquer outro; no paradigma arbóreo, as relações entre pontos precisam ser sempre mediatizadas obedecendo a uma determinada hierarquia e seguindo uma ordem intrínseca.
- *Princípio de heterogeneidade* – Qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade; enquanto que na árvore a hierarquia das relações leva a uma homogeneização das mesmas, no rizoma isso não acontece.
- *Princípio de multiplicidade* – Qualquer rizoma é sempre multiplicidade, não podendo ser reduzido à unidade; uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser "reduzida" ao ser completo e único da árvore. O rizoma é sempre múltiplo.
- *Princípio de ruptura assignificante* – Qualquer rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Desta forma às linhas de fuga sempre apontam para novas e insuspeitas direções.
- *Princípio de cartografia* – Qualquer rizoma pode ser mapeado e cartografado, pois ele possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos.
- *Princípio de decalcomania* – Os mapas podem ser copiados, reproduzidos; no entanto ao colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garantirá uma sobreposição perfeita, com isto poderá surgir um novo mapa e um novo rizoma.

Através desses princípios poderemos iniciar de maneiras infinitas o letramento, a aprendizagem e o ensino da língua portuguesa no âmbito do "Mais Educação". Por meio do ensino responsável e dinâmico da língua portuguesa, assumiremos ou reassumiremos seu papel preponderante como promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação integral do indivíduo.

Por ser um aprendizado voluntário, o "Mais Educação" cria nova oportunidade para que o docente fuja do método cartesiano de ensino e construa ou forme rizomas durante todo o processo educacional do educando. Ambos, aluno e professor, podem iniciar de qualquer ponto, dos simples bloqueios iniciais no letramento até das mais fortes dificuldades no processo de interpretação dos signos e da leitura. Através da interdisciplinarmente, o uso de qualquer matéria, elevará o nível holístico da compreensão da língua portuguesa e da própria vida. Assim como vivenciamos um infinito universo de experiências, poderemos utilizar infinitas ferramentas disciplinares na prática do ensino, universalizando assim os saberes.



De maneira, ainda mais abrangente e inimagináveis pontes pode-

rão ser construídas, variadas conexões da transversalidade do saber, poderão ser usadas. A interdisciplinaridade numa perspectiva rizomática apontará o caminho, ou melhor, fluirá voluntariamente para uma nova dinâmica do ensino da língua portuguesa. As várias áreas do saber e seu uso na vida cotidiana do aluno e do docente.

Esse gráfico que mostramos foi criado pelo Governo de Portugal, e serve como exemplo de uma operação da transversalidade que poderá ser utilizado por nós, como exemplo, de como a língua portuguesa pode libertar pessoas do obscurantismo e como seu ensino coerente e correto influencia a vivência do SER.

Precisamos visualizar amplamente nossas ações educacionais na vida do aluno durante o ensino/aprendizado no "Mais Educação", pois nele notaremos que a transversalidade da língua portuguesa é extremamente importante para uma mudança de cultura e postura do aluno na sociedade.

#### **4. Conclusão**

Ao olharmos alguns alunos presentes no programa, percebemos as debilidades existentes neles em suas dificuldades de aprendizado. Por isso, para nós educadores, o "Mais Educação" é um tempo ímpar e extremamente proveitoso, pois serve de laboratório para um novo redescobrir do ensino da língua portuguesa.

No processo educativo no âmbito do "Mais Educação", cabe a nós o papel de adoção de uma postura prática da transversalidade no trabalho com a língua portuguesa por meio de rizomas transparentes e amplamente didáticos, onde cada aluno consiga construir e reterritorializar sua vida social.

Precisamos, de maneira sistematizada e devidamente fundamentada, relacionar outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, a fim de desenvolver melhor a oralidade e a escrita. Nossa maior contribuição será a de dar a cada aluno um melhor domínio da língua portuguesa, independentemente de sua natureza.

A vida na sociedade atual requer um novo modelo educativo centrado na aquisição e no desenvolvimento de competências, o que forçosamente implica a aquisição de conhecimentos e a capacidade de deles fazer uso de acordo com as necessidades a satisfazer. (SÁ, 2012, p. 364)

Portanto, precisamos lembrar que a língua portuguesa é o portão de entrada das demais áreas do saber, ela de forma direta contribui para o sucesso escolar do aluno, influencia sua vida social e facilita sua inclusão na sociedade, possibilita a ele, aluno, melhor colocação no mercado de trabalho, melhores oportunidades de relacionamentos e construção otimizada da vida.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL: Ministério da Educação. *Portaria 1144/2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em: 31-10-2017.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERREIRA, Helena Maria. *A transversalidade nas aulas de língua portuguesa: a educação ambiental em questão*. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013\\_2124.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_2124.pdf)>. Acesso em: 31-10-2017.

SÁ, Cristina Manuela. *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>>. Acesso em: 01-11-2017.

## **AFETIVIDADE E LEITURA – O PERCURSO DA CRIANÇA**

*Núbia da Costa Torres de Sousa* (UEMS)

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

*Maria Leda Pinto* (UEMS)

[leda@uems.br](mailto:leda@uems.br)

### **RESUMO**

A influência que tanto a escola quanto a família exercem no desenvolvimento da criança é inegável. Almejando promover momentos de prazer e afetividade no contexto familiar, o projeto Sacola Literária, percorre o caminho da escola até as casas juntamente com as crianças, a fim de que a leitura esteja presente em sua rotina diária. Sendo este um projeto que visa proporcionar momentos de inserção da leitura deleite e de afetividade, o olhar está voltado para as relações familiares que ocorrem por meio da vivência e do compartilhamento de experiências. A escola exerce papel fundamental de socialização e fortalecimento de práticas que aproximam professores, pais e alunos. O desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito das relações de afetividade corrobora com a produção de conhecimento, determinam a qualidade de interação entre a leitura, a criança e o mundo que a cerca.

**Palavras-chave:** Afetividade. Leitura. Criança. Escola. Família.

### **1. Introdução**

O presente artigo aborda a relevância do projeto de leitura deleite: Sacola Literária no processo de interação entre pais e filhos. Ocorre em uma escola da rede pública do Distrito Federal, na cidade satélite de Planaltina, em uma turma de 2º ano dos anos iniciais, com crianças na faixa etária de 07 e 08 anos e em seus respectivos lares. Na primeira reunião anual com os pais e as crianças, apresentei o projeto, por meio de slides, no qual especifiquei todas as etapas de funcionamento, desde a escolha dos livros juntamente com os alunos, até sua finalização com a exposição dos relatos e das fotos em família. Objetiva desenvolver o hábito de ler e ouvir com atenção, ampliar o vocabulário, promover o incentivo à leitura e criar momentos de interação, comunicação e afetividade no ambiente familiar. Luiz Carlos Cagliari diz que "A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser

através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma". (CAGLIARI, 1992, p. 148)

## **2. Leitura deleite**

Em nossa infância, temos guardado na memória as histórias que os avós contavam, os causos engraçados e até mesmo as rodas de contação de histórias entre os primos e outros familiares. Lembranças como estas, elucidam momentos ricos de afetividade, oralidade, leitura e aprendizagem. As histórias proporcionam momentos únicos no imaginário da criança, trazendo-lhes mágica, encanto, alegria e diversão. Estimular estes momentos no ambiente familiar é fator fundamental para o desenvolvimento global da criança. Patrícia Corsino afirma que

Ler o mundo, ouvir histórias são fatores que influenciam na formação do leitor, uma vez que a formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir de textos escritos, na elaboração de significados e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem. (CORSINO, 2009, p. 57)

Visando favorecer momentos como este, o projeto Sacola Literária percorre o caminho da escola até a casa dos alunos, para que junto aos familiares possam compartilhar momentos de leitura e afetividade. Os livros são lidos por ela e/ou por alguém da família. As obras literárias presentes no contexto escolar passam a fazer parte de contexto familiar, acompanhando dessa maneira o cotidiano da criança. Assim os momentos de interação são registrados pela família por meio de fotos e de relatos no diário literário contendo suas percepções.

A leitura exerce diferentes funções: informar, divertir, instruir, orientar, educar, pretensionar, entreter, dentre outros, assim sendo este projeto oportuniza principalmente momentos de interação, prazer e afetividade através da leitura deleite. Diferentes estratégias de leitura podem ser abordadas neste projeto, havendo, pois, a necessidade de mudança das estratégias, como por exemplo, o envio de poemas, fábulas, instruções para construir um brinquedo, receitas culinárias, na qual ocorrem também as mudanças de objetivos a serem alcançados, mas buscando sempre encontrar um espaço de vivências e experiências no contexto social em que a criança vive.

### **3. Literatura**

O ato de ler é fator fundamental para o desenvolvimento humano. Tanto quanto a escrita, a leitura é fundamental para a formação dos nossos alunos. Segundo Luiz Carlos Cagliari, “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”. (CAGLIARI, 1992, p. 149)

A literatura aqui é apresentada sem imposições e obrigações, favorecendo o exercício da autonomia e o prazer pela leitura, produzindo uma relação dinâmica e prazerosa com todas as pessoas envolvidas no projeto. Dessa forma estaremos conduzindo-os a se tornarem leitores capazes de enxergar no hábito da leitura prazer e alegria.

Trabalhar com a literatura infantil deve ser um momento de entrosamento e de prazer para aluno, à literatura não pode ser apresentada somente com objetivos específicos que fazem parte de uma grade curricular a ser desenvolvida, ou seja, com finalidades pedagógicas. Segundo Marta Morais da Costa,

Não podemos esquecer que as histórias despertam momentos únicos e mágicos em cada ouvinte ou leitor, é através das histórias que a criança projeta seu próprio mundo, e ao representá-lo, ela encontra maneiras de expressar o que sente o que cria o que inventa e assim por diante. (COSTA, 2008, p. 131)

### **4. Ambiente familiar: espaço de afetividade e leitura**

Há uma inquietação latente na fala dos profissionais da educação, de que os alunos têm pouco ou nenhum acompanhamento familiar e o quanto isso interfere em seu rendimento escolar.

É perceptível a angústia e a tristeza das crianças por não terem suporte familiar para realizar as atividades e quando se trata de atividades voltadas para o eixo leitura, foi possível verificar que a dificuldade de acompanhamento ocorre devido a vários fatores, dentre eles destaco pais que não tem o hábito da leitura ou mesmo a falta de livros nos lares, já que estamos falando de uma comunidade carente que trabalha para prover o sustento das necessidades básicas.

Sendo assim, quando percebemos que há todo um contexto familiar que precede a chegada da criança até a escola, entendemos que para que a escola cumpra sua função social, as práticas pedagógicas devem ultrapassar a sala de aula, para que tenhamos a possibilidade de alcançar

outras esferas. Proporcionando a aproximação dos alunos com práticas sociais de leitura, marcadas pela interação e afetividade.

Em sala de aula diversas práticas de incentivo à leitura são realizadas e o projeto em questão tenta implementar recortes dessas práticas levando-as para o ambiente familiar, a fim de que possibilitem o estímulo à afetividade e à formação do leitor. Pois é inegável a influência desse contexto no desenvolvimento global da criança. O projeto se relaciona a um processo de produção de conhecimento coletivo, assumido por professores, pais ou responsáveis e alunos.

De acordo com Ellen Cristina Baptistela Grotta,

Um sujeito, ao longo da vida, vai se configurando como leitor a partir das experiências de leitura que vivencia nas interações e da qualidade afetiva presente nas mesmas; ao mesmo tempo, a leitura, enquanto forma de linguagem, medeia a interação do sujeito com a sua cultura. (GROTTA, 2000, p. 197)

Portanto trabalhar a leitura na perspectiva das práticas sociais, é adequar condutas pedagógicas que contemplem a afetividade nas relações familiares, aproximando pais e filhos e consequentemente a família e a escola.

Tu me dizes, eu esqueço  
Tu me ensinas, eu lembro  
Tu me envolve, eu aprendo.

(Benjamin Franklin)

A pesquisa de Juliana Simões Zink de Souza (2005), por meio do Grupo do Afeto da UNICAMP, envolvendo o sujeito e as práticas de leitura no ambiente familiar, demonstrou que a rotina da leitura na infância:

- a) Aproxima as pessoas;
- b) Possibilita intensas trocas afetivas;
- c) Momentos de leitura ocorrem sem o caráter da obrigatoriedade;
- d) Os sujeitos valorizam o momento da contação de histórias;
- e) O ambiente familiar foi caracterizado de forma muito positiva com presença de diálogo, num clima amigável e participativo.

Incentivar o hábito da leitura, principalmente no ambiente familiar, no qual o contato com os livros é menor – em sua grande maioria – conduzem à contribuições recíprocas de respeito, confiança, proximidade e carinho, que proporcionam o compartilhamento de pensamentos, ideias,



sentimentos e o estreitamento dos laços de afetividade.

## 5. Criança leitora

Mesmo antes de saber ler, a criança já faz a leitura de mundo, o que já a coloca como leitora, pois faz inferências, interpretações, por meio de suas experiências. E em meio a estas experiências ela convive diariamente com textos dos mais variados gêneros que norteiam suas vidas, são notícias pela internet, jornais televisivos, jornais impressos, livros didáticos e paradidáticos, revistas, gibis, manuais de instruções, bulas de remédios, encartes, panfletos, *folders*, *outdoors* e uma série de informações perpassam pelo seu olhar por vezes atento, outras vezes distante. E assim na alfabetização nós docentes temos o privilégio de termos em nossos alunos um terreno fértil de aprendizagem, cabendo-nos plantar sementes que, se cultivadas com carinho, respeito e dedicação, tornam-se frutos que podem ser vislumbrados por toda a vida. Este cultivo pode chegar aos lares.

Portanto, a responsabilidade da escola é enorme, pois dela dependerá, em grande parte que o aluno tenha hábitos de leitura. Diante disso é importante propiciar o contato com bons autores, bons livros, revistas, jornais, panfletos, propagandas desde as primeiras séries, pois será desse contato que (re)nascera o gosto pela leitura. De acordo com Luiz Carlos Cagliari, “[...] a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, conquista e realização, que serve de grande estímulo e motivação”. (CAGLIARI, 1992, p. 169)

O presente projeto busca desenvolver também a habilidade de expressar oralmente as ideias, ampliar o vocabulário, dar coesão e coerência aos textos, desinibindo-o através da leitura compartilhada com a família e quem sabe criar nos pais o hábito da leitura, pois eles são os primeiros mediadores de leitura que nossos alunos tem. Mas para isso os livros precisam chegar até suas casas.

De acordo com Luiz Carlos Cagliari, "A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma". (CAGLIARI, 1992, p. 148)

Interagindo com os livros no ambiente familiar, as crianças ampliam suas experiências de leitura e a visão que tem do mundo. Essas vivências possibilitam a aquisição de novos conhecimentos, a reflexão das

práticas de leitura e o redimensionamento das práticas pedagógicas.

Segundo Isabel Solé (1998),

O processo que envolve o desenvolvimento da leitura envolve a linguagem em sua totalidade, como o falar, o ouvir, o sentir, o escutar, o escrever, pois a criança vivencia em seu cotidiano todas essas linguagens que elencarão seu aprendizado convencional da leitura. Isabel Solé (1998) diz também que à criança que participa de atividades conjuntas com a família e na escola (elaborar a lista de compras, ler bula de remédio, ler receita de bolo, contar história, ler comunicado da escola, cantar no chuveiro, ler outdoor, placas de ruas etc.), é propiciada a formação de leitor. (SOLÉ, *apud* SILVEIRA, 2014, p. 04)

## **6. Funcionamento – sacola literária**

- Juntamente com as crianças, semanalmente ocorre a escolha dos livros a serem colocados numa pequena sacola;
- A criança levará a sacola literária para casa. Juntamente com os pais/responsáveis farão a leitura individual ou compartilhada do livro desejado;
- Para registrar este momento, os pais escrevem um pequeno relato do que acharam, tiram fotos e enviam, para que sejam expostas num mural ao final de ano letivo;
- Ao chegar na escola, juntamente com os coleguinhas e a professora numa roda de conversa, a criança contará com as próprias palavras a leitura realizada com a família. Este é o momento da interpretação criativa, na qual todos evidenciam suas percepções.

## **7. Considerações finais**

Escola e família desempenham papel primordial no desenvolvimento da criança e a integração dessas duas esferas da sociedade no processo de aquisição da leitura, tornam real esta prática social e favorecem a qualidade do ensino e da aprendizagem. O contato da criança com a leitura deve ser constante, para que desperte o gosto e torne-se um hábito, para que o convívio com os livros ultrapasse as paredes da sala de aula. Momentos ricos de aprendizagem.

O projeto literário foi utilizado para estimular a afetividade entre

pais ou responsáveis e filhos. E mesmo com algumas resistências os objetivos têm sido alcançados, à medida que mais lares tem recebido livros, mais pais tem recebido orientações e mais crianças tem recebido atenção e carinho.

A leitura quando vista como meio de interação, possibilita a transformação e a formação do ser humano. Estimular o prazer pela leitura é tarefa primordial do professor. Sensibilidade, afetividade, respeito e diálogo estiveram, estão e sempre estarão presentes em meus planejamentos e na execução dos mesmos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.

CORSINO, Patrícia. *Prática educativa da língua portuguesa na educação infantil*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

COSTA, Marta Morais da. *Literatura, leitura e aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistela. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. 2000. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SILVEIRA, Luana Pereira; SANTOS, Ana Carolyne do Nascimento da Silva; FREITAS, Bruna de Oliveira de. A importância da leitura e do hábito de ler, *VI FIPED*, Santa Maria (RS), 2014.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. *A mediação da família na constituição do leitor*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

**ALICE:  
SIGNIFICADOS OCULTOS E SIMBOLISMOS  
NA OBRA DE LEWIS CARROLL**

*Domingas Monteiro de Sousa (UFT)*  
[domonts@gmail.com](mailto:domonts@gmail.com)

*Haleks Marques Silva (UFT)*  
[halekshms@hotmail.com](mailto:halekshms@hotmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*  
[luizpeel@mail.uft.edu.br](mailto:luizpeel@mail.uft.edu.br)

**RESUMO**

Trata-se de uma análise crítica acerca de alguns significados “ocultos” e simbolismos na obra literária clássica de Lewis Carroll, “*Alice no País das Maravilhas*”, a qual mostra que, até mesmo no mundo da fantasia, é possível localizar subsídios para fazer pensar. Objetiva desvendar o reino mágico de Alice e encontrar, na narrativa, significados com aparência apenas de um conto literário para crianças, porém constituídos de outras expressões e sentidos emblemáticos. Focou-se também no duelo entre a personagem Alice, em seus pensamentos, com as memórias do que acredita ser de fato unicamente um sonho. Utilizou-se da obra para analisar o confronto interno, diversos valores e atitudes que se desenvolveram dentro da história a fim de localizar dentro de si as virtudes. Pode-se afirmar, portanto, que, em se tratando da obra, Alice precisa encontrar em si mesma a heroína que já está legitimada pelo meio social no qual está inserida.

**Palavras-chave:** Lewis Carroll. Fantasia. Imaginário.

**1. Introdução**

Alice ficou terrivelmente espantada. A observação do chapeleiro lhe parecia não fazer nenhum tipo de sentido, embora, sem dúvida, os dois estivessem falando a mesma língua. (Lewis Carroll)

*Alice no País das Maravilhas* é um clássico visto por milhões de pessoas entre crianças e adultos. Carregada de símbolos, a obra traz sentidos que passam despercebidos por muitos leitores de contos de fadas e de personagens infantis. Na história, animais falantes e mundos de fantasia permitem ao público viajar por lugares imaginários; porém, Alice

marca uma diferença no panorama literário por meio da sua espontaneidade, por meio de seus paradoxos e através de uma lisura ímpar e alegórica.

O protagonismo de Alice é fascinante porque, ao contrário de outros protagonistas de histórias infantis, mostra-se sempre obstinada, casmurra e imperfeita; provavelmente, por ter sido moldada numa criança real. Sabe-se que a literatura para crianças e jovens é importante não só para o crescimento intelectual, como para ampliar a criatividade e a imaginação. É nesse sentido que se buscou mostrar, por meio da obra *Alice no País das Maravilhas*, o quanto ela pode subsidiar a formação da identidade, estimulando a criatividade, a imaginação, e, inclusive, o aperfeiçoamento do pensamento lógico.

Além disso, é bem verdade que a obra de Lewis Carroll tem sido interpretada de várias maneiras inusitadas, tais como as que seguem: uma filosofia codificada e esotérica do amor místico; uma mediação e redescoberta da juventude; uma obra sobre o domínio do tédio e do desejo. De qualquer modo, a publicação de Lewis Carroll é certamente apreciada como um quebra-cabeça rizomático e filosófico. Sendo assim, “as palavras de Lewis deveriam ser lidas por sábios e filósofos grisalhos... a fim de estudarem os problemas mais obscuros da metafísica, os limites entre a razão e o absurdo e as forças espirituais mais erráticas que dançam entre si” (IRWIN, 2010, p. 165).

Nesse sentido, dentro do cosmos imaginado e criado por Lewis Carroll, percebemos esse mundo onírico, que o próprio autor chama de “conto-sonho”. Ele trabalha com uma nova interpretação da realidade, ele mostra como certos elementos não racionais – até então ignorados – proporcionam essa visão nova. Por essas razões que, na abertura de uma de suas obras, Giles Deleuze indica a seguinte razão, como motivo para o sucesso da obra de Lewis Carroll:

A obra de Lewis Carroll tem tudo para agradar ao leitor atual: livros para crianças, de preferência para meninas; palavras esplêndidas, insólitas, esotéricas; crivos, códigos e decodificações; desenhos e fotos; um conteúdo psicanalítico profundo, um formalismo lógico e linguístico exemplar. (DELEUZE, 2009, I)

A obra de Lewis Carroll é permeada por fantasia e sonho, desafiando a lógica e convidando os leitores ao universo infantil. Assim, pode ser lida como pura fantasia para crianças; por outro lado, a questão lógica, perpassa por caminhos ilógicos, ou paradoxais. Na realidade, o jogo de linguagem é uma das características principais ao longo dos diálogos

presentes no livro, em que ele demonstra como certos aspectos são na verdade ficções em que acreditamos, pois a linguagem em si possibilita outras interpretações. Será justamente esse vir-a-ser no *nonsense* que trará o fascínio pela obra e a admiração de Deleuze para estabelecer uma teoria do sentido; tema esse que não nos convém desenvolvê-lo nesta reflexão, apenas faremos algumas deiscências por meio de seu pensamento.

Nessa perspectiva, podemos notar que o *nonsense* de Lewis Carroll empurra os limites do sentido e ainda mantém um ponto de referência paradoxalmente estável, ou seja, a própria Alice. De fato, ela não é perfeita. Por exemplo, ela não percebe que seu modo de falar sobre seu bichano preocuparia o rato, e atrai à consciência de classe em seus pensamentos sobre se ela pode ser Mabel.

Eu tenho certeza de que não sou Mabel, pois eu sei todo tipo de coisas ela, ah, ela sabe bem pouquinho mesmo! (...) Eu devo ser Mabel mesmo, e eu vou ter de ir morar naquela casinha apertada, e não ter quase nenhum brinquedo com que brincar, e oh! (...) Não, minha decisão está tomada; se sou Mabel vou ficar aqui! (CARROLL, 2009, p. 26-27)

Mas por toda a sua aventura, Alice permanece curiosa, sensível e sã, não obstante às suas perdas de sentido: “Receio não poder me explicar”, ela afirma. É ela quem expõe o *nonsense* de Lewis Carroll. Certamente tem de permanecer sã e educada, e até sensível; caso contrário, ela e nós não seríamos capazes de apreciar o *nonsense* e seguir Alice pela toca do coelho com tranquilidade. Ao nadar pelo lago de lágrimas, podemos perceber, por exemplo, que Alice tem uma conversa muito sensível nadando com um rato, que não parece entendê-la em um primeiro momento:

“Talvez ele não entenda inglês”, pensou Alice; “Ouso dizer que é um rato francês, que veio junto com William, o Conquistador” (Pois com todo o seu conhecimento de história, Alice não tinha muita noção de há quanto tempo qualquer coisa tinha acontecido). Assim, recomeçou: “*Où est ma chatte?*”, que era a primeira frase em seu caderno de francês. O camundongo pulou fora d’água e pareceu estremeecer todo de medo. “Oh, desculpe-me!” Alice se apressou em exclamar, temendo ter magoado os sentimentos do pobre animal. “Esqueci completamente de que você não gostava de ratos. (CARROLL, 2009, p. 30-31)

De acordo com Willian Irwim (2010, p. 169), “Alice deve ser sã para nós para ser conduzida pela história, e também Lewis Carroll pode estar usando o *nonsense* para nos ensinar uma séria lição sobre o valor do próprio *nonsense* e da curiosidade, e os perigos da compaixão relacionada à tendência humana ao controle”. Isso nos faz pensar que Lewis Car-

roll usa o *nonsense* para suscitar a curiosidade tanto em Alice quanto no leitor, e agindo – por assim dizer – como um componente crítico da sanidade. Em suma, e isto é bastante curioso, gostamos do *nonsense*, dispensamos qualquer perigo real, e seguindo o que vem depois, ao invés de nos preocuparmos com os possíveis perigos mortais de uma singela menina em um mundo insano.

A obra tornou-se alvo de análise na busca de significados políticos, sociais e filosóficos e, nas suas várias interpretações, surgiram novas obras e novos estilos, mas nenhuma com tanta repercussão para pessoas adultas. O que faz acreditar que a obra, necessariamente, não seja apenas de cunho infantil.

Cada fase histórica tem uma literatura que reflete a condição do ser humano daquela época, e o período chamado vitoriano, na Inglaterra, também teve a sua, ou seja, uma literatura realística e moralista; concomitantemente, porém, nasceu o desejo de representar conteúdos diversos daqueles reais, e, justamente nesta direção, com o pseudônimo de Lewis Carroll, que Charles Lutwidge Dodgson, tímido e reservado reverendo e professor de matemática de extraordinária conduta, tipicamente vitoriana, escreveu a obra *Alice*.

Muitos são os simbolismos na obra de Lewis Carroll, vejamos alguns deles. Segundo Martin Gardner (2002, p. 25-35), *Alice no País das Maravilhas* permite duas leituras que se diferem entre o desfrutar a história, aceitar a narrativa, e procurar símbolos obscuros que a expliquem. Aqueles que optam pela primeira opção esbarram em jogos de palavras, críticas à sociedade da época, referências a temas pouco infantis, jogos de lógica e lições de relações opostas.

Contudo, aqueles que escolhem a segunda opção, encontram alguns símbolos ocultos, não habitualmente presentes em um conto infantil, que trazem alusões endógenas, várias personagens e situações, trazidas como inspiração do cotidiano de Lewis Carroll e da comunidade onde viveu. Alice foi uma personagem inspirada em Alice Liddell, filha de Liddell, amigo de Lewis Carroll. Apesar de a menina e a personagem terem o mesmo nome, elas eram muito diferentes: Alice Liddell era morena, comum e insulsa, diferentemente da Alice de Lewis Carroll, que era loira, esperta e agitada. As irmãs Liddell eram muito afeiçoadas aos dois gatos malhados da família, Dinah e Villikens.

A garrafa com o líquido que Alice toma para encolher em sua primeira mudança de tamanho era como o frasco de remédio vitoriano,

arrolhado com um rótulo de papel amarrado no gargalo. Já a chave dourada, que destrancava portas misteriosas, era um objeto comum na literatura vitoriana. Enquanto que a porta para um jardim secreto era para Lewis Carroll uma metáfora de eventos que poderiam ter acontecidos se tivesse aberto certas “portas”.

O desejo de Lewis Carroll de que Alice Liddell fosse adulta para que pudesse se casar com ele, pode estar ligado às doze mudanças de tamanho sofridas por Alice ao longo da história. Enquanto que a “corrida em comitê” pode ter pretendido simbolizar o fato de que os membros de comitês políticos comumente correm em círculos, sem chegar a lugar algum, porque ambos ambicionam um mesmo prêmio político. O dedal tomado de Alice e depois devolvido a ela como prêmio pela corrida pode representar a maneira como os governantes retiram dinheiro do bolso dos cidadãos e depois devolvem na forma de projetos políticos.

Na época de Lewis Carroll, Mary Ann configurava um eufemismo britânico para criada. O coelho Branco chama Alice assim em um momento no qual dá ordens a ela. Ele está sempre procurando por suas luvas, peças tão importantes para Lewis Carroll quanto para o Coelho, pois em todas as estações do ano o escritor sempre usava um par de luvas de algodão cinzentas ou pretas.

A Lagarta fora inspirada nos professores que davam conselhos na Universidade de Oxford, onde Lewis Carroll estudou. Ao partir o queijo na forma de gato, a tendência seria começar pela cauda até que finalmente só restasse na travessa a cabeça sorridente, o que nos remete ao episódio no qual o gato desaparece a começar pela cauda e termina com o sorriso.

A Lebre de Março se refere ao mês do cio das lebres; o Chapeleiro é louco por causa de uma substância alucinógena usada na fabricação de chapéus; o Leirão dorme muito por ser um animal que hiberna no inverno, e a Falsa Tartaruga se refere à sopa de falsa tartaruga, que na verdade é feita com carne de vitela. Na catedral, onde o pai de Lewis Carroll era reverendo, existe talhada em madeira a imagem do grifo que inspirou o Grifo, amigo da Falsa Tartaruga. O grifo é um monstro fabuloso com cabeça e asas de águia e a parte inferior do corpo de leão.

Lewis Carroll dedicava muito tempo à invenção de maneiras inusitadas de jogar jogos conhecidos, e, talvez por isso, o jogo de croqué da Rainha possuísse elementos vivos. Camomila era um mero medicamento extremamente amargo, muito usado na Inglaterra Vitoriana, e era extraí-



da da planta de mesmo nome; por isso, Alice afirma que a camomila torna as pessoas amargas.

Além disso, não é à toa que Alice se impõe à Duquesa:

"Pensando de novo?" perguntou a Duquesa, com nova fincada do seu queixinho pontudo. "Tenho todo o direito de pensar", Alice respondeu bruscamente pois estava começando a ficar um pouco preocupada. "Tanto direito", disse a Duquesa, "quanto os porcos têm de voar". (CARROLL, 2009, p. 107)

Alice contesta e revisa as morais pretensamente irrefutáveis e lógicas que arranja para toda situação. Lewis Carroll também instiga o leitor infantil e jamais o subestima a procurar construir seus próprios valores baseados na sua percepção de mundo, no confronto entre as opiniões/convicções suas e as alheias; respeitável ou irreverentemente, dependendo das circunstâncias, em suas reflexões e na melhor maneira de lidar com os obstáculos que a vida impõe. Apreende-se, portanto, que o mundo como se apresenta parece ser a mera representação daquilo que é idealizado pelo homem e que as relações humanas se dão por meio de uma linguagem diversa, variável, complexa e paradoxal:

"Concordo plenamente com você", disse a Duquesa; "e a moral disso é 'seja o que você parece ser'... ou, trocando em miúdos, 'nunca imagine que você mesma não é outra coisa senão o que poderia parecer a outros do que o que você fosse ou poderia ter sido não fosse senão o que você tivesse sido teria parecido a eles ser de outra maneira'.". (CARROLL, 2009, p. 106)

Enfim, ainda um questionamento latente e "oculto" nos perpassa analisando essa obra de Lewis Carroll. É uma literatura para crianças ou adultos? Não se trata de uma fábula, nem romance ou conto épico-mítico: trata-se apenas de uma narrativa fantástica, escrita em seu tempo, e com todos os elementos possíveis para causar espanto e comoção. A resposta à nossa pergunta não vem de imediato, pois, a princípio, o livro é comumente considerado para as crianças. Todavia, com o crescente número de estudos críticos sobre os escritos de Lewis Carroll, as opiniões estão mudando.

*Alice no País das Maravilhas* e *Alice Através do Espelho* não são apenas livros para crianças, mas livros que fazem com que o leitor volte a ser criança. Isso nos faz acreditar que sejam livros para os adultos, uma vez que as crianças – pelo fato de estarem atentas aos sons e cores do mundo, ainda não conseguem se concentrar sobre conteúdos complexos da linguagem e do sentido lógico; já os adultos, ao contrário, extremamente lógicos, às vezes, e voltados aos rigores da linguagem, perderam no meio do caminho o fascínio pelos sons das palavras e das tocas dos

coelhos.

Esperamos, então, que as *Alices* sejam de fato lidas e experimentadas, pois não basta apenas interpretar ou compreender alguns de seus sentidos, mas experimentá-los todos, os que o autor vislumbrou e outros, que, porventura, ainda estejam por saborear.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II: A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GARDNER, Martin. *Alice*: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

IRWIN, William. *Alice no país das maravilhas e a filosofia: cada vez mais e mais curioso*. São Paulo: Madras, 2010.

**ALICE NO PAÍS DO PARADOXO:  
UMA DEISCÊNCIA AO EXPRESSÍVEL**

*Haleks Marques Silva* (UFT)

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

*Karine Nafaeli Sousa Lima* (UFT)

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

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFT)

[luizpeel@mail.uft.edu.br](mailto:luizpeel@mail.uft.edu.br)

**RESUMO**

O objetivo deste estudo é o de articular algumas deiscências, utilizando-se dos saberes da filosofia e da literatura, através do filósofo Gilles Deleuze e do romancista Lewis Carroll. A *Lógica do Sentido* procura estabelecer uma teoria do sentido a partir das *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, utilizando-se de uma paixão estoica pelos paradoxos para desvelar os jogos de linguagem de Lewis Carroll. Neste intento, pretende-se, inicialmente, elucidar alguns dos caminhos do *nonsense* para a lógica do sentido; em seguida, realizar uma análise de algumas personagens da obra de Lewis Carroll, traduzindo suas peculiaridades e diferenças, explorando para isso o recurso da subjetividade em uma visão feminista.

Palavras-chave: Lewis Carroll. Deleuze. Paradoxo. Sentido.

**1. Além da toca do coelho: Deleuze e o encontro paradoxal com Alice**

“Receio não poder me explicar” – respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”, “Não entendo” – disse a lagarta.

“Receio não poder ser mais clara” – Alice respondeu, “pois eu mesma não consigo entender, para começar”. (Lewis Carroll)

A obra de Lewis Carroll é permeada de fantasias e sonhos; desafia a lógica e convida os leitores ao universo infantil. Assim, pode ser lida ingenuamente como pura fantasia para crianças; todavia, um olhar mais atento à questão lógica desvela caminhos íngremes e escarpados e, aparentemente, ilógicos. Na realidade, o jogo de linguagem é uma das características principais ao longo dos diálogos presentes no livro, em que se

demonstra como certos aspectos são na verdade ficções em que acreditamos, pois, a linguagem em si possibilita outras interpretações. Além disso, é bem verdade que a obra de Lewis Carroll tem sido interpretada de várias maneiras inusitadas, tais como: uma filosofia codificada e esotérica do amor místico; uma mediação e redescoberta da juventude; uma obra sobre o domínio do tédio e do desejo. De qualquer modo, a publicação de Lewis Carroll é certamente apreciada como um quebra-cabeça rizomático e filosófico. Sendo assim,

as palavras de Lewis Carroll deveriam ser lidas por sábios e filósofos grisalhos... a fim de estudarem os problemas mais obscuros da metafísica, os limites entre a razão e o absurdo e as forças espirituais mais erráticas que dançam entre si. (IRWIN, 2010, p. 165)

Será justamente este vir a ser no *nonsense* que dará o fascínio pela obra e admiração de Gilles Deleuze para estabelecer uma teoria do sentido; tema esse que convém desenvolver singelamente nesta reflexão, como um exercício de deiscências por meio da exposição de e seu pensamento.

A obra tornou-se alvo de análise na busca de significados políticos, sociais e filosóficos e, nas suas várias interpretações, surgiram novas obras e novos estilos, mas nenhuma com tanta repercussão para pessoas adultas. *Alice no País das Maravilhas* e *Através do Espelho* não são apenas textos para crianças, mas escritos que fazem com que o leitor volte a ser criança.

Para melhor compreendermos a gênese de *Alice*, convém perscrutar o quadro histórico-cultural no qual o livro foi redigido. É notório que cada fase histórica tem uma literatura que reflete a condição do ser humano e de seu contexto; no caso em questão, o período é vitoriano - isto é, período do reinado da rainha Vitória, em meados do século XIX, de junho de 1837 a janeiro de 1901 – na Inglaterra. E a literatura dessa época é realística e moralista; concomitantemente, porém, nasceu o desejo de representar conteúdos diversos daqueles reais, e justamente nesta direção, com o pseudônimo de Lewis Carroll, que Charles Lutwidge Dodgson, tímido e reservado reverendo e professor de matemática de extraordinária conduta, tipicamente vitoriana, escreveu *Alice*.

A sociedade de Lewis Carroll é tão efêmera e vazia quanto uma esfera de cristal, e por isso ele decidiu rompê-la, descobrir o que havia dentro, desmascarar o falso bom senso burguês. Ao respeito, à seriedade e à firmeza da sociedade, o autor opõe um país onde reina o não respeito,

o jogo, a festa, a instabilidade; como se ele fosse um apóstolo do niilismo e existencialismo, um lugar onde se busca desfragmentar a realidade, reduzi-la ao nada, e isso reflete perfeitamente ao sentido de diluição que permeia a literatura dos últimos cem anos, ou seja, a perda de confiança com a realidade, a necessidade de desmontá-la contrapondo mundos irreais nos quais se refugiar no *nonsense*.

Uma vez feita essa deiscência histórica, é surpreendente ver a maneira como Gilles Deleuze procura estabelecer uma teoria do sentido a partir da obra de Lewis Carroll. Nesse intento, torna-se um fato deveras curioso já no prólogo da *Lógica do Sentido* começar por um elogio a Lewis Carroll, que é o maior expoente da literatura *nonsense*. Gilles Deleuze justifica da seguinte maneira esse fato:

Apresentamos séries de paradoxos que formam a teoria do sentido. Que esta teoria não seja separável de paradoxos explica-se facilmente: o sentido é uma entidade não existente, ele tem mesmo com o não-senso relações muito particulares. O lugar privilegiado de Lewis Carroll provém do fato de que ele faz a primeira grande conta, a primeira grande encenação dos paradoxos do sentido, ora recolhendo-os, ora renovando-os, ora inventando-os, ora preparando-os. (DELEUZE, 2015, p. I)

Neste singelo artigo não pretendemos falar de todos os paradoxos suscitados e analisados por Gilles Deleuze, mas apenas de alguns que irão perpassar o texto de acordo com o objetivo da nossa vereda reflexiva; como, por exemplo, a concepção de temporalidade, ou como o próprio Gilles Deleuze denomina, *o paradoxo do puro devir* e do *Aion*. Gilles Deleuze, que foi influenciado por Bergson, afirma que há duas leituras sobre o tempo: *Chronos* e *Aion*. De acordo com *Chronos*, “passado, presente e futuro não são três dimensões de tempo; apenas o presente preenche o tempo, enquanto passado e futuro são duas dimensões relativas ao presente no tempo” (DELEUZE, 2009, p. 167). O presente absorve em si essas duas dimensões; passado e futuro são excessos dentro do presente vivido. De acordo com o *Aion*, não há presente como tal. É o tempo do evento, da experiência apenas o passado e o futuro existem.

Para Deleuze, o hoje nunca chega. É sempre o ontem e o amanhã juntos. Aquilo que chamamos presente é a ruptura dinâmica da temporalidade. Em vez de absorver o passado e o futuro em si, o presente é dividido em um passado e um futuro que se expandem infinitamente em ambas as direções de uma só vez. Seria ainda mais correto dizer que o presente não existe. (WESTMORELAND, 2010, p. 161)

Nesse sentido, o *Aion* para Gilles Deleuze nada mais é do que o passado-futuro que em uma subdivisão infinita do momento abstrato se

decompõe infinitamente em ambas as direções de uma só vez e sempre do lado do presente. Consequentemente, não temos acesso a um presente em si, como tal, pois o momento abstrato do presente é um *devenir*, ou seja, um vir a ser contínuo. Ele sempre já deixou de existir e sempre está vindo a ser, mas nunca agora. Adiante iremos refletir sobre as personagens e seus paradoxos.

## **2. Para uma construção de subjetividade possível: um encontro com as personagens**

*Seria Alice uma representação feminista?* Em uma análise subjetiva, Megan Lloyd (2010) apresenta uma série de reflexões advindas de discussões com suas alunas no curso “Mulheres rebeldes através dos tempos”, o qual teve início com uma sondagem sobre arquétipos e problemas feministas e teve Lewis Carroll e sua obra “Alice no país das maravilhas” como destaques.

Fato facilmente explicável se considerarmos os argumentos elencados pelas alunas, ao dizerem que a personagem Alice na obra de Lewis Carroll é concebida como uma heroína feminista, tanto em sua origem, na literatura, quanto no filme adaptado pela Disney, em que foi precursora das fortes personagens: Bela e Mulan, que se opõem à fragilidade de: Cinderela, Aurora e Branca de Neve, que contam com a ajuda de uma figura masculina para trazê-las de volta à vida ou à realidade.

Lewis Carroll, como pseudônimo de Charles Lutwidge Dogson (1832-1892), em “Alice no país das Maravilhas”, apresenta-nos uma menina destemida e dotada de certa rebeldia, que não se enquadra em condições e papéis femininos estereotipados. Tais características levam Alice ao País das Maravilhas, resultando em uma consequente fuga do mundo tedioso a que sua irmã pertence e é neste lugar, onde “não se pode acreditar em coisas impossíveis”, que a menina de sete anos enfrenta aventuras e obstáculos de forma confiante e corajosa, livrando que sua cabeça lhe seja cortada por meio de sua inteligência e ingenuidade, é a heroína de sua própria história.

Megan Lloyd enfatiza que:

Alice não é como as outras figuras feministas das histórias de Carroll e esse contraste atrai as minhas alunas e torna Alice uma importante representante feminina. Mesmo antes de ela entrar no País das Maravilhas, Alice já tinha começado a rejeitar a realidade feminina escolhida pela sua irmã: uma tendência à complacência, enquadrada no papel feminino tradicional. A irmã

representa um estereótipo de mulher, aquelas bem-educadas (...). Ler um livro ‘sem figuras ou diálogos’ é inútil para Alice, e ela procura outros meios de se ocupar. (2010, p. 188)

Assim, Alice é concebida como figura feminista, por apresentar uma rejeição a um estereótipo fútil, personificado em sua irmã que lia apenas para passar o tempo. Ao seguir o Coelho Branco, que, por sua vez, seguia o tempo, de forma muito acelerada, e já no País das Maravilhas, Alice aprende mais sobre o que Megan Lloyd (2010) chama de “O poder da mulher”; no Capítulo 6, “Porco e Pimenta”, tem a seguinte conversa com o Mordomo-Sapo: “Mas e eu, como devo fazer?” – disse Alice, “Como você quiser” – disse o Mordomo-Sapo e começou a assobiar. “Ora, não adianta falar com ele” – disse Alice, “é um perfeito idiota”, completou a menina desesperada. (CARROLL, p. 76)

Alice, a partir do diálogo apresentado, depara-se com um leque de possibilidades para a figura feminina, uma vez que, ao se ver com uma incapacidade de entrar na casa pelos meios convencionais e agir com decoro com características próprias femininas, como lhe ensinado, Alice questiona: “Mas o que eu devo fazer?”; tendo como resposta do Mordomo-Sapo: “Como você quiser”, abrindo-lhe diversas possibilidades de comportamento, sem juízos de valor. Ainda nessa perspectiva, Megan Lloyd (2010, p. 181) enfatiza que:

Ela então aprende que as normas da sociedade que ela deve seguir significam, na verdade, bem pouco. Ela tem o poder dentro de si de fazer o que quiser, um tópico recorrente nas obras de Carroll. A mensagem de Alice para hoje, no País das Maravilhas e no mundo inteiro é: a mulher pode fazer o que quiser.

É importante ressaltar, a partir do trecho acima, que toda a liberdade do mundo, em relação às possibilidades de agir, faz parte de um empoderamento da figura feminina representada por Alice. Durante toda a obra de Lewis Carroll é possível perceber a postura independente da personagem que, em várias passagens do livro, permite-nos facilmente conceber Alice enquanto representação feminista.

Como em seu encontro com a Pomba, que, em uma ótica subjetiva, pode expressar, na narrativa, um lado pouco mencionado, quando o assunto entre as personagens ‘mulheres’ é a maternidade: o sofrimento que advém desse papel. Outro exemplo disso diz respeito ao diálogo de Alice com a feiosa Duquesa, que embala seu bebê choroso. Atitude que pode ser interpretada como um exemplo de mãe desnaturada, que grita com seus filhos. Percebe-se assim, durante toda a obra uma (des)constru-

ção da figura feminina, enquanto padrão de condutas prontas.

Até mesmo o encontro de Alice com o Chapeleiro Maluco nos conduz a uma análise da imersão de Alice em um mundo majoritariamente masculino: “Não tem lugar! Não tem lugar”, respondeu a menina indignada; “Tem até demais”, em meio àquela rejeição. Onde o seguinte diálogo, ilustra isso muito bem:

“Para dizer a verdade, agora que você perguntou” – disse Alice, cada vez mais confusa - “eu não sei se...”. “Então não deveria dizer nada”, disse o Chapeleiro. Esta indelicadeza ia além do que Alice podia suportar: indignada, levantou-se e caminhou, afastando-se dali. O Dormidongo dormiu imediatamente, e nenhum dos outros prestou atenção a menor atenção à sua saída, embora ela tivesse olhado uma ou duas vezes para trás, com a esperança de que a chamassem de volta. A última vez que os viu, estavam tentando enfiar o Dormidongo na Chaleira. (CARROLL, 2009, p. 18)

O episódio acima mostra algo além da tentativa de Alice em se enturmar, configurando uma tentativa de lugar em um ambiente masculino; um diálogo que reflete a tentativa de omissão e o silenciamento de diversas mulheres através dos tempos até os dias atuais: “Então não deveria falar nada”. E é nesse contexto que, para Megan Lloyd (2010, p. 222), a figura do Chapeleiro ganha evidência:

Ele exige um raciocínio rápido, mas falha ao não perceber o intelecto de uma menina de sete anos, que usou sua própria inteligência para sobreviver até então no País das Maravilhas. O misógino Chapeleiro desrespeita a metódica e contemplativa Alice, e como seus consortes, não poderia se importar menos quando ela parte (...).

O personagem Chapeleiro Maluco exige que Alice pense em sua presença, mas não lhe dá nenhuma possibilidade para isso e constitui uma afronta ao intelecto da menina da qual também lhe exige características passivas. É um silenciador, que tenta ocultar uma voz feminina, resultando, assim, em uma imperceptível fuga da menina que a leva a um lindo jardim.

No entanto, nem tudo são flores, ou melhor, rosas; e o encontro de Alice com a temida Rainha de Copas foi inevitável:

“Quem é essa?” – dirigia-se ao Valete de Copas, que em resposta apenas se inclinou e sorriu. “Idiota” - disse a Rainha, empinando a cabeça impaciência. E, voltando-se para Alice, continuou - “Qual o seu nome, menina?”, “E quem são aqueles?” – perguntando a Rainha, apontando para os três jardineiros que estavam no chão. “Como é que eu vou fazer?” – disse Alice, surpresa com sua própria coragem – “Não é da minha conta”.

A Rainha ficou vermelha de raiva e, após encará-la por alguns instantes



como uma fera selvagem, gritou – “Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe...”  
(CARROLL, 2019, p. 100)

No País das Maravilhas, a personagem da Rainha se constitui como uma ditadora impiedosa que ameaça decapitar as cartas de baralho e posteriormente Alice, para ter sua submissão. Essa figura absolutista grita suas ordens e tem postura aterrorizante, submetendo à execução os rebeldes, o que deveria servir de exemplo para toda a massa subordinada. De modo interessante, tem-se facilmente a personificação da Rainha, em uma analogia com alguns líderes opressores da história através dos tempos, que também usavam a violência como forma de repressão. Nessa perspectiva, Erin Kenepp (2010, p. 55) elucida que:

Alguns líderes acham que a opressão violenta é necessária para a sociedade. Kim Jong-il se apresenta como defensor da Coreia do Norte enquanto milhares morrem de fome em campos de trabalho forçado. Adolf Hitler se considerava protetor da raça ariana com uma guerra que matou milhões deles. Tanto Mao Tsé-Tung quanto Joseph Stalin mataram milhões de cidadãos enquanto criavam as utopias comunistas. Muitos tiranos impiedosos aterrorizaram as pessoas, supostamente para o bem delas. A Rainha de Copas funciona como uma sátira, porque há exemplos reais a satirizar!

Diante desse contexto, o poder é empregado em todos os casos citados acima, pautado na força e violência; pois esses líderes tiranos, partilhavam da ideia básica de amedrontar para serem respeitados: “É bem mais seguro ser temido do que ser amado”. (MAQUIAVEL, 2011, p. 56)

À luz de tais análises e a partir da perspectiva de uma abordagem inventiva possível, cujas personagens foram concebidas muito além da toca do coelho, permitindo uma comunicação subjetiva com ideologias e personalidades da realidade, lançou-se mão de um raciocínio indutivo, que nos proporcionou um caminho possível, além do que já se sabe, mas sem pretensão de ser de fato o único provável.

De fato, assim como Alice não se convencia de estar errada por nenhum conjunto de evidências, possuindo sua própria filosofia, devemos acordar de nossos sonhos sem brinquedos, ao menos daqueles em que não se achincalha, e viver de fato: devemos, de qualquer forma, e de vários modos, seguir o ‘coelho’, e acreditar que nada é impossível.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

IRWIN, William (Org.). *Alice no país das maravilhas e a filosofia: cada vez mais e mais curioso*. São Paulo: Madras, 2010.

LLOYD, Megan. Alice rebelde: uma perspectiva feminista de algumas aventuras no País da Maravilhas. In: IRWIN, William (Org.). *Alice no país das maravilhas e a filosofia: cada vez mais e mais curioso*. São Paulo: Madras, 2010.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Trad.: Antônio Caruccio-Caporale. São Paulo e Porto Alegre: L&PM, 2011.

MONZANI, Luiz Henrique. *Deleuze e Lewis Carroll: aproximações entre filosofia e literatura*. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4428>>  
. Acesso em: 31-10-2017.

WESTMORELAND, Mark. *Desejar que fosse outra hora: a passagem temporal em Alice*. In: IRWIN, William (Org.). *Alice no país das maravilhas e a filosofia: cada vez mais e mais curioso*. São Paulo: Madras, 2010.

## **ANÁLISE DA CANÇÃO PAIS E FILHOS SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

*Lais Teixeira Lima* (UENF)

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

*Andressa Teixeira Pedrosa Zanon* (UENF)

[andressa.pedrosa@gmail.com](mailto:andressa.pedrosa@gmail.com)

*Mauricio Coli Bernardes* (UFES)

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

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UENF)

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

### **RESUMO**

O principal objetivo desse artigo é realizar uma análise da música "Pais e Filhos" a partir das perspectivas propostas pela linguística textual, a fim de buscar compreender qual a intencionalidade dos autores ao comporem tal canção. Para que o objetivo proposto fosse alcançado, iniciamos o trabalho evidenciando os principais aspectos de coerência da linguística textual. Como a linguística textual aborda inúmeras questões relacionadas à coesão e coerência textual, buscamos discutir somente os fatores que se encontravam mais evidentes na música escolhida. Portanto, abordamos o conceito de texto, de conhecimento de mundo, intencionalidade e situação comunicativa. Na sequência, realizamos uma breve história do grupo musical Legião Urbana, abordando sua formação, início e término. Apresentamos os álbuns lançados pela banda, assim como suas temáticas, influências, contextualização e as principais faixas de cada um deles, para que o leitor tenha conhecimentos necessários para possíveis inferências no texto. Por fim, realizamos uma análise detalhada da letra da música "Pais e Filhos", tanto em seu aspecto semântico - algumas vezes polisêmico - quanto em relação a fatores propostos da linguística textual - intencionalidade, inferências, conhecimento de mundo e situação comunicativa.

**Palavras-chave:** Linguística textual. Pais e Filhos. Legião Urbana. Polissemia.

### **1. Considerações iniciais**

Pode-se considerar que durante os anos 80 e 90, o rock nacional teve grande influência no cenário musical brasileiro. A forte crítica política e social das canções criadas nessa época foi capaz de atingir o público mais jovem e, assim, conquistar as paradas musicais. Um dos grupos

mais influentes desse período foi o Legião Urbana; com suas músicas de alto teor crítico e com linguagem jovem, mas ao mesmo tempo poética, foi capaz de perpetrar seu sucesso até os dias de hoje. Diante dessa influência política, musical e social, propusemos a análise de uma de suas obras mais admiradas e ouvidas, a música "Pais e Filhos".

Portanto, esse artigo tem como principal objetivo realizar uma análise da música "Pais e Filhos" a partir das perspectivas propostas pela linguística textual, a fim de buscar compreender qual a intencionalidade dos autores ao comporem tal canção. Para alcançar tal objetivo, elaboramos o artigo formado por três partes. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da linguística textual, foram discutidas as visões de Anna Christina Bentes (2001) e Luiz Antônio Marcuschi (1983) acerca da temática em questão. Por ser uma teoria vasta e complexa, selecionamos abordamos somente os pontos essenciais para a análise da música "Pais e Filhos".

Na sequência, elaboramos um breve histórico da carreira do grupo musical Legião Urbana, evidenciando os principais momentos da banda, seus álbuns, canções de maior sucesso e suas principais influências. Dessa maneira, a análise poderia ser mais contextualizada e de mais fácil compreensão.

Por fim, realizamos a análise da música "Pais e Filhos" a partir das concepções propostas pela linguística textual. Apesar da polissemia presente na canção em questão, propusemos também uma análise semântica no último capítulo deste trabalho.

## **2. A linguística textual**

A linguística textual trabalha inúmeros itens em relação à coerência a coesão textual, nesse trabalho, porém, abordaremos apenas alguns, os que estão mais presentes na canção analisada "Pais e Filhos". É importante evidenciar que a linguística textual tem como principal objetivo "investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso" (BENTES, 2001), a linguística textual busca, ainda, realizar uma análise do texto em seu contexto pragmático, ou seja, em seu uso e interação.

Para melhor compreensão, apontamos como a linguística textual considera o texto, de acordo com Luiz Antônio Marcuschi (1983, p. 12 e 13):

o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

A partir da definição de texto, é possível identificar a importância da coerência para a atribuição de sentido. Porém, para Anna Christina Bentes (2001), a atribuição de sentido a um texto também está intimamente ligada a diversos fatores, tais como: linguísticos, socioculturais, cognitivos e interacionais, isso porque a compreensão de um texto vai além da intencionalidade do autor e da capacidade de decodificar do receptor.

Em outras palavras, a coerência de uma determinada produção textual depende de uma série de fatores, entre os quais alguns já apontados, tais como recursos linguísticos, conhecimento de mundo, papel social do leitor ou destinatário etc. (BENTES, 2001 p. 275)

Outra questão que deve ser destacada na interferência do processo de criação do significado do texto é o conhecimento da situação comunicativa, que pode ser compreendido de duas formas distintas. A primeira delas é com o conjunto dos elementos existentes no momento com o qual o texto relaciona-se: locutor, interlocutor, lugar, momento, etc. A situação comunicativa também pode ser compreendida em um sentido mais amplo e complexo, ou seja, a partir do contexto social, político e cultural no qual o texto foi criado. Em ambas definições, ela mostra-se de extrema importância para que o receptor do texto realize uma boa análise e construa um sentido mais condizente com a intencionalidade do locutor. Anna Christina Bentes (2001, p. 277) afirma que:

situação comunicativa pode contribuir fortemente para a construção de um ou de mais de um sentido global para o texto. Uma boa análise textual deve levar em consideração este fator, sob pena de deixar de enxergar/mostrar as possibilidades das relações entre a linguagem e o mundo.

Outro fator relevante é o conhecimento de mundo. O leitor, ao realizar a leitura do que foi proposto pelo locutor, ele fará, automaticamente, inferência de sua vivência sociocultural e de conhecimentos já adquiridos previamente. Por serem lidos por diferentes interlocutores, que possuem seus conhecimentos pessoais e específicos, os textos podem ser compreendidos e interpretados de maneiras distintas. Em outras situações, o emissor deixa lacunas no texto para que o interlocutor atribua os significados omitidos, nesse caso, o interlocutor tem a necessidade de re-

alizer inferências bem específicas, o que levaria a uma possível falha na comunicação, caso o mesmo não possuísse tais conhecimentos prévios.

### **3. O legado deixado por *legião urbana***

*Legião Urbana* foi uma banda de rock que surgiu em Brasília, no ano de 1982, inicialmente formada por Renato Russo, Marcelo Bonfá, Eduardo Paraná (Kadu Lambach) e Paulo Guimarães (Paulista). De acordo com a bibliografia apresentada pelo site da banda, em 1983 Paulo Guimarães e Eduardo Paraná saem do *Legião* e Ico Ouro-Preto assume a guitarra. Após alguns shows e algumas composições, Ico Ouro-Preto é substituído por Dado Villa-Lobos.

Ainda em 1993, a apresentação do *Legião Urbana* no Circo Voador (Rio de Janeiro) foi um divisor de águas para a banda. Por ter sido um sucesso, foram convidados a gravar o seu primeiro disco, antes de começarem a gravação do disco, Renato Rocha (Negrete) entra na banda como baixista.

O primeiro álbum da banda *Legião Urbana* foi lançado em 1985 e emplacou músicas como *Será, Ainda é Cedo, Geração Cola-Cola* e *Por Enquanto*. O álbum apresenta músicas de grande crítica à sociedade e à política da época.

O segundo álbum foi lançado em 1986 e intitulado *Dois*, considerado um álbum com melodias mais suaves e com qualidade nunca vistas antes no rock nacional. Com esse disco, tornaram-se clássicos do *Legião* as canções *Tempo Perdido, Eduardo e Mônica, Índios* e *Quase Sem Que- rer*.

Em 1987, a banda lança o álbum *Que País é Esse*, que era marcado por músicas de críticas diretas à política e ao Brasil. O referido trabalho teve grandes sucessos como "Que País é Esse", "Angra dos Reis", "Mais do Mesmo" e "Faroeste Caboclo" – que inicialmente foi criticada por ser extensa e fora dos padrões do rock da época.

O álbum *Quatro Estações* foi lançado em 1989 e foi o mais influente da banda. As letras faziam críticas aos conflitos pessoais e adolescentes, as temáticas perpassavam entre amor, depressão, homossexualidade e suicídio; ao mesmo tempo em que faz referência a Buda, à Bíblia e a Camões. Das onze faixas do disco, nove emplacaram não só nas rádios da época, mas também são influentes até hoje: "Quando o Sol Bater

na Janela do Teu Quarto", "Monte Castelo", "Meninos e Meninas" e "Pais e Filhos" – objeto de estudo desse trabalho. Em meio à gravação desse disco, Renato Rocha abandona a banda.

Em 1991, a banda lançou o álbum *V*, que teve como principais faixas "Teatro dos Vampiros" e "Vento no Litoral". Por muitos, o disco foi considerado sombrio e melancólico, isso se deve ao momento pelo qual Renato Russo estava passando – a descoberta de ser soropositivo – e pelo momento no qual o Brasil estava passando – a revolta pela quebra da economia brasileira.

O sexto álbum *O Descobrimento do Brasil* é lançado em 1993 e suas principais faixas são "Perfeição", "Giz" e "Os Anjos", aqui era possível perceber arranjos mais leves e psicodélicos.

Em 1996, a Legião lançou o disco *A Tempestade*, com uma carga consideravelmente melancólica, pois Renato Russo já estava debilitado devido ao tratamento da sua doença. As canções são de despedida e o vocalista esforça-se para finalizar a gravação do disco e escolhe "A Via Láctea" como seu single. Logo após do lançamento do álbum, Renato Russo faleceu, dando fim ao grupo.

As letras do *Legião Urbana* eram consideravelmente politizadas, propondo reflexões e abordando questões sérias. Os álbuns eram contextualizados à situação vivida pelos compositores, pela banda, pelos adolescentes da época e pelo país, o que tornou *Legião* uma das bandas mais admiradas pelo público e respeitadas pela crítica, deixando, assim, seu legado até os dias atuais.

A influência da banda foi tanta que após o seu fim foram lançados três álbuns póstumos: *Uma Outra Estação* (1997), *Mais do Mesmo* (1998) e *Perfil* (2011), que mesclaram canções que ainda não haviam sido publicadas e canções que foram importantes para a carreira do Legião Urbana.

Em maio de 2013 Renato Russo foi homenageado com o filme *Somos Tão Jovens*, longa metragem que mostra a sua adolescência, o surgimento do seu interesse pela música e o início do *Legião Urbana*. No mesmo ano, foi lançado o filme *Faroeste Caboclo*, que conta a história da música homônima.

#### 4. *Análise da música pais e filhos*

A canção "Pais e Filhos" foi escrita pelos integrantes da banda Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. Ela é uma das músicas consideradas de maior sucesso e uma das mais influentes de toda carreira do *Legião Urbana*, além de propor uma significativa reflexão sobre temáticas extremamente atuais.

Assim como outras canções, a letra de "Pais e Filhos" pode ser considerada polissêmica, oportunizando ao ouvinte atribuir significações distintas, de acordo com o contexto social e histórico nos quais o interlocutor está inserido e onde a mesma é reproduzida. Porém, buscou-se nesse trabalho ser o mais fiel possível ao que o eu-lírico propôs com a criação dessa obra musical.

Muitas pessoas, ao ouvirem tal música, levam em consideração seu ritmo e sua carga emocional, porém não consideram sua letra e a intencionalidade dos autores. Diferente do que pensam, a letra retrata conflitos interpessoais e familiares de uma garota que, sem conseguir lidar com os mesmos, tirou a própria vida. Ao longo da canção ficam claros os motivos pelos quais a jovem tomou tal atitude. Assim como relata Renato Russo em uma participação em programa televisivo, em 1994:

Esta música é sobre suicídio. Ela é muito, muito séria. Me desgasta (...) quando a gente toca, e as pessoas não percebem. É sobre uma menina que tem problemas com os pais, ela se jogou da janela do quinto andar e não existe amanhã. Eu acho bacana, é uma música bonita, mas existe um clima em torno de algumas músicas da gente que me assusta. Quer dizer, cada pessoa interpreta à sua maneira, mas isso é uma música seríssima, é que nem Índios. Eu não aguentaria ouvir duas vezes seguidas. Eu gostaria, então, que as pessoas prestassem atenção na letra e vissem que é uma coisa muito forte. (RUSSO, Programa Livre, 1994)

É possível identificar diferentes vozes enunciativas na letra da música, ou seja, são perceptíveis as mudanças de enunciadores no decorrer da canção, porém ela não é marcada no texto. Caso o interlocutor não consiga compreender tais transições, é possível que a compreensão do texto fique prejudicada. Por possuir várias vozes enunciativas, o interlocutor recebe diferentes perspectivas sobre o tema abordado na música. Essas diferentes vozes enunciativas serão analisadas detalhadamente ao longo deste trabalho.

A canção começa com o eu-lírico narrando o suicídio de uma jovem, a primeira estrofe apresenta os seguintes versos:



Estátuas e cofres  
E paredes pintadas

Quando consideramos o sentido denotativo das palavras propostas pelos autores nos versos, compreende-se que a jovem era oriunda de uma família de classe econômica média alta, pois estava cercada de estátuas, cofres e paredes perfeitamente pintadas, ou seja, vivia em um ambiente cercado de luxo e dinheiro. Ainda no mesmo parágrafo temos os seguintes versos:

Ninguém sabe o que aconteceu  
Ela se jogou da janela do quinto andar  
Nada é fácil de entender

Os conflitos com os pais – que será melhor explicitado adiante – fizeram com que a jovem retirasse a própria vida, pulando do quinto andar de um prédio. Ao afirmar que “Ninguém sabe o que aconteceu”, os autores nos mostram que ninguém foi capaz de compreender os segredos que a jovem possuía, seus conflitos internos suas angústias e seus sentimentos em relação à família e a si mesmo. Conclui que “Nada é fácil de entender”, a vida não é fácil de ser compreendida, assim com as atitudes tomadas pela jovem.

Nesse ponto, pode-se fazer uma alusão ao primeiro verso da música, analisando-o em seu sentido conotativo, no qual as estátuas podem fazer referência aos pais da jovem, figuras imóveis que permaneciam apáticos diante dos conflitos da filha; enquanto o cofre pode significar seu segredo, ou seja, seus conflitos que estão trancados e não foram desvendados. As paredes pintadas podem fazer referência ao desconhecimento do que estaria por trás dessa parede, ou seja, por trás dessa jovem. Diante da falta de diálogo entre eles, os pais não seriam capazes de explicar o que levou a menina ao suicídio.

Após narrar o fato, os autores voltam no tempo, quando a jovem relembra fatos de sua infância e adolescência, antes de cometer o suicídio. Inicialmente ela se lembra de quando sentia medo de barulhos durante a noite e os pais a confortavam dizendo:

Dorme agora  
É só o vento lá fora

Portanto, a segunda estrofe é iniciada por outra voz enunciativa, é uma fala dos pais com a filha, demonstram palavras de conforto utilizadas por eles quando a filha se sentia amedrontada. Diziam que ela poderia voltar a dormir, pois não havia nada lá fora que ela precisasse temer,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

palavras de carinho típicas dos pais, que, provavelmente, não seriam mais destinadas à jovem em sua adolescência.

Logo na sequência, ainda em meio às lembranças, identificamos outra voz enunciativa: a jovem. Nessa parte da música, é possível perceber um paralelo entre as lembranças da infância e da adolescência que aparecem alternadas:

Quero colo  
Vou fugir de casa

Inicialmente, ela se lembra dos momentos em que pedia o colo, o carinho e a proteção dos pais, quando criança; nesse momento da vida, ela via a casa como um refúgio e um abrigo. Ao mencionar que fugiria de casa, recorda-se das atitudes de rebeldia de sua adolescência, nesse momento ela via a casa como uma prisão. Enquanto criança, os pais foram seu porto seguro, quando chegou à adolescência, enxergava seus pais como a personificação de uma prisão.

Na sequência a jovem faz mais um paralelo:

Posso dormir aqui  
Com vocês?  
Estou com medo tive um pesadelo  
Só vou voltar depois das três

Lembra-se que, quando criança, sempre que sentia medo ao ouvir barulhos durante a noite ou ao ter pesadelos, dirigia-se ao quarto dos pais e pedia para dormir com eles, pois se sentia acolhida e segura ao lado dos mesmos. Em contrapartida, lembrava-se de que quando adolescente gostava de ir a festas e ditar suas próprias regras, voltar de madrugada, sentir-se livre. Agora, a noite com seus barulhos já não a assustava mais.

Na terceira estrofe, nota-se uma mudança na voz enunciativa, os pais, que, antes mesmo da filha nascer, mostram o zelo e cuidado ao escolher o seu nome, ainda durante a gravidez. Associa-se, nessa parte da música, que a jovem possui o nome de uma santa:

Meu filho vai ter  
Nome de santo  
Quero o nome mais bonito

O refrão da música é a voz enunciativa do eu-lírico e pode ser compreendido como um conselho que mesmo oferece aos interlocutores:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

É preciso amar as pessoas  
Como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar  
Na verdade não há

O eu-lírico afirma que todos devem viver intensamente o hoje, amar intensamente os que estão em sua volta, valorizar cada momento e oportunidade, pois eles podem não voltar. Os pais devem valorizar seus filhos e os filhos seus pais, uma vez que pode não haver um próximo encontro entre os mesmos, como os pais retratados na música, que não puderam estar com a jovem que tirou sua vida repentinamente.

O início da quinta estrofe traz de volta uma lembrança da jovem, faz referência à sua infância:

Me diz por que é que o céu é azul

Esse trecho mostra a importância do auxílio e da participação dos pais na fase da descoberta de seus filhos, pois faz referência a um questionamento típico de crianças nessa fase. Na sequência, observamos o seguinte verso:

Me explica a grande fúria do mundo

Nesse momento, entendemos que a menina gostaria de voltar àquele tempo de descobertas e questionar aos pais o motivo de tanto ódio e tanta fúria no mundo em que ela está vivendo. No último verso vemos uma troca de voz enunciativa mais complexa, nesse momento, um pai, possivelmente idoso ou adoentado afirma que:

São meus filhos que tomam conta de mim

Essa estrofe demonstra o ciclo da relação existente entre os pais e os filhos, primeiramente a dependência do filho, depois a dos pais – pela velhice ou pela doença.

Na sexta estrofe, identificamos quatro vezes enunciativas, os versos revelam filhos em diferentes contextos familiares, demonstrando suas relações com seus pais:

Eu moro com a minha mãe  
Mas meu pai vem me visitar  
Eu moro na rua, não tenho ninguém  
Eu moro em qualquer lugar  
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais  
Eu moro com meus pais

A última estrofe da música inicia com a voz enunciativa da jo-

vem:

Sou uma gota d'água  
Sou um grão de areia

Nesse trecho, a filha demonstra sentir-se insignificante diante do mundo que a cerca, apenas uma em milhões de pessoas a sua volta. Na sequência, o eu-lírico conversa com a jovem:

Você me diz que seus pais não entendem  
Mas você não entende seus pais  
Você culpa seus pais por tudo  
Isso é absurdo  
São crianças como você

O eu-lírico procura mostrar para a jovem que, muitas vezes, a relação entre pais e filhos é difícil e quando não há diálogo e interação torna-se ainda mais complexa, o que pode gerar a incompreensão. A jovem culpa seus pais, mas não compreende as atitudes dos mesmos, é mais fácil julgar o outro do que compreender seus erros. Ele finaliza afirmando que assim como a jovem, os pais também precisam de carinho, proteção e cuidado e que também são sujeitos a errar.

O eu-lírico finaliza com um questionamento, geralmente feito para os jovens:

O que você vai ser  
Quando você crescer

Esse questionamento vai além de saber a profissão, ele busca saber qual caminho a jovem seguirá, quais princípios possuirá e quais atitudes e decisões tomará.

Talvez esse seja um questionamento que a jovem não conseguia responder para si própria, ao mesmo tempo em que não conseguia lidar com os conflitos com seus pais e com o fato de sentir-se insignificante e solitária; o que a levou a retirar a própria vida.

A música parte de uma temática principal, o suicídio da jovem, passando por outras diversas vozes, que representam inúmeras relações de pais com seus respectivos filhos, apontando para uma visão complexa e profunda dessa relação tão intensa de pais e filhos. A narrativa da jovem perpassa a condição de vários outros pais e filhos, cada um com suas particularidades, conflitos e alegrias, em diversas fases da vida. A letra traz um panorama real e conciso de relacionamentos semelhantes, mas que podem ser conduzidos de maneiras tão diferentes.

## 5. Considerações finais

Durante a análise foram encontradas sete vozes enunciativas, que são dispostas na letra da música sem marcas explícitas de alteração. Esse fato pode fazer com que alguns interlocutores não compreendam a real intencionalidade dos autores da canção, atribuindo, assim, outros sentidos ao texto.

Outra questão extremamente relevante ao interpretar a canção foi a situação comunicativa. Ao ter conhecimento do contexto social, político e cultural no qual a canção foi escrita, notou-se maior facilidade na realização das inferências necessárias para a compreensão do texto. Muitas informações foram omitidas para melhor fluidez da canção, por isso, as inferências do leitor são importantes para a construção do sentido global da letra.

Como vimos, os itens de coesão e coerência citados pela linguística textual são fundamentais para perscrutar os não ditos do texto estudado. Cada trecho pode ser elucidado a partir dos conceitos que essa teoria nos apresenta. A música analisada é muito mais que uma simples construção textual, é um construto de vozes polissêmicas que invadem o eu-lírico poético e dão corpo a uma narrativa complexa e fundamentada em uma trágica história de suicídio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christinna. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 259-301.

ENCARNAÇÃO, Paulo Gustavo da. "*Brasil mostra a tua cara*": rock nacional, mídia e a redemocratização política (1982-1989). 2009. Dissertação (mestrado). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93362>>. Acesso em: 03-06-2017.

LEGIÃO Urbana. Disponível em: <<http://www.legiaourbana.com.br>>. Acesso em: 07-06-2017.

\_\_\_\_\_. "Pais e filhos". In: *Rádio Vagalume FM*. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/pais-e-filhos.html>>. Acesso em: 20/12/2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

VAGALUME. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/pais-e-filhos.html> > Acesso em: 03-06-2017.

## ANEXO I

Versão completa da música "Pais e Filhos".

Composição de Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá

### **Pais e Filhos**

#### *Legião Urbana*

Estátuas e cofres  
E paredes pintadas  
Ninguém sabe o que aconteceu  
Ela se jogou da janela do quinto andar  
Nada é fácil de entender

Dorme agora  
É só o vento lá fora  
Quero colo  
Vou fugir de casa  
Posso dormir aqui  
Com vocês?  
Estou com medo tive um pesadelo  
Só vou voltar depois das três

Meu filho vai ter  
Nome de santo  
Quero o nome mais bonito

É preciso amar as pessoas  
Como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar  
Na verdade não há

Me diz por que é que o céu é azul  
Me explica a grande fúria do mundo  
São meus filhos que tomam conta de mim

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Eu moro com a minha mãe  
Mas meu pai vem me visitar  
Eu moro na rua, não tenho ninguém  
Eu moro em qualquer lugar  
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais  
Eu moro com meus pais

É preciso amar as pessoas  
Como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar  
Na verdade não há

Sou uma gota d'água  
Sou um grão de areia  
Você me diz que seus pais não entendem  
Mas você não entende seus pais  
Você culpa seus pais por tudo  
Isso é absurdo  
São crianças como você  
O que você vai ser  
Quando você crescer

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/pais-e-filhos.html>>

**ANÁLISE DAS ESCRITAS DO EU  
A PARTIR DA OBRA *MINHAS HISTÓRIAS DOS OUTROS*,  
DE ZUENIR VENTURA**

*Juliana Marinho dos Santos* (UENF)  
jumarinhosantos@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho foi elaborado como resultado da disciplina “Escritas do Eu e ficções da autoria”, ministrada pela professora Analice de Oliveira Martins, 1º semestre de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Propõe uma breve análise sobre a obra *Minhas Histórias dos Outros*, do jornalista e escritor Zuenir Ventura, publicada em 2005, a partir de fatores inerentes às escritas de si (ou do eu), que constituem os gêneros autorreferentes. Tem o propósito de identificar no objeto de estudo aspectos ligados a conceitos como os de autobiografia, memórias, autoficção e diário, abordando importantes referências como Philippe Lejeune e Paula Sibília. Tem o objetivo, portanto, de ressaltar aspectos importantes da temática e despertar a curiosidade na leitura a respeito da intenção do autor. Para os leitores que têm interesse pelas escritas do eu, pretende suscitar questões que levem à melhor compreensão dos textos autorreferentes e também incentivar a leitura do gênero.

**Palavras-chave:** Escritas do eu. Gêneros autorreferentes. Memórias.

**1. Considerações iniciais**

A proposta de análise aqui apresentada é resultado da disciplina “Escritas do Eu e ficções da autoria”, ofertada no programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, e ministrada pela professora Analice de Oliveira Martins, no 1º semestre de 2017. As aulas renderam debates ricos e interessantes, bem como despertaram a curiosidade pelo tema e a reflexão acerca dos formatos de escritas de si.

Iniciar a leitura de uma obra literária redigida em primeira pessoa é sempre uma aventura. O leitor pode se ver na dúvida quanto a certas informações do livro, se os acontecimentos narrados realmente fizeram parte da vida do autor ou se é o caso de um personagem fictício. Ter um



prévio conhecimento a respeito da história de quem escreve é um fator facilitador para a compreensão do conteúdo. Além disso, saber em que gênero se enquadra a obra é também bastante esclarecedor.

Uma autobiografia, por exemplo, já pressupõe que o escritor relate ali sua trajetória pessoal, recortes sobre sua história de vida. Contudo, nem sempre é evidente a intenção do autor e as descrições das obras em determinados casos podem gerar confusão. A partir de conceitos como os de autobiografia, memórias, autoficção e diário, este trabalho pretende fazer um breve estudo a respeito dos textos autorreferentes, levantando questões importantes dentro da temática que colaborem para a melhor compreensão da leitura dos gêneros.

O objeto de estudo escolhido para análise foi a obra do jornalista e escritor Zuenir Ventura, “Minhas histórias dos outros”, em que o autor relata passagens importantes da história do Brasil, sob seu olhar particular e sua vivência. Os aspectos aqui apresentados sobre as escritas de si, ou escritas do eu, seguem grandes referências da área como Philippe Lejeune e Paula Sibília. A proposta é de abordar as características principais dos referidos gêneros literários, na tentativa de debatê-los e compreendê-los.

## **2. *Experiências individuais x relatos de uma época***

É essencial para esta análise a contextualização do tema proposto. O autor da obra escolhida, Zuenir Ventura, ingressou no jornalismo em 1956 como arquivista e estudou no Centro de Formação dos Jornalistas de Paris no início da década de 60. Atuou em diversos veículos de comunicação nacionais, dentre eles *Correio da Manhã*, *O Cruzeiro*, *Veja*, *Isto É*, *Jornal do Brasil* e *O Globo*. Membro da Academia Brasileira de Letras, é considerado um dos maiores jornalistas do país.

Em 1969, lançou uma série de doze reportagens sobre “Os anos 60 – a década que mudou tudo”, para a Editora Abril; em 1988, publicou o livro “1968 – o ano que não terminou”, que serviu de inspiração para a minissérie “Os anos rebeldes”, da TV Globo; de grande repercussão, a série “O Acre de Chico Mendes”, publicada em 1989 no *Jornal do Brasil*, lhe valeu o Prêmio Esso de Jornalismo e o Prêmio Vladimir Herzog; em 1994, recebeu o Prêmio Jabuti de Reportagem com a publicação de *Cidade Partida*, um livro sobre a violência no Rio de Janeiro.

E suas obras não pararam por aí. As mais recentes são *Minhas*

*Histórias dos Outros, 1968 – O Que Fizemos de Nós, Conversa sobre o Tempo, com Luis Fernando Verissimo, e o romance Sagrada Família* (2005, 2008, 2010 e 2012, respectivamente). Por essa breve descrição, já é possível notar que o autor testemunhou vários episódios significativos da história do Brasil, algumas vezes tendo feito parte deles. E é peculiar a forma como narra os acontecimentos nesta obra especificamente.

Ora classificado pelas livrarias como livro de comunicação e jornalismo, ora como biografia e memórias, já em seu título desperta curiosidade de quem o lê. *Minhas Histórias dos Outros* seriam as histórias de vida do autor misturadas a histórias de outros personagens? Histórias das quais ele se apropriou para contar? A sinopse apresentada na contracapa descreve o texto como “romance real” e mostra essa diversidade de lembranças narradas:

Este livro traz o testemunho de Zuenir Ventura, um dos mais brilhantes jornalistas de nosso tempo, sobre um período que vai do final dos anos 50, quando publica suas primeiras reportagens, até os dias de hoje. Em meio a lembranças pessoais e coletivas, estão as principais mudanças comportamentais, políticas e sociais, revividas em episódios conhecidos e desconhecidos, em personagens famosos e anônimos [...] (VENTURA, 2005)

Na apresentação, que parece propositalmente intitulada “Se não me falhe a memória”, o autor inicia informando que “este livro é feito de episódios que vivi e de personagens que conheci ao longo de quase cinquenta anos de jornalismo” (VENTURA, 2005, p. 11). O trecho aponta, então, que o autor é o narrador e que os relatos contados por ele partem de suas experiências e memórias pessoais, sendo também personagem principal da narrativa.

Embora o autor se declare narrador e personagem, assumindo compromisso com o leitor quanto a veracidade do que escreve, a princípio a obra não dá sinais de autobiografia, seguindo a definição de Philippe Lejeune em “O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet”. Paula Sibília (2008, p. 30) sintetiza o que seria o pacto ao afirmar que se dá quando fica claro para o leitor que autor, narrador e protagonista da história são coincidentes, ou seja, o leitor é convencido de que esses três são a mesma pessoa.

Porém, Philippe Lejeune estabelece que as autobiografias estão condicionadas a alguns elementos.

É uma autobiografia toda obra que preenche ao mesmo tempo as condições indicadas em cada uma dessas categorias [forma da linguagem, assunto tratado, situação do autor, posição do narrador]. Os gêneros vizinhos da auto-

biografia não preenchem todas essas condições. (LEJEUNE, 2008, p. 14)

Sob essa estrutura, a obra aqui estudada estaria de acordo com os elementos narrativa e prosa, da categoria "forma da linguagem"; quanto à "situação do autor", é identificada claramente sua identidade sendo também o narrador; está em linha com as premissas de identidade do narrador e do personagem principal e perspectiva da narrativa, em "posição do narrador". Contudo, é no "assunto tratado" que esbarra nas questões vida individual e história de uma personalidade.

Zuenir Ventura alterna a escrita entre relatos pessoais, como os estudos na faculdade de Letras, o primeiro emprego, as descobertas no Rio de Janeiro, a inserção no jornalismo, e temas políticos, culturais, econômicos e sociais do Brasil, descrevendo também marcos da história mundial. Em primeira pessoa, ele narra passagens íntimas, mas com predominância de episódios da vida pública, na tentativa de ser o mais fiel possível aos acontecimentos.

Sobre isso, Philippe Lejeune afirma que as condições estabelecidas não excluem certos entrelaçamentos e não são absolutamente rigorosas. Quanto ao assunto e seu caráter individual, afirma que "a crônica e a história social ou política podem também ocupar um certo espaço" (2008, p. 15). Então, considerando essa "brecha" nos conceitos estabelecidos, pode-se concluir que a leitura aqui apresentada seria uma autobiografia?

Prosseguindo com os apontamentos, é colocada a questão da ficção: "A autobiografia abre um grande espaço à fantasia e quem a escreve não é absolutamente obrigado a ser exato quanto aos fatos, como nas memórias, ou a dizer toda a verdade, como nas confissões". (LEJEUNE, 2008, p. 54)

A partir da afirmação de Philippe Lejeune, observa-se fronteiras bastante frágeis entre os diferentes gêneros. A autoficção, por exemplo, pode trazer traços reais da vida do autor, mas no decorrer do texto rompe com a verossimilhança e gera dúvidas no leitor quanto ao factual. Para Ane Beatriz dos Santos Duailibe e Maria Iranilde Almeida Costa, a autoficção "deve ser lida como romance, mesmo que exista uma unidade entre o autor, narrador e personagem uma vez que aquele quem a escreve possui a liberdade de criar ou recriar episódios de sua vida". (DUAILIBE & COSTA, 2016, p. 1732)

A obra de Zuenir Ventura não se encaixaria bem nesta linha, visto

que não caberia ficcionar suas histórias contadas, uma vez que apresentam fatos nacionais e internacionais importantes, que não poderiam fugir à verdade. Tão pouco poderia ser considerada diário, por não se tratar de uma escrita cotidiana, com repetições, e não possuir uma narrativa descontinua. O diário é “metódico, repetitivo, obsessivo”, afirma Philippe Lejeune (2008, p. 2917).

Em sua ficha catalográfica, *Minhas Memórias dos Outros* aparece classificada como, dentre outros assuntos, memórias autobiográficas e jornalistas brasileiros: memórias. De fato, é da escrita memorialística que o livro mais se aproxima. O autor utiliza recortes de diferentes épocas e divide os capítulos com títulos que remetem a episódios vividos por ele, numa ordem cronológica, ou a acontecimentos de conhecimento público.

O capítulo “Perdão para todos”, por exemplo, comenta uma difícil e cruel fase pela qual o Brasil passou, a ditadura. Nessa passagem, Zuenir Ventura cita diversas personalidades que sofreram severas repressões e outras que foram exiladas, e que ele pôde acompanhar bem de perto. Cita também a Lei de Anistia e finaliza o capítulo com a frase “Mas até chegar a essa concessão, a ditadura continuou fazendo vítimas, inclusive no jornalismo”, um gancho para o próximo capítulo:

A notícia da morte de Vladimir Herzog me chegou de São Paulo por um telefonema de sua mulher, Clarice: ‘Mataram o Vlado’. Era o fim da tarde de sábado, 25 de outubro de 1975, e eu tinha acabado de almoçar com amigos em casa. Minha reação foi tão sem sentido, tão absurda quanto o que eu acabara de ouvir: ‘não brinca!’ Fiquei repetindo sem conseguir dizer mais nada [...]. (VENTURA, 2005, p. 99)

Neste trecho, pode-se claramente observar o envolvimento do autor com o acontecimento narrado, seus sentimentos e emoções, o que evidencia a presença no texto de uma lembrança particular de um fato que tomou grandes proporções. São as impressões, o testemunho de quem viveu aquela época e a relata através de suas experiências individuais. Sobre o autor memorialista, Sheila Dias Maciel explica que “suas memórias são uma visão da história, mas uma visão personalizada, uma espécie de ‘micro-história’ – visão particularizada da história”. (MACIEL, 2013, p. 554)

No capítulo “Se meu gravador falasse”, fica bastante evidente que o autor descreve um outro tempo, de costumes que não existem mais. “O gravador de pilha [...] foi tão importante para o jornalista quanto o celular é hoje para todo mundo. Do minigravador, o cassete, nem se fala. O dia em que carreguei um no bolso, me senti poderoso” (VENTURA, 20015,

p. 148). Nota-se aí que há uma descrição de hábitos, coisas, ou expressões antigas, mais uma característica dos textos escritos a partir de memórias.

As memórias, portanto, estão ligadas a experiências mais externas da vida do escritor, enquanto a autobiografia engloba toda sua história íntima, individual e pessoal. E, para misturar um pouco estes dois conceitos, Zuenir Ventura finaliza a obra com o capítulo “A saga de uma testemunha”, sendo talvez o mais íntimo do livro. O trecho é iniciado com o relato sobre a adoção de seu filho mais velho:

Tudo o que eu não queria em 1989 – com 58 anos, uma mulher de 52 e um casal de filhos de 25 e 24 – era ter mais um filho ou coisa parecida[...] Um belo dia, cheguei em casa com um adolescente acreano de pouco mais de treze anos e disse: “Aqui está o mais novo membro da família” [...] Ele entrou na minha vida por acaso, resultado de uma transgressão que cometi contra uma lei básica do jornalismo - a de que, ao reportar os acontecimentos, não se deve interferir neles.

Ele se referia a Genésio Ferreira da Silva, testemunha do assassinato do líder seringueiro Chico Mendes, tema que rendeu uma série de reportagens feitas pelo jornalista para o *Jornal do Brasil* e que se tornou o livro *Chico Mendes – Crime e Castigo*, em 2003. Devido à vulnerabilidade do menino diante das investigações do crime, Zuenir Ventura o levou do Acre para o Rio de Janeiro, onde passou a viver sob sua tutela e junto a sua família. A experiência, como conta, foi difícil e cheia de problemas, dramas e conflitos.

### **3. Considerações finais**

O autor termina o livro com um desabafo: “De todas as minhas histórias, a de Genésio Ferreira da Silva foi – está sendo – a mais difícil e sofrida de viver e contar. Tem o gosto amargo de um fracasso – o meu”. Diante de relatos como este, pode-se constatar a presença de elementos particulares, da vida íntima do escritor, que por vezes se coloca na narrativa de forma profunda e autobiográfica, embora não seja essa a característica predominante.

As narrativas frequentemente confundem o leitor, que consciente ou inconscientemente buscam “falhas” nas histórias baseadas em memórias ou em autobiografias, na tentativa de provar que são ficção. Ou, de posse de uma ficção, busca o que possa parecer real, questionando a intenção do escritor. Nesta obra, os acontecimentos são narrados entrela-

çando-se o registro jornalístico e histórico ao testemunho de alguém que viveu aquela época e pode contar suas próprias impressões.

De forma clara, a leitura é apresentada como um relato de fatos marcantes da história da Brasil, contento também as opiniões do narrador, sem disfarces. E, apesar de utilizar as memórias coletivas de uma sociedade, numa determinada época, para contar suas histórias, Zuenir Ventura se expõe, deixa sua intimidade aparecer, descreve suas emoções e sentimentos, numa “história dos outros” em que conta muito de si.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras (ABL). Zuenir Ventura. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/zuenir-ventura>>. Acesso em: 05-11-2017.

DUAILIBE, Ane Beatriz dos Santos; COSTA, Maria Iranilde Almeida. A autoficção e a reconfiguração autoral na obra *divórcio*, de Ricardo Lí-sias. In: *Anais da XV ABRALIC*. Rio de Janeiro: Uerj, p. 1729-1739, 2016.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. De Rousseau à internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MACIEL, Sheila Dias. Sobre a tradição da escrita de memórias no Brasil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 48, n. 4, p. 551-558, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15462/10143>>. Acesso em: 17-07-2017.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VENTURA, Zuenir. *Minhas histórias dos outros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

**ANÁLISE DO DISCURSO:  
UM ESTUDO ACERCA DA MÚSICA  
“ADMIRÁVEL GADO NOVO” DE ZÉ RAMALHO**

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

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

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco* (UENF)

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

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto* (UENF)

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

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

**RESUMO**

Em 1979, Zé Ramalho lança a música “Admirável Gado Novo” com a finalidade de propagar sua insatisfação com o sistema vigente e fazer com que a população refletisse sobre sua atual condição humana. Desta forma, este artigo visa analisar a análise do discurso do pensamento crítico da canção “Admirável Gado Novo”, de autoria do cantor Zé Ramalho, e sua relação com o livro de Aldous Huxley chamado *Admirável Mundo Novo*. Para isso, utilizamos teorias que contemplam a temática, ancorados em teóricos como, Eni Pulcinelli Orlandi (2005), Marilena Chauí (1984), José Manuel de Sacadura Rocha (2009), entre outros. Logo, a pesquisa é de cunho bibliográfico. Sendo assim, o que se pode concluir com a presente análise é que ambas as obras visam denunciar as formas de manipulação impostas à sociedade, os malefícios do sistema capitalista e conscientizar a população acerca dos mecanismos de alienação instaurados para estabelecer a ordem pelo Estado.

**Palavras-chave:** Sistema capitalista. Alienação. Análise do discurso.

**1. Introdução**

Análise do discurso tem por finalidade analisar a composição de um texto, ou seja, entender a mensagem ideológica presente no texto. Todo discurso traz consigo uma ideologia, logo, há uma mensagem a ser transmitida. Desta forma, o texto carrega características sociais e políticas no qual seu autor está inserido. Além de uma análise textual, a análise do discurso é constituída por uma análise do contexto a qual foi cons-

truída.

Diante disso, o discurso em si é um ato acerca do meio, da organização social, expondo emoções e posições. Ou seja, através do seu discurso o sujeito toma uma posição. Porém, para se ceiar ao real discurso e entender sua mensagem é necessário ver além do que realmente está sendo dito, além da língua, da palavra. É necessário analisar o contexto no qual o discurso foi criado, interpretar a fala dos sujeitos, sendo a ideologia impressa na linguagem num formato de texto.

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é analisar o discurso presente na canção de Zé Ramalho intitulada “Admirável gado Novo” e sua relação com o livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley. No entanto, a metodologia utilizada é a qualitativa, baseada nos autores Eni Pulcinelli Orlandi (2005), Marilena Chauí (1984), José Manuel de Sacadura Rocha (2009), entre outros.

A década de 70, no Brasil, foi um período de muita instabilidade política e repressão social. A ditadura militar reprimia qualquer arte ou forma de pensar que fosse uma afronta ao modelo político, pois para manter a ordem, as ideias, os discursos propagados com anseios de liberdade e de mudança tinham que ser aniquilados.

Diante desse cenário, em 1979, Zé Ramalho, famoso poeta e cantor brasileiro, lança o seu segundo trabalho denominado “Zé Ramalho 2” ou “A Peleja do diabo contra o Dono do Céu”. O maior sucesso, de repercussão nacional, foi a música “Admirável Gado Novo”, sendo a mesma abertura da novela *O Rei do Gado*, em 1996.

Zé Ramalho, em “Admirável Gado Novo”, faz uma denúncia social, criticando a ditadura militar e os abusos de poder, através de metáforas e intertextualizando com o livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, publicado em 1932. A música instiga os movimentos de resistência ao poder instaurado da ditadura militar em prol de melhores condições vida pelas camadas menos favorecidas. No entanto, o autor une a insatisfação do povo com o Regime Militar com o romance futurista de Aldous Huxley, possibilitando uma conversa entre o período em que Zé vivia e o livro, ou seja, denunciava o contexto do Regime Militar e o contexto ficcional do romance do livro, que tem como historia o controle das pessoas alienadas através de drogas.

Sendo assim, o presente artigo está dividido em duas partes. A primeira é a análise discurso da música, decifrando a verdadeira mensa-



gem de Zé Ramalho para seus contemporâneos. No entanto, a segunda parte identifica a relação de discurso do livro de Aldous Huxley e da música, seus pontos semelhantes em esferas diferentes.

## **2. Uma análise do discurso da música “Admirável Gado Novo” de Zé Ramalho**

A análise do discurso nasceu na França nos anos 60, sendo o discurso seu objeto de estudo. Ao analisar o discurso, a língua para análise do discurso não é apenas um mecanismo cuja finalidade é somente o ato de falar ou transmitir informações. Considera a língua uma perspectiva discursiva que investiga o exterior da linguagem, sua ideologia e a influência social. Para Eni Pulcinelli Orlandi (2006, p. 16) "pensar o texto em seu funcionamento, é pensá-lo em relação às suas condições de produção, é ligá-lo a sua exterioridade".

Segundo Eni Pulcinelli Orlandi (2005), ao falar dos objetivos da análise do discurso, cita que a linguagem é um fator intrínseco a análise do discurso, pois a mesma assume um caráter de mediação indispensável entre o meio social e o homem. Sendo assim, a análise do discurso entende que a língua é um mecanismo de interação.

Ainda de acordo com Eni Pulcinelli Orlandi (2005),

a análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. (ORLANDI, 2005, p. 31)

Sendo assim, não se pode analisar um discurso sem levar em consideração os meios e as condições no qual o mesmo foi produzido, pois fazem parte profundamente para sua construção. Ou seja, o discurso vai depender das condições em que o indivíduo que o produz se encontra.

Dessa forma, o sujeito propaga sua ideologia através do discurso, manifestando suas emoções e insatisfações pessoais construídas no decorrer de sua interação com seu meio. Diante disso, as relações sócio-histórico-ideológicas vão organizar o discurso e a mensagem a ser passada.

No que tange a canção de Zé Ramalho, “Admirável Gado Novo”, a intenção é analisar o discurso que o autor quis propagar em sua obra,

analisando o ano da composição, momento político e a ideologia a ser passada.

José Ramalho Neto, mais conhecido como Zé Ramalho é um cantor e compositor brasileiro. É um músico conhecido por sua intensidade em suas canções, pois as mesmas, em sua grande maioria, citam às suas próprias experiências pessoais, como a tristeza de um amor não correspondido, o movimento hippie, a necessidade de ter dinheiro para sobreviver num sistema capitalista, a luta diária do homem frente a uma sociedade preconceituosa, entre outras. A mensagem de suas canções tem caráter místico e social, se constituindo assim em um artista diversificado conseguindo atingir variados públicos e ultrapassar gerações.

A música “Admirável Gado Novo” foi lançada em 1979, ainda no período da Ditadura Militar. A mesma ganhou seu sucesso como tema de personagens de um acampamento de sem-terra na novela de Benedito Ruy Barbosa, “O Rei do Gado”. No entanto, mesmo depois de quase quarenta anos de sua criação, a mensagem da canção se torna cada dia mais contemporânea. Desta forma, segue transcrita a letra desta música:

#### **Admirável Gado Novo<sup>57</sup>**

*Letra e música – Zé Ramalho*

Vocês que fazem parte dessa massa  
Que passa nos projetos do futuro  
É duro tanto ter que caminhar  
E dar muito mais do que receber

E ter que demonstrar sua coragem  
À margem do que possa parecer  
E ver que toda essa engrenagem  
Já sente a ferrugem lhe comer

Êh, oô, vida de gado  
Povo marcado  
Êh, povo feliz!

Lá fora faz um tempo confortável  
A vigilância cuida do normal  
Os automóveis ouvem a notícia  
Os homens a publicam no jornal

---

<sup>57</sup> Letra da música retirada no site <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/49361> no dia 25/06/2017.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

E correm através da madrugada  
A única velhice que chegou  
Demoram-se na beira da estrada  
E passam a contar o que sobrou!

Êh, oô, vida de gado  
Povo marcado  
Êh, povo feliz!

O povo foge da ignorância  
Apesar de viver tão perto dela  
E sonham com melhores tempos idos  
Contemplam esta vida numa cela

Esperam nova possibilidade  
De verem esse mundo se acabar  
A arca de Noé, o dirigível,  
Não voam, nem se pode flutuar

Êh, oô, vida de gado  
Povo marcado  
Êh, povo feliz!

Pode-se notar que a canção faz referência, em seu título, ao livro de Aldous Huxley, publicado em 1932, *Admirável Mundo Novo*. O livro retrata um romance numa sociedade futurista onde todos são condicionados a viverem em obediência às leis e as regras sociais, sem qualquer tipo de contestação de sua natureza. Os indivíduos são controlados pela ingestão de uma droga chamada 'soma', neutralizando qualquer sentimento de dúvida ou manifestação. Nessa sociedade criada por Aldous Huxley, os valores serão extintos e os cidadãos serão controlados pelo Estado.

Sendo assim, ao dar nome à canção, Zé Ramalho esboçou as condições da sociedade brasileira na época de sua composição, onde a mesma se encontrava em plena ditadura militar, sendo o povo comparado com o gado, marcado e conduzido segundo os interesses e regras impostas pela classe dominante. Ou seja, a maioria, a classe trabalhadora, é quem sustenta o poder, trabalhando, vivendo e morrendo para enriquecer as elites. E é tamanha ignorância de sua exploração, que, mesmo explorada, não o percebe, sente-se feliz, confortável.

Outra característica é massificação das pessoas, pois de acordo com Hannah Arendt (2000),

Neste particular, pouco importa se uma nação se compõe de homens iguais ou desiguais, pois a sociedade exige sempre que os seus membros ajam

como se fossem membros de uma enorme família dotada apenas de uma opinião e de um único interesse. (ARENDR, 2000, p. 49)

Na primeira parte da música, há mais uma referência ao livro de Aldous Huxley: “*Vocês que fazem parte desta massa, que passa nos projetos do futuro*”. Nessa parte da música, o autor faz evidência a massificação das pessoas, sendo estas dominadas pelo seu dominador, livres de qualquer sentimento de conflito ou contestação. Em ‘projetos do futuro’ podem ser entendidos como promessas de dias melhores e a mais uma referência ao ambiente futurista de *Admirável Mundo Novo*.

Prosseguindo a análise, no verso a seguir, “*É duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber*”, faz-se referência à mais valia – teoria marxista. Logo, na “mais-valia”, a massa trabalhadora produz muito mais do que efetivamente pode consumir, dando muito mais do que recebem. Assim, “[...] estamos diante do modo de constituição real do sistema capitalista” (CHAUÍ, 1984, p. 51). Dessa forma, essa massa acaba dando muito mais do que recebe, sendo esse fato uma característica nata do capitalismo.

Sendo assim, cabe ressaltar o conceito de “mais-valia”:

Suponhamos, então, que, para fabricar um metro de linho e para extrair um quilo de ferro, os trabalhadores precisem de 8 horas de trabalho. Suponhamos que o preço desses produtos no mercado seja de Cr\$ 16,00. Diremos, então, que cada hora de trabalho equivale a Cr\$ 2,00. Porém, quando vamos verificar qual é o salário desses trabalhadores, descobrimos que não recebem Cr\$ 16,00, mas sim Cr\$ 8,00. Há, portanto, 4 horas de trabalho que não foram pagas, apesar de estarem incluídas no preço final da mercadoria. Essas 4 horas de trabalho não pagas constituem a mais-valia, o lucro do proprietário da mina de ferro ou do proprietário da fábrica de linho. (CHAUÍ, 1984, p. 50-51)

Seguindo a letra da canção, nota-se mais uma clara referência ao sistema capitalista: “*E ver que toda essa engrenagem, já sente a ferrugem lhe comer*”. Essa expressão é uma metáfora para se referir queda do regime militar que estava em vigor no período da canção como à auto-destruição do capitalismo. De acordo com o pensamento marxista,

Capitalismo carrega os germes de sua própria destruição, e seria suplantado pelo Socialismo onde os trabalhadores formariam uma sociedade baseada na propriedade coletiva dos meios de produção, pois, propõe a visão marxista, que todo sistema econômico traz no seu embrião as contradições que irão destruí-lo por meio da luta de classes. (LIMA, 2007)

Ao chegarmos ao refrão da canção, “*Eh, ôô, vida de gado, povo marcado, eh, povo feliz*”, nos deparamos com os sons usados pelos velos boiadeiros para conduzirem seu rebanho. No entanto, a metáfora “vida de

gado” no remete a ‘vida do povo’, povo este que é ‘marcado’ mas é um “povo feliz”. A palavra povo quer dizer “grande número de pessoas que constituem uma tribo, raça ou nação”. (SILVA, 1998, p. 624)

O compositor ao mencionar “povo marcado, povo feliz”, retrata a vida do povo brasileiro, pois o mesmo sofre com o sistema, mas não perde sua alegria. Ou seja, um povo alienado e conformado com suas condições de vida, ao sistema capitalista, mas ainda sente felicidade, sendo esta decorrente da esperança da fé, da política, do consumo, entre outras.

Na segunda parte da canção, o compositor continua trazendo sua visão e sua ideologia de um modo subjetivo. “*Lá fora faz um tempo confortável, a vigilância cuida do normal*”, nota-se que o compositor faz alusão a atual condição humana, onde todos são vigiados, seja pelo Estado, pela Igreja ou pela mídia, a não se revoltarem, dando uma sensação de que a normalidade está controlada. Dessa forma, o certo, o previsível, o normal é se conformar ao modo de vida instalado pelo sistema dominador, pois quanto mais tranquilo e submisso for o renano, mais fácil será direcioná-lo.

“*Os automóveis ouvem a notícia, os homens a publicam no jornal*”, evidencia, mais uma vez, a coisificação do ser humano, pois automóveis não escutam. Sobre a coisificação humana, é válido lembrar que

por seu próprio dinamismo, os homens pensam, de forma vulgar que vão ao mercado vender e comprar coisas; eles na verdade vão vender e comprar trabalho humano que agiu, em última instância, sobre a natureza, ou seja, eles compram e vendem a sobrevivência, não de quem está vendendo ou comprando um bem ou serviço, mas sim de quem já, num processo determinado, vendeu a sua força de trabalho como mercadoria e como alternativa única de sobrevivência econômica. (ROCHA, 2009, p. 142)

Com isso, é acarretada a desumanização, pois o homem se torna sobrevivente do capital e se subordina ao acúmulo das finanças.

Na terceira e última parte da música, “*O povo foge da ignorância, apesar de viver tão perto dela. E sonham com melhores tempos idos, contemplam essa vida numa cela*”, o compositor faz referência a alienação do povo, a ignorância de não perceber o que os dominam mesmo estando diante do sistema. Sonham com dias melhores, porém se acomodam em suas prisões e passam a contemplar dentro de suas ‘celas’, lembrando os dias bons que tiveram e ainda podem ter e com a possibilidade do sistema dominador ser cessado.

Por fim, em “*E esperam nova possibilidade, de verem esse mundo se acabar. A arca de Noé, o dirigível, não voam, nem se pode flutuar*”. A religião é mencionada, pois traz uma esperança de fuga para os que creem nela. O povo procura um caminho para fugir da situação em que vive, busca um caminho melhor. Deus constituiu a Arca como meio de fuga para a salvação e o dirigível, através de suas armas, é um meio capaz de acabar com o sistema. Entretanto, a menção acerca da Arca de Noé e o Dirigível seria uma saída para se livrarem do sistema dominador.

Ainda sobre a religião, Zé Ramalho demonstra uma concepção da mesma bem semelhante ao pensamento marxista, pois para Karl Marx (2010),

O sofrimento religioso é, a um único e mesmo tempo, a expressão do sofrimento real e um protesto contra o sofrimento real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração e a alma de condições desalmadas. É o ópio do povo. (p. 5)

Ao final dessa análise, podemos observar que Zé Ramalho fez uma denúncia social em seu discurso. Utilizou-se de vários conceitos marxistas para exprimir a realidade na composição de sua canção, como a luta de classes, a exploração do homem pelo homem, a alienação e a religião. Critica o regime militar em vigor na época e ao sistema capitalista.

### **3. Livro *Admirável Mundo Novo* e sua relação com a canção “*Admirável Gado Novo*”**

O livro de Aldous Huxley *Admirável Mundo Novo*, publicado em 1932, retrata uma sociedade totalmente controlada, de acordo com um sistema de castas. As pessoas não possuem vontade própria, pois são condicionadas a viverem em harmonia com as regras impostas. A dominação é consentida sem qualquer manifestação, pois são psicologicamente introduzidas durante o sono.

“Soma” é o nome dado à uma droga para controlar os cidadãos. É uma dose de felicidade, para que os mesmos não se revoltam contra o sistema implantado. A sociedade não possui valores éticos ou morais. O conceito de família não existe.

Aldous Huxley mostra a dualidade entre a ciência, a sociedade e o prodígio, uma vez que este último tem sua ascensão, acarreta vários problemas para a sociedade. Neste novo mundo a reprodução humana é artificial e cada novo membro pertence à uma escala de castas, (Alfa+, Alfa,

Beta+, Beta, Gama, Delta ou Épsilon).

Dessa forma, Aldous Huxley prenunciou uma civilização onde todos os homens são controlados por uma excessiva ordem desde seu nascimento. Todos os sentimentos, dúvidas, desejos eram controlados pela soma, garantindo assim a ordem, sem revoltas.

Como se vê, tratava-se de uma sociedade de autômatos, na qual não era necessário recorrer à repressão violenta porque simplesmente não havia o mínimo risco de ocorrer qualquer tipo de revolta. Uma sociedade em que cada indivíduo se sentia feliz com a função exercida (pois desde o início haviam sido condicionados a exercerem tal função).

O livro de Aldous Huxley se relaciona com a música de Zé Ramalho, pois o mesmo faz uma clara referência ao sistema de ordem produzido em *Admirável Mundo Novo*. Ambas as obras retratam sociedades estruturadas sob uma ordem rígida e opressora, no livro os valores são totalmente excluídos, enquanto na canção a sociedade se estrutura como um rebanho.

Nota-se em ambos, também, o intuito do Estado em manter a ordem e usa de artifícios para instaurá-la. No livro, o ‘Estado’ usa a soma (uma droga) e na música, se utiliza de promessas que nunca serão cumpridas.

A relação entre *Admirável Mundo Novo* e “Admirável Gado Novo” está muito além do título dessas obras, ela também se faz presente na temática abordada, ou seja, nas críticas a sociedade que se deixa manipular, que não exerce a sua autonomia e individualidade e no que resulta esse jogo de regras e convenções que julgam e qualificam o ser humano.

No entanto, ambas denunciam de alguma forma como a sociedade estava sendo estruturada, de acordo com a época de composição de cada uma. Mas o que é explícito é que sempre há um dominador e que os sistemas de dominação sempre existiram, apenas foram se modificando com o decorrer do tempo.

#### **4. Considerações finais**

Diante da análise, percebe-se que a ideologia impregnada na canção de Zé Ramalho visa conscientizar o povo brasileiro de sua condição humana. Salienta para as consequências que o sistema capitalista traz pa-

ra a sociedade.

A música “Admirável Gado Novo”, traz ante de tudo, uma crítica às formas de governo, sendo o mesmo opressor e detentor de dominação através de “obrigações” estabelecidas à população que se vê sem saída. Sendo assim, a canção salienta alguns questionamentos, como: A população é vista pelos governantes realmente como um rebanho? O voto é um direito, ou seria um dever? A sociedade possui, de fato, direito de escolha? Em um trecho do livro, Aldous Huxley (1968) salienta: “A liberdade é perigosa para a sociedade, pois quebra a estabilidade. Por isso, não podem desenvolver a ciência ou a arte, pois estas precisam do caos para existirem”.

Nessa citação, pode-se perceber porque durante tantos anos a livre expressão foi coibida. O livre arbítrio era reprimido pela ditadura militar, pois quem o insultasse ou se rebelasse, era preso e mandado para o exílio como forma de manter a ordem. E mesmo diante dessa realidade, Zé Ramalho conseguiu, através das palavras, expor sua ideologia e seu inconformismo com a situação da sociedade nas entrelinhas.

Entretanto, o livro de Aldous Huxley publicado em 1932 e a canção de Zé Ramalho lançada em 1979 se fazem presentes nos dias de hoje. A mensagem que ambas passaram se perpetua no mundo intitulado pós-moderno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

MARX, Karl. Uma contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel (1844). Trad.: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em:

<http://www.afoicecomartelo.com.br/posfsa/autores/marx,%20karl/critica%20da%20filosofia%20do%20direito%20de%20hegel.pdf>.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Divulgação do Livro, 1968.

LIMA, José Edson Ferreira. A denúncia social na música "Admirável



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Gado Novo" de Zé Ramalho: os mecanismos massivos de alienação. *Revista Eletrônica WebArtigos*, 2007. Disponível em:

<<http://www.artigos.com/artigos/1533-a-denuncia-social-na-musica-admiravel-gado-novo-de-ze-ramalho-os-mecanismos-massivos-de-alienacao>>.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso. In: \_\_\_\_; RODRIGUES, Suzy Lagazzi; VOGT, Carlos. *Introdução as ciências da linguagem*. Campinas: Pontes, 2006.

ROCHA, José Manuel de Sacadura. *Sociologia jurídica: fundamentos e fronteiras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

## ANÁLISE DO DISCURSO E HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA: MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)

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

Roniela Almeida Moreira (UEMASUL)

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

### RESUMO

Este trabalho é integrante de projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, ligado ao curso de letras do Centro de Imperatriz, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL, com a linha de pesquisa em Discurso, Memória e Ensino. Assim, busca-se identificar como se dá a construção do *ethos* discursivo no ensino de língua portuguesa, a partir da observação de materiais didáticos do ensino de língua portuguesa e, para tanto, tomam-se como base os princípios teóricos da análise de discurso de linha francesa, particularmente os conceitos de análise do discurso, de Dominique Maingueneau (1989) e Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2005); conceitos de memória, de Maurice Halbwachs (2006) e de Jacques Le Goff (1990); e historiografia linguística, de Konrad Koerner (1996). Desse modo, nosso *corpus* de estudo é constituído pelas fontes documentais primárias, escritas e produzidas na segunda metade do século XIX, *Postillas de Grammatica Geral, Applicada á Lingua Portugueza pela Analyse dos Classicos, ou Guia para a Construção Portuguesa, e Grammatica Portugueza Accommodada aos principios Geraes da Palavra Seguidos de Immediata Applicação Pratica*, ambas de Francisco Sotero dos Reis (1870; 1871); *Selecta Nacional*, do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873), e *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*, de Filipe Benicio de Oliveira Condurú (1888), publicadas em São Luís, no Maranhão. Nessa perspectiva, pretendemos contribuir em (re)avaliar alguns conceitos que os educadores têm a respeito do ensino da língua materna.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Análise do discurso.  
Historiografia linguística. Gramaticografia maranhense. Ensino.

### 1. Considerações iniciais

O presente trabalho visa questionar o tratamento dado à língua, linguagem e gramática, e às bases da gramaticografia maranhense, a partir de manuais didáticos produzidos no Maranhão na segunda metade do século XIX; e, a partir disso, buscar compreender de que modo a legisla-

ção educativa do período, incide sobre a forma como os autores manifestam seus discursos sobre o ensino da língua portuguesa.

Faz-se necessário entendermos a concepção do termo gramaticografia. Assim, Pierre Swiggers (1990, *apud* MEDEIROS, 2007, p. 32) ressalta que

uma das áreas mais estudadas pela historiografia da língua portuguesa é a história da gramática – gramaticografia – em que o historiógrafo observa, descreve e explica como se desenvolveu o conhecimento linguístico no momento da produção da gramática estudada.

Nesse sentido, nosso *corpus* de estudo é constituído por fontes documentais primárias, sendo estas produzidas pelos próprios professores e gramáticos, e adotadas nas escolas da época em análise, a saber: *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa*, de Felliipe Benício de Oliveira Condurú (1850); *Grammatica Portuguesa, Accomodada aos Principios Geraes da Palavra Seguidos de Immediata Applicação Pratica*”, de Francisco Sotero dos Reis (1866); *Postillas de Grammatica Geral, Applicada á Lingua Portuguesa pela Analyse dos Clássicos*, de Francisco Sotero dos Reis (1870) e *Selecta Nacional*, do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873).

Assim, para a análise do *corpus* utilizaremos a análise do discurso, no que diz respeito às teorias de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2015) e Dominique Maingueneau (1989), que nos oferecem suporte para compreendermos a formação discursiva, a formação ideológica e as condições de produção dos manuais didáticos e gramáticas analisadas. Desse modo, para a compreensão dos processos históricos e linguísticos que influenciaram a produção dos autores, nosso aporte teórico está na historiografia linguística, bem como os seus princípios teórico-metodológicos de análise propostos por Konrad Koerner (1996), a saber: contextualização, imanência e adequação.

## **2. Considerações sobre análise do discurso**

A análise de discurso francesa visa analisar não apenas os elementos gramaticais da língua, mas também aqueles externos a ela, tais como os aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que perpassam os discursos produzidos e que neles são refletidos. Assim, esta teoria trabalha “a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele”, de acordo com Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

(2000, p. 20), e é definida, inicialmente por Dominique Maingueneau (1989, p. 13), como “estudo linguístico das condições de produção de um enunciado”.

A análise do discurso tem em sua etimologia do nome o significado de palavra em curso, percurso, compreendendo, dessa forma, que tratamos da palavra em movimento, analisamos o homem falando. Partindo destes pressupostos, busca-se entender a língua e seus reflexos em um âmbito social que constituem a história do homem, uma vez que a linguagem na análise do discurso tem o papel de mediadora entre homem e sociedade, uma vez que toma como base a existência humana, trabalhando com a língua no mundo, considerando o homem na sua história. Nesse sentido, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2015, p. 57) afirma que “a análise do discurso não procura só sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”. Esse olhar sobre o discurso teve início nos anos 1960, dessa maneira sua perspectiva era estudar o funcionamento da língua para produção de sentidos.

Assim sendo, justifica-se estudos sobre a análise desses discursos imbricados na gramatografia e nos manuais didáticos de autores maranhenses da segunda metade do século XIX.

### **3. Considerações sobre historiografia linguística**

A historiografia linguística tem como foco a análise de documentos que incidem sobre algum aspecto da língua, resgatando os traços contínuos e descontínuos das ideias linguísticas. Nessa perspectiva, a historiografia linguística surge na França, sendo resultante do novo paradigma histórico vigente nas décadas de 1960 e 1970, que emerge com a criação da revista dos *Annales*, proposta por Lucien Febvre e Marc Bloch, que segundo as ideias de Neusa Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma (2004, p. 16) esse movimento possibilitou o surgimento de uma história abrangente que passou a registrar os feitos históricos em sua totalidade, não se concentrando meramente nos fatos políticos, mas também os sociais, os psicológicos e, até mesmo, os linguísticos, propiciando um novo olhar do historiógrafo para com o registro histórico.

Dessa forma, a historiografia linguística se apresenta como uma disciplina explicativa abrangendo questões que vão além da dimensão do conhecimento acerca da linguagem, como também a própria dimensão social, sendo possível identificar o contexto de produção da obra, e, por

meio deste, estabelecer as influências sobre o conhecimento linguístico. (BASTOS & PALMA, 2004, p. 18)

Nesse sentido, a história externa e interna da língua portuguesa apresenta características que se diferenciam, enquanto a primeira traz uma abordagem sobre a história dos acontecimentos socioculturais e políticos, a segunda se caracteriza pela transformação do sistema linguístico, levando em consideração os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, semânticos e entre outros. Assim, a historiografia linguística não tem como foco o estudo da história, mas utiliza-se da mesma para explicar a evolução do pensamento linguístico.

Frente a isso, faz-se necessário enfatizar que, como aponta Maria Cistina Salles Altman (2012, p. 22), a pesquisa na área da historiografia linguística “ambiciona descrever e explicar a história das ciências da linguagem, e os fatores que puderam ser associados ao seu desenvolvimento”. Dessa forma, o estudo historiográfico visa investigar como o conhecimento linguístico se produziu, desenvolveu, foi divulgado e recepcionado.

A institucionalização da historiografia linguística emerge no Brasil a partir da reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL e passa a ser tida como uma disciplina, no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. As contribuições, no Brasil, para o fortalecimento da historiografia linguística, são advindas de estudiosos que buscaram resgatar os fatos de grande relevância do passado linguístico, bem como: Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, do Grupo de pesquisa de Historiografia da Língua Portuguesa; José Marcelo Luna de Freitas, da UNIVALI; Maria Cistina Salles Altman, da USP; Nacy dos Santos Casagrande, do IP-PUC/SP (NOGUEIRA, 2015). E, no Maranhão, com as pesquisas da Sônia Maria Nogueira, do GELMA, coordenadora da linha de pesquisa Historiografia Linguística e Ensino, e da linha de pesquisa Discurso, Memória e Ensino, na UEMASUL.

É imprescindível que o exercício de pesquisa na área da historiografia linguística exija do historiógrafo da língua um amplo preparo intelectual, com amplitude de objetivos e profundidade de saberes, tendo que adotar um conhecimento quase que enciclopédico, uma vez que a mesma se apresenta em um plano pluridisciplinar, de acordo com Neusa Barbosa Bastos (2008, p. 98). Dessa forma, se faz relevante enfatizar que a historiografia linguística é o modo de refletir sobre o saber linguístico produ-

zido, tendo como objetivo descrever e explicar como se desenvolveu tal saber em um determinado contexto. (SWIGGERS, 1974)

Nessa perspectiva, Jan de Clercq e Pierre Swiggers (1981, *apud* ALTMAN, 2012) apontam algumas motivações que provam a verdadeira essência do fazer historiográfico, a saber: tentar compreender a historiografia linguística como um sujeito enciclopédico; encará-la como ilustração do progresso de crescimento; buscar a defesa, a difusão e a promoção de um modelo linguístico particular em detrimento de outros; exercitar a historiografia linguística como descrição e explicação de conteúdos inseridos em um contexto histórico; praticar a historiografia linguística como testemunha interior sobre uma realidade social.

Segundo as ideias de Pierre Swiggers (1974, p. 1), a historiografia linguística “tem testemunhado um crescimento espetacular no número dos seus praticantes – especialmente na Europa, e, ao longo das últimas décadas, nas Américas – o campo pode festejar igualmente a existência de vários periódicos”. Desse modo, os estudos na área da historiografia linguística no Brasil vêm crescendo cada vez mais, principalmente com relação a estudos referente à gramaticografia portuguesa, que conforme Pierre Swiggers (1990, *apud* MEDEIROS, 2007, p. 32) ressalta que

uma das áreas mais estudadas pela historiografia da língua portuguesa é a história da gramática – gramaticografia – em que o historiógrafo observa, descreve e explica como se desenvolveu o conhecimento linguístico no momento da produção da gramática estudada.

Assim, temos como uma das principais representantes da historiografia linguística a professora Maria Cistina Salles Altman, que publicou sua tese intitulada *A Pesquisa Linguística no Brasil (1968-1988)*, consumando a primeira apresentação em historiografia linguística da língua portuguesa no Brasil, conforme aponta Sheila Pinheiro Moisés Medeiros (2007, p. 34). Faz-se relevante ressaltarmos que o objeto de estudo da historiografia linguística pode vir representado em duas categorias, uma no sentido metalinguístico e outra no não metalinguístico. A metalinguagem, conforme exemplifica Maria Cistina Salles Altman (2012, p. 26), está ligada com “o sentido exato dos termos originalmente empregados pelo autor-fonte”. Assim, o historiógrafo linguista deve buscar reconstruir o campo semântico do texto em análise, preservando e mantendo inalteráveis as terminologias utilizadas pelo autor. Desse modo, os objetos de categoria metalinguística podem ser uma gramática, um dicionário, um manual didático, entre outros. Nessa perspectiva, os objetos não metalinguísticos podem ser cartas, leis, entre outros, com base nas teorias de

Neusa Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma (2004, p. 14).

Mediante o exposto, a historiografia linguística tem muito a contribuir com a nossa identidade linguística e cultural, Pierre Swiggers (1974, p. 49), um dos grandes representantes dessa área de estudo, traça uma breve reflexão acerca da relevância que a historiografia linguística pode propiciar, mencionando que refletir sobre a história da linguagem é “uma parcela essencial de nossa história como seres humanos”. Portanto, conseguimos expandir não somente o nosso conhecimento relacionado à linguística, mas também saber o papel exercido pela linguagem nas sociedades.

Faz-se relevante evidenciarmos a adoção de três princípios teórico-metodológicos traçados por Konrad Koerner (1996), que segundo ele representa a base para solucionar os possíveis problemas de abusos da linguagem técnica por parte do historiógrafo da linguística.

Assim, o primeiro princípio é o da *contextualização* que possibilita um resgate das teorias linguísticas propostas em períodos antigos, levando em conta o clima de opinião da época, bem como a influência dos aspectos socioeconômicos, socioculturais e educacionais que influenciaram o autor na produção da obra. Neusa Barbosa Bastos (2008, p. 98) defende que “a língua é regulada por uma série de fatores sócio-históricos e culturais. Diretamente associada ao seu contexto de produção, a língua recebe dele todas as influências possíveis ao mesmo tempo em que o influencia”. Sendo assim, a língua é uma ferramenta que ao mesmo tempo em que constitui a realidade, também é constituída por ela.

O segundo princípio é o da *imanência* que trata da análise do documento, tentando estabelecer uma compreensão quase completa do texto linguístico em questão. Segundo Konrad Koerner (1996, p. 61), “o quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, deve ser definido internamente e não em referência à doutrina linguística moderna”. Desse modo, o historiógrafo linguista deve manter-se neutro para não distorcer as teorias utilizadas pelo autor da obra.

O terceiro princípio trata da *adequação*, que possibilita ao historiógrafo fazer aproximações da teoria analisada, com uma teoria moderna. Konrad Koerner (1996, p. 60) ressalta que “pode o historiógrafo aventurar-se a introduzir, ainda que muito cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita, aproximações modernas de vocabulário técnico”. Assim, tais princípios são indispensáveis para a análise das teorias linguísticas, uma vez que possibilita analisarmos as dimen-

sões de continuidade e descontinuidade da historiografia linguística.

Além desses três princípios, Jan de Clerq e Pierre Swiggers (*apud* NOGUEIRA, 2015) destacam, ainda, cinco pontos motivacionais para o historiógrafo da língua, a saber: Como sujeito enciclopédico, como ramos de uma enciclopédia do saber; Como ilustração do progresso de conhecimento; Com o objetivo de defender, difundir ou promover um modelo linguístico particular em detrimento de outros; Como descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico científico, e, também, como testemunha exterior sobre uma realidade social, influenciada pelas concepções e práticas linguísticas.

Além dos procedimentos metodológicos e dos pontos motivacionais, Neusa Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma (2004, p. 12) destacam a *questão das fontes*, que podem ser primárias e secundárias e os critérios de análise, bem como: apresentação e organização das obras; e intenção teórico-metodológica do autor.

#### **4. Contextualização: o Brasil na segunda metade do século XIX**

Para um entendimento completo dos documentos em questão, considerando a natureza social da língua, enfatizamos as principais correntes em uso na época, no que diz respeito aos fatores históricos, socio-culturais e educacionais, da segunda metade do século XIX, no Brasil, especificamente no Maranhão. Sônia Maria Nogueira (2015, p. 47) estabelece que a “historiografia linguística transcende seu aspecto científico da linguística ao abarcar também a dimensão social, em virtude de detectar, analisar e explicar as mudanças ocorridas durante o recorte investigado”.

Assim, podemos destacar algumas modificações ocorridas neste período, a saber: em 1854, foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e secundária do município da corte, que tinha como objetivo fiscalizar e orientar o ensino tanto público quanto particular; estabelecimento das normas para exercício da liberdade de ensino e um sistema de preparação do professor primário; reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, com base em programas e nos livros adotados nas escolas; reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da aula de comércio e corte. (RIBEIRO, 2000)

Faz-se necessário ressaltar que a segunda metade do século XIX faz parte da fase Imperial, tendo como representante Dom Pedro II. Du-



rante a fase imperial, baseado nos estudos de Sônia Maria Nogueira (2015), no Brasil, de acordo com estatísticas oficiais, eram 162 escolas de meninos e 18 para meninas, sendo que a maioria se concentrava na capital, que na época era Rio de Janeiro. Tais escolas tinham como predomínio o ensino primário e a falta de professor era grande, o que dificultava no aprendizado dos alunos.

Conforme Neusa Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma (2004, p. 133-134), o sistema educacional no Brasil pode ser dividido em duas fases, por serem épocas que apresentam distintas características: a primeira fase que vai de 1850 a 1870 e a segunda que vai de 1870 a 1894, esta última sendo dividida em imperial e republicana. Na primeira fase, foi instituído pela Inspetoria Geral da Instrução primária e secundária, que o ensino primário nas escolas deveria compreender conteúdos, tais como: instrução moral e religiosa com leituras explicadas dos evangelhos e da História sagrada; leitura, escrita e cálculos, noções essenciais de geometria e sistema de pesos e medidas do município.

Na segunda fase (1870-1894), podemos destacar a criação de duas reformas educacionais. A primeira foi a reforma proposta por Leôncio de Carvalho, em 19 de abril, de 1879. Tal reforma não teve a aprovação do legislativo, todavia algumas ideias chegam a ser difundidas. Assim sendo, a reforma defendia a liberdade de ensino, o exercício do magistério e a liberdade de frequência, possibilitando a alunos do curso secundário e superior estudar como e onde quisessem. Em 1890, foi criada a reforma de Benjamim Constant, que visava à laicidade do ensino, princípios de orientação e a gratuidade do ensino primário, segundo Maria Luisa Santos Ribeiro (2000), exemplificada na tabela 1:

<b>REFORMA BENJAMIM CONSTANT (1890)</b>	
<b>1 – Escola Primária</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Faixa Etária</b>
1º Grau	7 a 13 anos
2º Grau	13 a 15 anos
<b>2 – Escola Secundária</b> – duração de 7 anos	
<b>3 – Escolas Superior</b> – ensino politécnico, de direito, medicina e militar	
<b>4 – Exame de Madureza</b> – verificava se o aluno tinha a capacidade intelectual necessária ao término do curso.	

**Tabela 1. Reforma Benjamim Constant (1890). Fonte: RIBEIRO (2011)**

Com efeito, verificamos que a segunda metade do século pode ser apontada como uma época de férteis realizações, todavia, as melhorias não atingiam a toda população, sendo que os mais favorecidos eram as

camadas privilegiadas da sociedade. Nesse período, a única lei geral sobre a educação da época, era a lei de 15 de outubro de 1827, sendo esta proveniente das ideias de Januário da Cunha Barbosa, tendo por ideias principais a de que a educação, por todo território nacional, era dever do estado. A partir da criação dessa lei, ouve uma necessidade de reorganização do sistema educacional da época. Entretanto, ambas as melhorias se destinavam aos “homens livres da sociedade”. (RIBEIRO, 2000)

### **5. O Maranhão na segunda metade do século XIX**

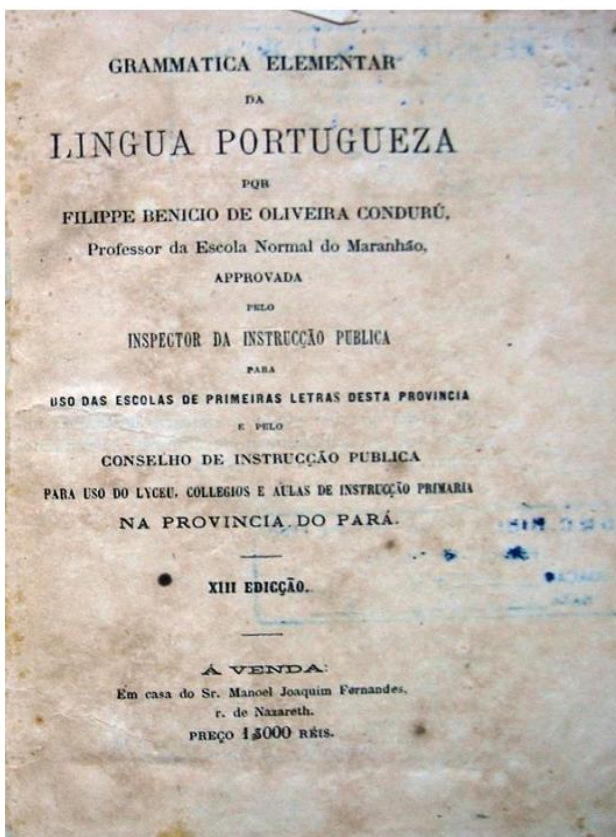
A província maranhense, nesse período, agregava a burguesia mercantil, sendo a maioria portuguesa, com a oligarquia rural brasileira. A base da economia era a exportação do algodão e do açúcar, que, segundo Odaléia Alves da Costa (2013, p. 29), de “[...] São Luís, partiam embarcações com destino à Inglaterra, França, Portugal e Lisboa”, para isso se utilizavam da mão de obra escrava. Assim, a população escrava da época era analfabeta, correspondendo a um total de 72.967 escravos, sendo que apenas 21 mulheres e 51 homens sabiam ler. Em relação à educação dos ex-escravos, nada foi feito para amenizá-la, sendo que a educação era destinada a uma minoria advinda das classes privilegiadas.

Em relação à educação, se nota uma grande carência de professores, devido à falta de escola normal na província. A primeira escola de ensino secundário criada no Maranhão foi o Liceu Maranhense, a partir da Lei nº 77, de 24 de julho de 1838. Tal estabelecimento teve como diretor e professor, o famoso gramático Francisco Sotero dos Reis. Com efeito, os conteúdos para o ensino abrangiam filosofia racional e moral; retórica e poética; geografia e história; gramática filosófica da língua e análise dos clássicos; língua grega; língua latina; língua francesa; língua inglesa; desenho; aritmética, primeira parte de álgebra, cálculo e mecânica; navegação; trigonometria esférica e observações astronômicas. (MORAES, 1988, *apud* NOGUEIRA, 2015, p. 59)

Com base nos estudos de José Henrique de Paula Borralho (2009), Odaléia Alves da Costa (2013) ressalta que o intercâmbio entre Brasil e Portugal, a exemplo, era muito próximo, sendo que 2,41% da população maranhense estudavam na Universidade de Coimbra, representando 12 vezes mais o percentual de alunos que passavam pelo ensino secundário, no Liceu Maranhense.

**6. Imanência: análise das obras**

Neste capítulo, será apresentada a análise das obras *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*, de Felipe Benício de Oliveira Condurú (1850); *Grammatica Portugueza, Accomodada aos Principios Geraes da Palavra Seguidos de Immediata Applicação Pratica*, de Francisco Sotero dos Reis (1866); *Postillas de Grammatica Geral, Applicada á Lingua Portugueza pela Analyse dos Clássicos*, de Francisco Sotero dos Reis (1870) e *Selecta Nacional*, do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873). Com efeito, abordaremos três categorias: 1) introdução, 2) organização e 3) conceitos de língua, linguagem e gramática:



**Fig. 1** Fonte: Felipe Benício de Oliveira Condurú (1888) – Capa

### 6.1. Primeiro aspecto: introdução

A primeira obra a ser analisada é a obra *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*, de Filippe Benício de Oliveira Condurú, em sua 13ª edição, de 1888. Filippe Benício de Oliveira Condurú nasceu em 23 de agosto de 1818, e faleceu em 12 de novembro de 1878 em São Bento dos Peris, então província do maranhão.

Esta obra, além de ter sido adotada no Maranhão, também, foi indicada para estudos na província do Pará. Em relação à análise do discurso, evidencia-se que o discurso do autor se coaduna com o dos legisladores da educação maranhense e paraense.

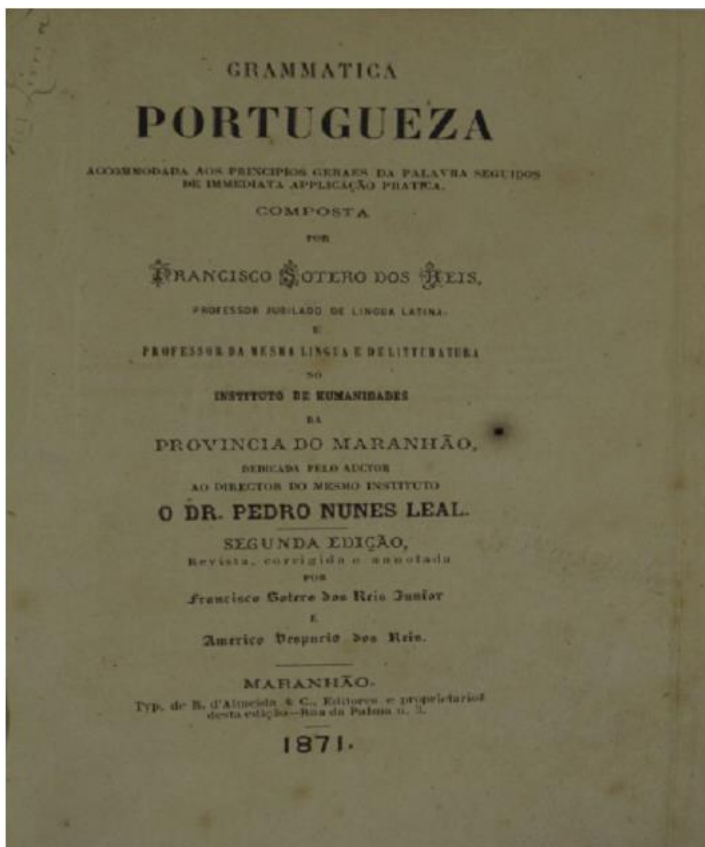


Fig. 2 Fonte: Francisco Sotero dos Reis (1871) - Capa

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Na "Introdução", ressalta que o seu fim é dar preceitos e regras para falar, escrever e ler com acerto. Assim, foram privilegiados, de forma sucinta, apenas os conceitos a serem trabalhados no corpo da obra, a saber: “falar, escrever, ler, letra, syllabas, palavra, nome, monossyllabo, palavra primitiva, palavra simples, palavras na accepção natural, palavras na accepção figurada, oração ou frase e período”. (CONDURÚ, 1888, p. 3)

A segunda obra a ser analisada é a *Grammatica Portugueza, Accomodada aos Principios Geraes da Palavra Seguidos de Immediata Applicação Pratica*, de Francisco Sotero dos Reis, em sua 2ª edição, de 1871). O autor, também maranhense, nasceu em 1800 e faleceu em 1871; aos 21 anos, já lecionava gramática latina, no Collegio D’instrução, e foi considerado o primeiro professor público do Maranhão, após a Independência. Em relação à análise do discurso, evidencia-se que o discurso do autor se coaduna com o dos legisladores da educação maranhense, visto ter sua obra adotada na Província do Maranhão.

Além da carta ao público, foram inseridos os "Prolegomenos" do autor que iniciavam a primeira edição, e Francisco Sotero dos Reis (1871, p. VII) expõe sua preocupação com o magistério, pois procurou “simplifical-a o mais possível na theoria, subordinando os usos especiaes da lingua só aos principios geraes da eterna verdade”; e complementa “o methodo e aclareza nao teem maior inimigo do que a multiplicidade das regras, que só serve de embarçar o alumno sem explicar-lhe cousa alguma”.

A terceira obra a ser analisada é *Postillas Grammatica Geral, Aplicada á Lingua Portugueza pela Analyse dos Clássicos*, de Francisco Sotero dos Reis (1870), surgiu a partir das observações que o autor fazia nas aulas de latim, das divergências existentes entre a língua latina e a língua portuguesa.

Em relação à análise do discurso, evidencia-se que o discurso do autor se coaduna com o dos legisladores, uma vez que a obra foi adotada para estudo no Instituto de Humanidades, em São Luís, Maranhão.

A obra não é composta por uma "Introdução", sendo uma obra de conteúdos simplificados, em que o autor começa diretamente a abordar os conteúdos.

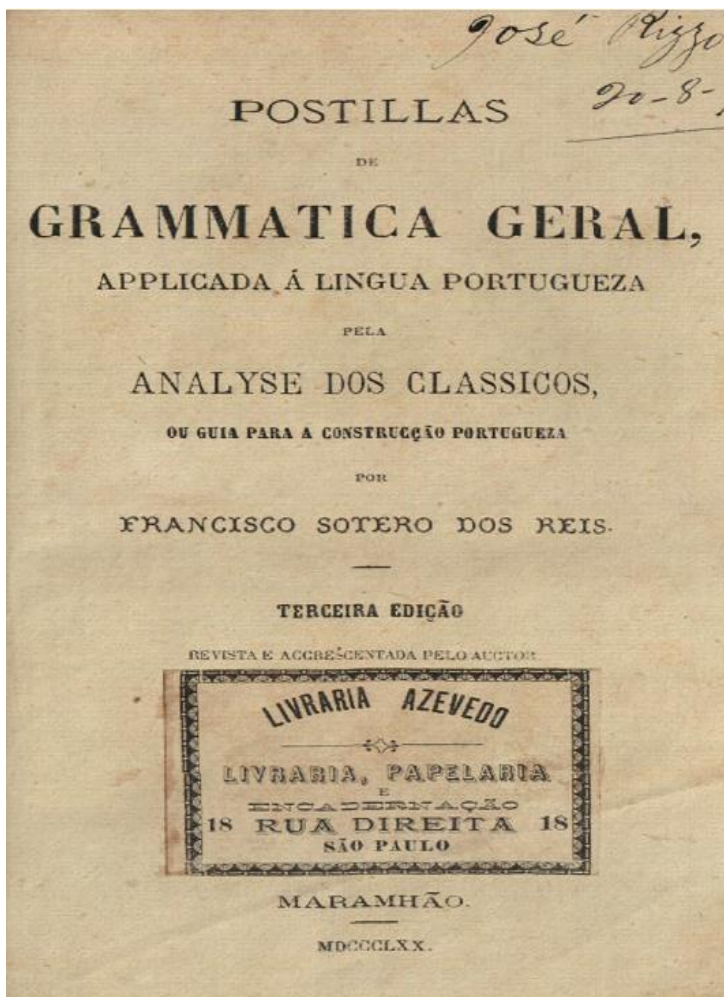


Fig. 3 Fonte: Francisco Sotero dos Reis (1870) - Capa

A quarta obra a ser analisada é a *Selecta Nacional*, do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873). Em relação à análise do discurso, evidencia-se que o discurso do autor se coaduna com o dos legisladores, pois a obra foi um modelo adotado para o curso de estudos no Collegio da Immaculada Conceição; sendo que o autor da mesma foi diretor e professor deste estabelecimento.

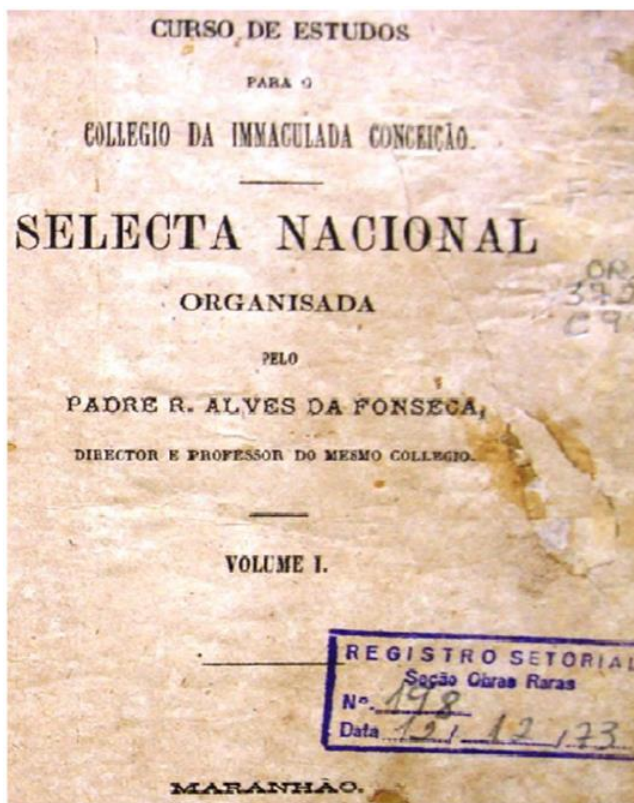


Fig. 4 Fonte: Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873) - Capa

Na primeira parte da "Introdução", *Educação Nacional – Escreptores Pátrio*, o Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873, p. V) enfatiza que é preciso abrir “mão desses compêndios *transmarinos* e iniciando a nascente geração em moldes mais domésticos e pátrios”, tornando evidente a justificativa para a criação desta obra. Ainda nesta parte, o Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873, p. VI) destaca que era necessário “dar aos nossos meninos desmepeçadas e elegantes traduções de Trajano Galvão, ricas flores de Gonçalves Dias, o Cysne Brasileiro, a crítica firme e conscienciosa e as narrações claras de João Lisboa, o Herculanô Maranhense”. Assim, evidencia-se a importância que o autor atribuía aos autores maranhenses, ofertando, por meio da educação, o reconhecimento e a valorização de textos pátrios.

## 6.2. Segundo aspecto: organização

A *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*, de Filipe Benício de Oliveira Condurú (1888), segue o modelo latino, pois se divide em quatro partes, bem como: etimologia, prosódia, ortografia e sintaxe. Desse modo, elaboramos uma exposição diversa do original, mantendo o conteúdo, com o intuito de termos objetividade na apresentação, como a seguir:

Capítulo I – Etymologia	Capítulo II – Prosodia
I substantivo	I som
II genero do substantivo	II acento
III adjectivo	III quantidade das syllaba
IV variações dos nomes	IV figuras de dicção
V verbo	<b>Capítulo III – Orthographia</b>
VI conjugação dos verbos auxiliares	I vogais
VII conjugação dos verbos	II consoantes
VIII conjugação activa dos verbos regulares	III letras dobradas
IX conjugação activa do verbo unir para modelo dos da terceira conjugação, e do verbo	IV emprego das letras maiusculas, do uso do hyphen e do apostropho
X conjugação da voz reflexa e da passiva dos verbos	V pontuação
XI formação dos tempos e dos verbos irregulares	<b>Capítulo IV – Syntaxe</b>
XII preposição	I oração e suas partes essenciais
XIII adverbio	II período e orações que o compõem
XIV conjuncção	III syntaxe de concordancia
XV interjeição	IV syntaxe de regencia
	V construcção
	VI figuras de syntaxe

O autor divide, portanto, esta obra em quatro partes. O primeiro capítulo trata da *Etymologia* e cuida das classes das palavras. No caso da *Prosódia*, o autor trata do som que deve reger a pronúncia como correta, do acento da quantidade das sílabas, das figuras de dicção e, por fim, dos fenômenos linguísticos que provocam variações na pronúncia de certas Palavras. Enquanto a *Orthographia* é a parte que lida com a grafia correta das palavras. Por último, trata da *Syntaxe*, definida como “a parte da grammatica que regula o emprego das palavras na composição da oração e do período” (CONDURÚ, 1888, p. 86). Esse modelo de organização se estende até o século XX e, ainda, hoje se encontra em muitas gramáticas pedagógicas em uso nas escolas brasileiras.

Assim sendo, trataremos da organização da obra *Grammatica Portugueza, Accomodada aos Principios Geraes da Palavra Seguidos de*



*Immediata Applicação Pratica*, de Francisco Sotero dos Reis (1871), que segue o modelo latino, na medida em que está dividida em quatro partes, bem como: etimologia, prosódia, ortografia e sintaxe. Assim, com o intuito de termos objetividade na apresentação e mantendo o conteúdo original, elaboramos uma exposição da organização, como a seguir:

<b>Etymologia</b>	<b>Orthographia</b>
Nome substantivo	Conceito
Pronome Pessoal	I letras maiusculas ou grandes:
Nome adjetivo	observações quanto á maneira de escrever
Verbo	II signaes orthographicos ou de pontuação
Conjunção	<b>Prosodia</b>
Preposição	Conceito
Adverbio	I as palavras portuguezas
Interjeição	que admittem accentto prosódico
<b>Syntaxe</b>	II accentos orthographicos
noções preliminares	
Syntaxe das palavras	
Modelos de analyse	
Syntaxe das proposições	

O autor inicia a obra com o estudo da etimologia, que se define como “a parte da grammatica que ensina a conhecer a natureza e origem das palavras”. A segunda parte é destinada ao estudo da sintaxe, que é “a parte da grammatica que ensina a coordenar as palavras e as proposições” e trata das relações entre as palavras, levando em consideração o nexos, a concordância e subordinação. A terceira se volta para o estudo da ortografia “parte da grammatica que ensina a escrever as palavras correctamente”. E, na última parte, o autor enfatiza o estudo da prosódia, que é “a parte da grmmatica que ensina a pronunciar as palavras correctamente”. (REIS, 1871, p. VIII)

Assim sendo, passaremos para a análise da obra *Postillas de Grammatica Geral, Applicada á Lingua Portugueza pela Analyse dos Clássicos*, de Francisco Sotero dos Reis (1870). A obra contém 280 páginas, conforme a organização a seguir:

<b>PRIMEIRA PARTE</b>	<b>TERCEIRA PARTE</b>
Partes da oração invariáveis	SECÇÃO I. Particularidade de construção e idiosmismos da lingua portugueza
Parte da oração variáveis	
Modelos de analyse	
<b>SEGUNDA PARTE</b>	SECÇÃO II. Idiotismos e dificuldades grammaticaes
Periodo	<b>QUARTA PARTE</b>
Proposições absolutas	
Proposições subordinadas	Figuras de comstrucção
Proposições subordinadas	<b>QUINTA PARTE</b>

circunstancias	
Completivas	SECÇÃO I. Estructura do periodo grammatical
observações finaes	
Modelo de uma successão de periodos	SECÇÃO II. Continuação da formando discurso seguido estructura do periodo grammatical

Desse modo, na "Primeira parte", o autor inicia com a "Proposição". Na "Segunda parte", são abordados os "períodos grammaticaes". A "Terceira parte" traz em questão "as particularidades de construção e idiotismos da Lingua Portugueza". Na "Quarta parte", foram privilegiadas as "figuras de construção", destacando a "ellipse, pleonasmo, syllepse, hyberbato". Na "Quinta parte", na "Primeira Secção", Francisco Sotero dos Reis (1870, p. 143) evidencia a "estrutura do período gramatical" relacionado com "a colocação dos complementos" a exemplo do "sujeito" e do "attributo".

Em continuidade, trataremos da organização da obra *Selecta Nacional*, do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873). Dessa forma, a obra contém 232 páginas, nas quais apresenta textos dos melhores poetas brasileiros e estrangeiros. Assim sendo, para compreendermos melhor a sua organização mantendo a originalidade do conteúdo abordado, indicamos a seguir:

ÍNDICE	TERCEIRA PARTE
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	SECÇÃO LITERARIA
INTRODUCCÃO	Biografia de Francisco Sotero dos Reis
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
LEITURAS VARIAS	Antonio Gonçalves Dias
Louvores do saber	Manuel Odorico Mendes
Idéa de Deus (poesia)	João Francisco Lisboa
Amor da pátria	Joaquim Franco de Sá
O verdadeiro o patriota	José Candido de Moraes e Silva
O Brasil (poesia)	Antonio Joaquim Franco de Sá
Contra a preguiça	Joaquim Gomes de Souza
Epigrama: aos <i>negligentes</i> (poesia)	Trajano Galvão de Carvalho
Culto á Virgem Santissima	Feliciano Antonio Falcão
Napoleão (poesia)	Christovão Colombo
Retrato do Padre Antonio Vieira	<b>QUARTA PARTE</b>
Aves e outros animaes do Brasil	PARTE HISTÓRICA
As aves de minha terra (poesia)	Revolução do Maranhão: O Bequimão
Apólogo: <i>o vento, a agua e a vergonha</i>	
Electricidade athmospherica	Costumes dos indigenas
O fogo	Principios de Historia Natural
Y-juca-pirama (poesia)	Noções sobre Agricultura
Vasco da Gama e Cabral	Preceitos de Civilidade
Os mandamentos do crepúsculo (poesia)	Conhecimentos uteis

Exaltação da mulher	Resumo da Historia Universal
O Brazil, <i>animando-se</i> (poesia)	Historia do Brasil
Viagem pelo Amazonas	
Fragmento: discurso sobre a escravatura	

Assim, observamos que o índice está dividido em quatro partes. A "Primeira Parte" é a Introdução, que está inserida na página 5; a "Segunda Parte" abrange "leituras varias", da página 9 a 56; na "Terceira Parte", temos a "Secção Literaria", da página 59 a 85; e na "Quarta Parte", temos a "Parte Histórica", da página 95 a 189.

A seguir, trataremos do terceiro aspecto de análise.

### **6.3. Terceiro aspecto: conceitos de língua, linguagem e gramática**

Iniciamos com a obra *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa*, de Filippe Benício de Oliveira Condurú (1888). O autor destaca o fato de que sua gramática não se limita aos fatos relativos à língua escrita, mas expande-se para a linguagem articulada, abrangendo tanto a expressão por *viva voz* – oral – ou por *caracteres* – escrita.

É possível notar também que, para o autor, há uma gramática geral, comum a todos os homens, e outra que é particular, própria de cada povo, de cada nação. Assim como os gramáticos de Port-Royal do século XVIII, que abarcam tanto o encontro da gramática particular quanto a filosofia. Assim sendo, Filippe Benício de Oliveira Condurú apresenta evidências de quem acredita que deve haver uma gramática geral para tratar de estruturas universais de análise do pensamento, e uma gramática particular, para tratar dos meios de que cada língua se vale para traduzir a análise do pensamento em palavra.

A próxima análise trata da obra *Grammatica Portugueza, Accomodada aos Principios Geraes da Palavra Seguidos de Immediata Applicação Pratica*, de Francisco Sotero dos Reis (1871), que conceitua gramática que se divide em geral e particular. Assim, a "Grammatica Geral é a Sciencia dos principios immutaveis e geraes da palavra pronunciada ou escrita em todas as linguas", enquanto que a "Grammatica particular é a arte de aplicar aos principios immutaveis e geraes da palavra as instituições arbitrarías e usuaes de qualquer lingua". (REIS, 1871)

Quanto ao conceito de linguagem o autor aponta que se divide em sons articulados, a que consta de palavras, e linguagem de ação, a que consta de gestos (REIS, 1871, p. VIII, IX). Logo em seguida, apresenta o

conceito de língua, que, segundo o autor,

uma língua pois, quando se toma esta palavra em sentido figurado, ou no idioma de um povo, não é mais do que um systema de signaes, o qual pode ser mais ou menos completo, segundo a língua se acha mais ou menos aperfeiçoada.

Nessa perspectiva, o autor se volta para o estudo e ensino de Língua Portuguesa, com o propósito de uma concepção de ensino de língua simples em que se usa apenas regras necessárias.

Na obra *Postillas de Grammatica Geral, Applicada á Lingua Portuguesa pela Analyse dos Classicos* ou *Guia para a Construcção Portuguesa*, Francisco Sotero dos Reis (1870) não deixa explícitos os conceitos de língua, linguagem e gramática. Todavia, podemos identificar que o ensino das estruturas gramaticais se dava por meio da utilização de textos consagrados. O autor ressalta que “antes de Camões, o portuguez era um idioma ainda pobre, e, por vezes, hórrido nas maneiras de dizer, [...] mas com elles e depois delles, foi uma língua mui rica, e própria para todo gênero de assumptos”. Além disso, os demais conceitos podem ser identificados em sua outra obra, a *Grammatica Portuguesa*.

Na obra *Selecta Nacional*, do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873), o autor não explicita os conceitos relativos a este aspecto da análise, pois a mesma não é uma obra gramatical, entretanto, traz conteúdos que incide sobre alguns aspectos da língua portuguesa, bem como temas voltados para a leitura e à utilização de textos literários, de autores portugueses e estrangeiros. Quanto ao ensino da língua portuguesa, verificou-se que o mesmo acontecia por meio do uso das biografias de autores renomados e pela utilização de textos literários clássicos. Utilizava, também, biografias, como: Francisco Sotero dos Reis; Antonio Gonçalves Dias; Manoel Odorico Mendes e Antonio Joaquim Franco de Sá.

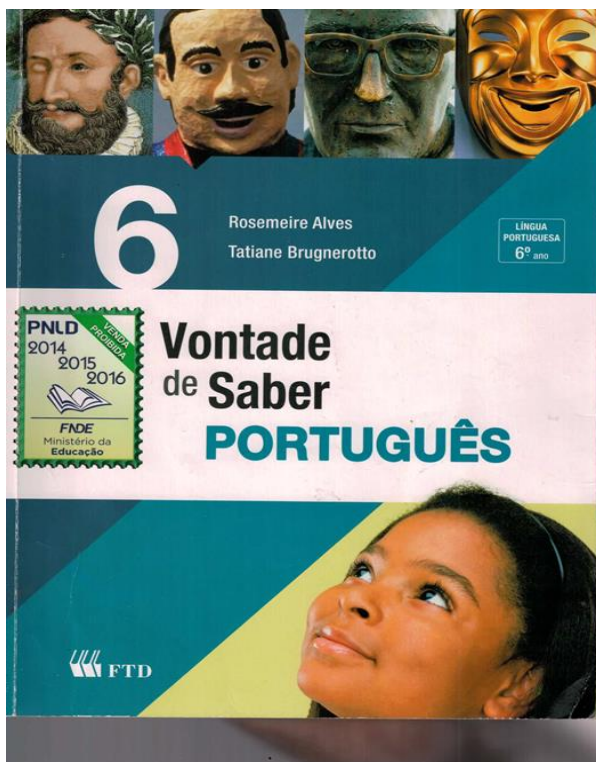
## **7. Adequação: confronto das obras**

Para a adequação utilizamos a obra *Vontade de Saber Português*, publicada em 2012 pela editora FTD – São Paulo e contém 256 páginas.

A análise do discurso do legislador da educação encontra-se na obra, por meio do conteúdo identificado na obra, conforme a chancela do PNLD estampada na capa. Dessa forma, afirmamos que as autoras aceitam as normas da política linguista que vigora no período de 2014 a 2016.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A obra não apresenta "Introdução". Nesse aspecto, por um lado, a obra *Postillas de Grammatica Geral*, de Francisco Sotero dos Reis (1870), também não apresenta; quanto à *Grammatica Portuguesa*, de Francisco Sotero dos Reis (1871), não traz "Introdução", porém, exibe "Prolegomenos". Por outro lado, tanto a *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa*, de Filipe Benício de Oliveira Condurú (1888), quanto a *Selecta Nacional*, do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873) têm "Introdução".



Fonte: Alves e Brugnerotto (2012) -capa

Assim sendo, as autoras fazem uma "Apresentação" do livro em que aborda “a importância de estudar a língua portuguesa como forma de conhecer o mundo por meio da leitura, literatura, aventuras com uma infinidade de informações que envolvem o leitor e a diversidade de conteúdo”.

Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan (2012, p. 03) afirmam que “Estudar língua portuguesa é uma oportunidade de viajar pelo maravilhoso mundo da literatura”, e, também, “de viver aventuras sem fim e de entrar em contato com uma infinidade de informações [...] imprescindíveis no seu desenvolvimento como leitor e escritor proficientes”.

Além disso, afirmam que, com a finalidade de proporcionar prazer aos estudos dos educandos, preparando-os para os futuros obstáculos, disponibilizarão para estudo uma seleção de textos variados.

Em relação à "Organização", verificamos que esta obra de Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan (2012) marca uma descontinuidade do modelo greco-latino de Port-Royal, assim como a obra do Padre Raimundo Alves da Fonseca (1873); ao contrário da obra de Filipe Benício de Oliveira Condurú (1888) e das duas obras de Francisco Sotero dos Reis (1870, 1871).

Assim sendo, descrevemos, de forma sucinta a organização da Vontade de saber português, a seguir:

<b>Sumário</b>	
<b>Unidade 1</b>	<b>Unidade 4</b>
Capítulo 1	Capítulo 1
<b>Unidade 2</b>	Capítulo 2
Capítulo 2	<b>Unidade 5</b>
<b>Unidade 2</b>	Capítulo 1
Capítulo 1 – Leitura 1; Estudo do texto; Leitura 2; Estudo do texto; Interação entre os textos; Ampliando a Linguagem; Produção Escrita; Produção Oral; A língua em estudo	Capítulo 2
	<b>Unidade 6</b>
	Capítulo 1
Capítulo 2	Capítulo 2
<b>Unidade 3</b>	Ampliando seus conhecimentos
Capítulo 1	Bibliografias
Capítulo 2	

Desse modo, identificamos que Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan (2012), em conformidade com as teorias contemporâneas, utiliza o texto como pretexto para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Portanto, os conceitos estão inseridos ao longo da obra, por meio de exemplos e exercícios.

## 8. Considerações finais

Observamos, portanto, que existem diversas formas de analisarmos a mudança do pensamento linguístico, dentro de uma determinada época, e que várias são as ciências que se voltam para essas questões. Desse modo, a Análise do Discurso tem um papel de mediadora entre o homem e a sociedade, uma vez que busca investigar o discurso e seus reflexos em um âmbito social. Enquanto que a historiografia linguística possibilita o resgate da nossa cultura e identidade linguística. Assim, a historiografia linguística contribui não somente com as investigações referentes ao percurso linguístico em uma determinada época, mas também pode servir como uma ferramenta pedagógica, possibilitando ao professor uma nova forma de abordagem da língua. Além de contribuir na formação de cidadãos críticos.

Portanto, o processo da gramaticografia maranhense, na segunda metade do século XIX, nos leva a perceber que é um momento em que verdadeiras produções são elaboradas, com o objetivo não somente de ditar regras para o bom funcionamento da língua, mas também possibilitar uma maior compreensão da língua que utilizamos para o processo comunicativo. Além disso, verificamos que os autores são detentores de uma cultura clássica, mostrando um pensamento que está para além da época e contribuíram de forma significativa com a educação do período.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Maria Cistina Salles. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, vol. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/4526/3488>>. Acesso em: 09-09-2016.

ARAÚJO, Antônio Martins de. *A herança de João de Barros e outros estudos*. São Luís: AML, 2003.

BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: Educ, 2008.

\_\_\_\_\_; PALMA, Dieli Vesaro (Orgs.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

COSTA, Odaléia Alves da. *O livro do povo na expansão do ensino pri-*

mário no Maranhão (1861 -1881). 2013. Tese (doutorado em história da educação e historiografia). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CONDURÚ, Francisco Benício de Oliveira. *Grammatica elementar da lingua portugueza*. 13. ed. São Luís (MA), 1888.

FONSECA, Padre Raimundo Alves da. *Selecta nacional*. São Luís: Typ. de B. de Matos, 1873.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Trad.: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006 [2. ed. 2013].

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. Washington, Universidade de Ottawa. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996. Disponível em:

<<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/240/253>>.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MEDEIROS, Sheila Pinheiro Moisés. *Dois momentos da gramaticografia da língua portuguesa: “Nova gramática do português contemporâneo” e “Gramática da língua portuguesa” – um estudo historiográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, Sônia Maria. *Língua portuguesa no Maranhão do século XX sob o enfoque historiográfico*. São Luís: Eduema, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. O estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento linguístico. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, vol. 4 e 5, p. 19-34, 2000. Disponível em:

<[http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_04.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html)> Acesso em: 21-11-2015.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

REIS, Francisco Sotero dos. *Grammatica portugueza accommodada aos principios geraes da palavra seguidos de immediata applicação pratica*. São Luís: Typ. de B. de Mattos, 1871.

\_\_\_\_\_. *Postillas de grammatica geral, applicada á lingua portugueza pe-*



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*la analyse des classiques ou guia para a construcção portugueza*. 3. ed. Maranhão: Typ. de B. de Mattos, 1870.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SWIGGERS, Pierre. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos e organização*. 1974. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf>>. Acesso em: 23-11-2016.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. *Vontade de saber português*. 6º a 9º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

## ÁRABE, ARABISMO E ISLAMISMO NA TRÍPLICE FRONTEIRA

*Mamadou Alpha Diallo* (UNILA)

[mamadou.diallo@unila.edu.br](mailto:mamadou.diallo@unila.edu.br)

*Francisca Paula Soares Maia* (UNILA)

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

*Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo* (UNILA)

[gabyta@hotmail.co.uk](mailto:gabyta@hotmail.co.uk)

*Edson Santos Junior* (UNILA)

[ed.santos.junior@gmail.com](mailto:ed.santos.junior@gmail.com)

*Andrea Del Pilar Trujillo Rodriguez* (UNILA)

[adpt.rodriguez.2016@aluno.unila.edu.br](mailto:adpt.rodriguez.2016@aluno.unila.edu.br)

### RESUMO

O título da presente proposta de comunicação *Árabe, Arabismo e Islamismo*, vem da observação de que esses termos têm sido usados fora do meio acadêmico como sinônimos. Nesse sentido, a nossa proposta para o presente evento é mostrar a relevância dos temas abordados pelo grupo tanto para a UNILA quanto para a comunidade árabe e não árabe da Tríplice Fronteira, ou seja, apresentar o arabismo e o islamismo comparativamente à luz da literatura estudada ao longo das atividades da ação, além de relatar o percurso das atividades desenvolvidas pela equipe. Assim, o objetivo deste trabalho é, além da apresentação do histórico de uma ação extensionista – parceira com outra de língua portuguesa – e de observações e resultados até então alcançados, explicitar de forma resumida as diferenças existentes entre os termos árabe, arabismo e islamismo a partir da literatura estudada e resumida, assim como os trabalhos concluídos pelos membros da equipe e bolsistas.

**Palavras-chave:** Arabismo. Islamismo. Tríplice Fronteira.

### 1. Introdução

Esta ação nasce a partir de um conjunto de fatos, dentre os quais a percepção da importância da tríplice fronteira constituída por Brasil, Paraguai e Argentina, no estado do Paraná, como uma região multicultural e multiétnica, na qual está inserida a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). No intuito de criar ou abrir um espaço de

diálogo e de interação entre a universidade e sociedade, atendendo demandas tanto da comunidade árabe e muçulmana da região quanto da própria instituição acadêmica foi que se pensou nesta ação, a qual vai além da extensão universitária e abarca o ensino e a pesquisa. Assim, se as atividades da primeira edição em 2015 buscaram maior enfoque na alfabetização em árabe, sensibilizar a comunidade unileira da importância da cultura árabe e islâmica na Tríplice Fronteira, as da segunda edição em 2016 buscaram, além da manutenção e consolidação das atividades desenvolvidas em 2015, se aproximar das comunidades árabes e muçulmanas de Foz do Iguaçu, e apresentar às mesmas a relevância da UNILA na região, desenvolvendo atividades combinadas de ensino de árabe e português para estrangeiros, ação coordenada pela vice-coordenadora<sup>58</sup> desse projeto.

O projeto tem sido desenvolvido por meio de encontros entre os participantes do Núcleo<sup>59</sup>, nos quais se discutem temas relevantes e outros elementos sociais e culturais com determinadas bibliografias, além das aulas ministradas de língua árabe. Essas ocorreram em distintos locais, como a sede antiga de UNILA centro; no Jardim Universitário; e na sede da Sociedade Beneficente Islâmica, algumas vezes em parceria com o referido projeto de Português.



**Fig. 1 – Algumas realizações. Fonte: Fotos de arquivo do projeto**

<sup>58</sup> Referimo-nos aqui à professora doutora Francisca Paula, que estabelece diálogo entre este projeto e o projeto “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela Diversidade e Interdisciplinaridade”, o qual é relatado nesta revista em outros momentos.

<sup>59</sup> Sendo instituído.

As turmas vão crescendo a cada período e a cidade vai conhecendo mais da língua e da cultura árabe. Desta forma se criou um espaço de diálogo intercultural com a cidade de Foz do Iguaçu por meio das atividades desenvolvidas.

Uma das pesquisas concluídas que nasce desse núcleo é o trabalho de conclusão de curso intitulado *A Liberdade entre os Limites da Religião: Estudo de Caso de Nossa Senhora de Fátima*<sup>60</sup>, o qual analisou a compreensão das mulheres árabes muçulmanas quanto ao respeito de sua identidade e sua ação política dentro da Sociedade Beneficente Islâmica (SBI). Nessa Sociedade, as mulheres árabes têm uma associação chamada Nossa Senhora de Fátima (NSF) em que participam doze mulheres de classe média alta que se encarregam de assuntos específicos dentro da Sociedade Beneficente Islâmica. O trabalho foi feito com uma metodologia teórica e prática na qual se implementaram entrevistas no princípio de 2016 com as integrantes da associação. É importante destacar que a pesquisa manifesta algumas reivindicações das mulheres em alguns períodos específicos em Foz do Iguaçu como o caso da reivindicação sobre o véu e mostram que o lenço não é um impedimento para a mulher fazer suas escolhas, e muito menos um simples acessório, mas sim parte da sua cultura.

Essa pesquisa é ícone de uma primeira aproximação para visibilizar a representação da mulher árabe muçulmana em Foz do Iguaçu, oferecendo ao leitor elementos sociais, culturais e políticos vinculados com o contexto da cidade como a migração e a diversidade cultural, fazendo com que se levantem novos diálogos em relação a esta temática. Nesse sentido, destaca-se a importância do projeto não somente como ferramenta de interação e de integração, mas também como um espaço de pesquisa e de realização de projetos por parte dos membros, sejam eles discentes, docentes ou membros da comunidade. Inclusive, é a existência desse espaço que nos permite compreender e aceitar a existência de uma diversidade de costumes, pensamentos e convicções que se estabelecem nos distintos sistemas culturais.

Igualmente, é importante destacar o trabalho de elaboração de material didático sobre o ensino de árabe para falantes de português feito pela professora Rajaa Noureddine, no qual ela mostra que as aulas do árabe

---

<sup>60</sup> Título original: *La libertad entre los límites de la religión: estudio de caso de la Comisión Nuestra Señora de Fátima*

começam com a alfabetização das letras árabes, parte para a escrita e transcrição e termina na prática da pronúncia. Essa metodologia se justifica, principalmente, pelo fato de o alfabeto árabe ser composto por 28 letras e sua escrita começar da direita para a esquerda. Assim, durante as aulas a professora mostra a importância da diversificação dos exemplos e da aplicabilidade, além da especificação de como se dá a escrita em árabe e sua correspondência fonêmica, o que é fundamental para a compreensão da pronúncia, conforme quadro 1 abaixo.

<u>Fim</u>	<u>Meio</u>	<u>Comeco</u>	<u>Árabe</u>	<u>Português</u>
أَخْرَجَ	نَمَّالٌ	أَخْرَجَ	أ	A
باب. حبيب	حبيب	بَاب	ب	B
توت. بيت	التاج	توت	ت	T
اتات. حيت	التلج	توم	ث	Tha
درج. تلج	شجرة	جمال	ج	J-G
ريح. فرح	بحر	حسن	ح	Há
بطيخ	مخرج	خيال	خ	Kha
يد	يدوي	دار	د	D
سواذ	اذن	ذباب	ذ	Tha
سريز. درر	سريز	ربيع	ر	R
كموز	حزيران	زهر	ز	Z
اناناس	نيسان	ساعة	س	S
سندويش	مشط	شباط	ش	Sh- Ch
صوص	مصن	صعب	ص	Ss

**Quadro 1- Ilustração do alfabeto árabe em relação ao português.**

**Fonte: Elaborado por Rajaa Nouredine, 2016.**

Nestes dois anos e meio de projeto temos visto que nas aulas iniciais é de suma importância conscientizar os participantes das diferenças linguístico-culturais entre um sistema e outro. Isso os alerta quanto ao fato de as dificuldades residirem exteriores a eles, e animá-los a superar as dificuldades.

Enquanto no sistema de escrita denominado “romano”, de letras que levaram mais de 1800 anos para serem como são hoje (CAGLIARI, 2009), as quais buscam uma correspondência sonora entre grafema (a letra) e fonema (o som na fala), na escrita árabe podemos reconhecer ideogramas, que sofrem alterações conforme se posicionem no início, no meio ou no final da palavra, bem como se ajustam na hora de compor a palavra. O quadro a seguir põe em evidência as dificuldades encontradas.

## **2. Dos conceitos**

Em 2017, a ação de extensão *Árabe, arabismo e islamismo na Tríplice Fronteira* tem sido capaz de provocar-nos uma reflexão em torno de preconceitos construídos sobre o que se tem chamado de Oriente. As aulas de língua árabe, ao incluírem exposições sobre a história dos povos árabes, bem como sobre a história do islamismo, representam uma iniciativa válida em aproximar um público que talvez estivesse alheio a questões como essas e levá-lo a pensar não apenas sobre a identidade árabe e muçulmana na fronteira trinacional, mas também sobre a importância da interculturalidade e principalmente, mostrar a importância da UNILA como espaço de diálogo para a região. Portanto, a continuação da ação no ano de 2017, tem como metas sistematizar o conhecimento e as práticas até então desenvolvidas, através da criação formal do Núcleo de Estudos Árabes na UNILA, e avançar em termos de pesquisas e publicações, que vão desde a orientação de alunos sobre as temáticas, tríplice fronteira, árabe, arabismo, islamismo, oriente médio e terrorismo, até questões de ensino de línguas não ocidentais e interculturalidade, interdisciplinaridade, identidade e alteridade.

Neste sentido, iniciou-se pela revisão da literatura e percebeu-se que no que tange ao Islamismo tanto Edward W. Said, quanto Bissau são categóricos em afirmar que se trata não apenas de uma religião, mas também e principalmente de uma cultura, de uma forma de vida e de organização social e política. Nesse sentido, a relativa rapidez da expansão islâmica no mundo se explica por ser primeiro uma resposta a inquietudes religiosas latentes, mas também por sua profunda identificação com as tradições preexistentes e, principalmente, por ser uma comunidade organizada (BISSAU, 2012). Nessa mesma ótica, Edward W. Said afirma que o islamismo não é somente uma religião dos muçulmanos, mas também é a cultura de todos os povos árabes da península arábica, sejam eles muçulmanos, judeus ou cristãos (SAID, 2007). Por isso, afirma o autor,

que o islamismo é uma questão identitária e de pertencimento, é parte da vida mesmo para aqueles que não professam a fé islâmica, que é um fenômeno não necessariamente imposto ou excludente. Além de ser uma entidade e unidade identitária, cultural e multiétnica, o islamismo também é uma organização política que foi liderada pelo profeta Mohamad. Essa comunidade de cultura será chamada de Orientalismo, em oposição ao Ocidentalismo, por Edward W Said, assim como pela maioria dos analistas das relações internacionais contemporâneas. Portanto, o orientalismo é um fenômeno ideológico-cultural que impulsiona um pensamento baseado na distinção ontológica entre o Oriente e o Ocidente. Culturas e civilizações que, identificadas pela cultura islâmica, se expressam nas línguas árabe, persa e turca. (SAID, 2012)

A grosso modo, segundo esse autor, conformam a cultura islâmica as civilizações, culturas e organizações políticas geograficamente localizadas entre o chamado Próximo Oriente, ao Norte da África, diferente daqueles territórios situado a Oriente da Europa e, numa perspectiva histórica, aos territórios, outrora islâmicos, da Península Ibérica, da Sicília e dos Balcãs. É importante dizer que essa representação e divisão geográfica Oriente/Ocidente geopoliticamente tem implicações que vão além da diferença cultural e ideológica e se torna uma representação sistemática do Oriente patente na ciência, consciência e nas políticas exercidas pelos países imperialistas e que tenciona “dominar, reestruturar e exercer o poder sobre o Oriente”. (SAID, 2012)

Os dados acima fundamentam a tese que prevê o choque de civilizações (HUNTINGTON, 1997) e justifica a ofensiva norte americana contra o islamismo baseada na guerra global contra o terrorismo a partir de 2001. Contudo, essa guerra se fundamenta particularmente na proteção dos interesses geopolíticos dos Estados Unidos e de seus aliados imperialistas como a Inglaterra, na busca do controle e exploração do petróleo sob domínio árabe. É nesta ótica que David Harvey afirma que “no conflito com o mundo árabe é difícil não ver essas atitudes se insinuarem na retórica de uma Cruzada cristã contra a jihad islâmica, o que torna inconveniente a tese de Samuel P. Huntington de um choque iminente de civilizações ser um fato geopolítico”. (HARVEY, 2013, p. 155)

A herança e a aceitação desta classificação e denominação pelas gerações contemporâneas do mundo árabe permitirão aos mesmos fundamentar e justificar a criação de uma identidade nacionalista, denominada Pan-arabismo, encarregada de lutar por mais unidade, liberdade e autonomia dos povos árabes e muçulmanos contra a incessante domina-

ção e a exploração do Ocidente capitalista e imperialista. Este fenômeno pan-arabista se associa à onda de nacionalismo dos povos árabes e muçulmanos no período pós-segunda Guerra Mundial, buscando defender a ideia de unidade política cultural árabe indissociável ao islamismo, apesar da grande maioria dos seguidores da Fé Mohamediana no mundo não ser árabes. Certamente isso levou ao surgimento ou pelo menos à incorporação do conceito de arabismo no escopo das palavras que buscam a união dos povos árabes e muçulmanos do antigo império Turco Otomano do Oriente Médio e do Norte da África.

No entanto, para Albert Hourani (2006), a ascensão do arabismo é um fenômeno relacionado a uma situação internacional mais ampla própria do século XX. É importante ressaltar que esse período foi marcado pelas retóricas e mitologia de que foi a causa da expansão islâmica. No entanto, o que se nota é uma certa mistura de nacionalismo terceiro mundista da década de cinquenta e sessenta com ideias socialistas no contexto da Guerra Fria. Conclui-se a necessidade de relacionar-se essa mistura de nacionalismo e socialismo e a emergência do Movimento dos países não alinhados (PNA) e o brilho dos movimentos de libertação nacional *na África, Ásia e Oriente Médio, mas também, se destaca a descoberta e início de exploração de petróleo na região que aumentou a motivação das elites nacionalista a pensarem na criação de uma “Nação árabe a imagem do Grande Oriente médio do antigo império Turco otomano dos séculos passado. É nessa ótica que se pode visualizar o surgimento de movimentos como o Baathismo, Nasserismo bem como a Terceira Teoria Universal do líder líbio Mohammad Al Gaddafi.*

### **3. Considerações finais**

Como considerações finais, vale lembrar a importância desta ação não somente do ponto de vista de ensino, pesquisa e extensão, mas também na contribuição para a missão da UNILA, de buscar a integração que, do nosso ponto de vista, começa como local para se estender em nível regional e nacional. Nesse sentido, trazer o debate sobre árabe, arabismo e islamismo na Tríplice Fronteira em âmbito acadêmico, como forma de mostrar a cultura árabe e muçulmana presente no dia a dia da nossa região, abre um espaço de diálogo e de interação entre a UNILA e seu meio ambiente, além de suscitar a curiosidade e despertar o interesse da comunidade acadêmica em estudar e pesquisar temáticas relacionadas ao Oriente Médio, o Islamismo e o Arabismo cujo entendimento é fun-



damental para pensar o mundo contemporâneo, para combater preconceitos tão danosos a muitos seres humanos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISSIO, Beatriz. (Ed.). *O mundo falava árabe: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Batuta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.

CROWLEY, Roger. *A Guerra Santa por Constantinopla e o confronto entre o Islã e o Ocidente*. São Paulo: Rosar, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A história do alfabeto*. São Paulo: Paulistana, 2009.

FARHAT, Ali Salman; GIULIAN, Fernanda Regina da Cunha. *Terrorista por encomenda: discurso midiático e geração do homem-símbolo na fronteira*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo). – Faculdade Dinâmica das Cataratas, Foz do Iguaçu.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. Trad.: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HOBSBAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Trad.: José Viegas. 1. ed. 1 reimpr. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. Trad.: Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

HUNTINGTON, Samuel P. *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

REINALDO, Gabriela A. B. *La libertad entre los límites de la religión: estudio de caso de la comisión Nuestra Señora de Fátima*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em antropologia). UNILA, Foz do Iguaçu.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

**AS CONSOANTES GEMINADAS EM ISMAEL COUTINHO:  
UM ESTUDO HISTORIOGRÁFICO**

*Deborah de Souza Moraes* (UEMS)

[debinhamoraes@bol.com.br](mailto:debinhamoraes@bol.com.br)

*Gisele Ottoni Tamez da Costa* (UEMS)

[tamez.gisele@gmail.com](mailto:tamez.gisele@gmail.com)

*Maria Luiz Benitez Gonzalez Faustino* (UEMS)

**RESUMO**

A partir de concepções de estudiosos, como por exemplo, Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara é possível fazer um comparativo em relação à gramática antiga e a atual, após as modificações ocorridas e que pode ser analisado de diferentes pontos de vista. Com base na historiografia, é importante o conhecimento a respeito das consoantes dobradas que foram se perdendo no contexto histórico. Na ortografia, as consoantes dobradas podem ser consideradas como herança da antiga ortografia, precisamente da língua grega, e estas vinham na antiga língua portuguesa, após a sílaba tônica indicando a tonicidade. Denomina-se consoante geminada por se tratar de uma consoante dupla, utilizada geralmente em língua próxima ao português. As letras geminadas se constituem como um artifício gráfico. Nessa perspectiva é interessante fazer um comparativo das palavras com consoantes geminadas que se modificaram através do tempo. É possível observar que na grafia antiga existiam muitas letras repetidas como o “i”, “n”, “l”, principalmente em sobrenomes como: Senna, Mattos que não são consideradas palavras comuns e não se ajustaram com a nova ortografia, no entanto algumas consoantes simplificaram-se com a evolução da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Historiografia. Ortografia. Consoantes geminadas.

**1. Introdução**

Em breve retrospecto, vale lembrar que modificações aconteceram com o tempo em relação à ortografia, dado aos acordos ortográficos, que emergiram com as normas e reformas ortográficas.

No ano de 1915 surge o acordo ortográfico, pela Academia Brasileira de Letras, no sentido de harmonizar a ortografia Brasil e Portugal. Tal situação foi revogada posteriormente em 1919, porém não considerada oficial.

Contudo, a partir da mesma iniciativa da Academia de Letras é aprovado oficialmente pelo governo, por intermédio do Diário nº 120 de 25 de maio de 1931, o primeiro acordo ortográfico unificando e simplificando a língua portuguesa, suprimindo as diferenças existentes.

Outras instruções e convenções ortográficas surgiram ao longo do tempo.

Novo acordo ortográfico surge em 1990 criando nova ortografia unificada para a língua portuguesa. Momento em que vários representantes de países como Brasil, Angola, Portugal, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Timor-Leste, assinaram o acordo.

Posteriormente, em 2004 os países de língua portuguesa aprovaram o protocolo modificativo com o Acordo Ortográfico.

## **2. *Abordagem histórica***

A partir de concepções de estudiosos, como por exemplo, Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara é possível fazer um comparativo em relação à gramática antiga e a atual, após as modificações ocorridas e que pode ser analisado de diferentes pontos de vista, como por exemplo, Ismael de Lima Coutinho, Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara, entre outros por meio de suas gramáticas concebidas, que podem caracterizar o percurso histórico linguístico e pressupostos teóricos da historiografia linguística.

Com base na historiografia, é importante o conhecimento a respeito das consoantes geminadas que foram se perdendo no contexto histórico.

Na ortografia, as consoantes geminadas podem ser consideradas como herança da antiga ortografia, precisamente da língua grega e estas vinham, na antiga língua portuguesa, após a sílaba tônica indicando a tonicidade.

Denomina-se consoante geminada por se tratar de uma consoante dupla, utilizada geralmente em língua próxima ao português. Desse modo, as letras geminadas se constituem como um artifício gráfico.

Nessa perspectiva é interessante fazer um comparativo das palavras com consoantes geminadas que se modificaram através do tempo.

É possível observar que na grafia antiga existiam muitas letras repetidas como o “i”, “n”, “l”, principalmente em sobrenomes como: Sena, Mattos que não são consideradas palavras comuns e não se ajustaram com a nova ortografia, no entanto algumas consoantes simplificaram-se com a evolução da língua portuguesa.

Importante referenciar Ismael de Lima Coutinho (1976) como uma gramática pioneira no Brasil, o autor adota uma doutrina de neogramáticos para esclarecer as mudanças na língua portuguesa, dentro de uma perspectiva histórico-comparativa. Ismael de Lima Coutinho em sua gramática demonstra fidelidade à formação histórica que marcou a metade do século XX. O autor fala das transformações que resultam de modismos, no entanto obedecem às tendências naturais de hábitos fonéticos.

Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 13) faz um comparativo da gramática histórica e a gramática descritiva como uma relação de que uma complementa a outra. Ressalta que no ano de 1930 ocorreu um estudo da língua portuguesa com novos rumos de produção gramatical estendendo-se até 1960. Um período de transição de abordagem histórico-comparativa.

A opinião de Ismael de Lima Coutinho é que as leis fonéticas que governam as leis dos vocábulos são constantes e os metaplasmos são considerados modificações fonéticas “que as palavras sofreram durante a sua evolução, do latim para o português” (COUTINHO, 1976, p. 142). As alterações referidas pelo autor são apenas fonéticas, mas conserva nas palavras o mesmo significado.

Ismael de Lima Coutinho (1976) menciona que, na época clássica, próximo a 200 a.C., os romanos passaram a adotar o *ph*, *ch*, *th* denominadas oclusivas surdas *p*, *t*, *c*, seguidas do *h*, na transcrição de palavras gregas. Contudo, o *h* tornou-se moda. O *z* era pronunciado como *dz*, o *y* tinha som de *u*.

Em um comparativo é possível verificar que, Ismael de Lima Coutinho traz em sua obra os pronomes pessoais como escrito antigamente sendo:

• Pronomes Pessoais

- ✓ Elle - Hoje se escreve Ele
- ✓ Ella - Hoje se escreve Ela

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- ✓ Elles - Hoje se escreve Eles
- ✓ Ellas - Hoje se escreve Elas

- Adjetivos Demonstrativos

- ✓ Aquelle - Hoje se escreve Aquele
- ✓ Aquella - Hoje se escreve Aquela
- ✓ Aquelles - Hoje se escreve Aqueles
- ✓ Aquellas - Hoje se escreve Aquelas

Exemplo de frase escrita antigamente conforme relata Ismael de Lima Coutinho comparada a escrita atual:

Elle falava à tua mãe (antes)                      Ele falava a tua mãe (hoje).

As consoantes geminadas do latim geralmente não são heranças gregas, visto que o grego clássico não possuía duplas, mas pertenciam às línguas indo-europeias. As consoantes geminadas se simplificaram com a evolução ocorrida no português.

A transformação social que tem ocorrido com a língua, num contexto histórico, vem sofrendo influências.

Para Ismael de Lima Coutinho (1976) houve períodos distintos considerando a escrita: o fonético, quando a escrita não era uniforme e sem regras para a grafia, ou seja, o mesmo vocábulo era escrito de formas distintas.

O uso das vogais duplicadas indicava a tonicidade das palavras e indicava nasalação, tais como: til, dois acentos agudos, *m* ou *n*, do *b* no lugar de *v*. Época em que as consoantes geminadas estavam presentes em várias palavras.

As letras mais repetidas eram "l", "n" e "t", mas também "b", "c", "f", "m", "p".

Ainda hoje, no Brasil, é possível encontrar sobrenomes que conservam a antiga grafia, Senna, Mattos, entre outros.

A conclusão trazida por Ismael de Lima Coutinho (1976) quanto às consoantes geminadas é que recebia influência do latim e do espanhol, mas não precisa exatamente, se tal influência da pronúncia era diferente

da pronúncia atual. O autor apresentou períodos distintos nos quais a escrita foi o principal registro. O período que foi denominado fonético, onde a escrita não tinha uniformidade, uma fase paralela à arcaica. O objetivo do autor era tornar a leitura clara e sem regras para a grafia.

Vale ressaltar que, em latim a pronúncia de consoantes dobradas era representada graficamente como *secco* < *siccum*; galinha < *gallina*; pano < *pannum*. (WILLIAMS, 2001, p. 41)

Alguns exemplos de consoantes geminadas podem ser dados, na ortografia da língua portuguesa:

Na frase: “É proibido collocar lixo naquelle local”. A mesma frase com a nova ortografia brasileira: “É proibido colocar lixo naquele local”.

Destaca-se que, no final do século XIX início do século XX, foi proposto uma simplificação da ortografia.

### 3. *Eduardo Carlos Pereira*

Esta é uma breve abordagem sobre o jurista, linguista e historiador português, Duarte Nunes de Leão (1586), como referência importante para a compreensão do sistema de escrita da língua e as bases do sistema ortográfico português que foram definitivamente assentadas durante o século XVI e que serviam de fundamentação para o entendimento de regras que regiam o modo de pronúncia das letras dentro do sistema ortográfico da época.

Duarte Nunes de Leão, na sua *Ortografia da Língua Portuguesa*, em 1576, já propunha uma ortografia simplificada, porém, recebeu a incumbência de estabelecer um modelo conservador, que determinasse a retomada e valorização da necessidade de que a grafia das palavras se aproximasse ao máximo de sua origem. Segue abaixo algumas abordagens de sua gramática sobre “o dobrar das letras”:

#### Das dições qVe DOBRÃO

Eem para si alguns curiosos da lingoa Hespanhol, que o dobrar das letras He escusado acerca de nos. Porque não sentimos, quando se dobrão, senão o .r. ou .s. & que tiradas estas, as outras todas se devem escrever singellas. O que é grãde erro. Porque a razão, que há, para se dobrarem essas, há para se dobrarem outras: ainda que nem toda a orelha sinta a differença, que há de singellas a dobradas... (LEÃO, p. 41).

[S]

...mais assouio que letra, segundo dizia Marco Messala. Donde veo, q a figura della denotarão, como hua cobra enroscada, por parecer mais pronunciação de cobras, que de homees (fol. 19).

[Regra I]

...a primeira regra da orthographia Portuguesa: que assi hemos de screuer, como pronunciamos, & assi hemos de pronunciar como screuemos (fol. 51).

Em 1911 houve uma reforma em que desapareceram as consoantes geminadas *ph*, *th*, *rg* e o uso do *y*, entre outras particularidades. Atualmente a escrita é pelas normas do acordo ortográfico de 1945 e alterações de 1973.

Vale ressaltar que a historiografia da ortografia da língua portuguesa, sofreu modificações e de acordo com Ismael de Lima Coutinho (1976) as palavras tinham influência etimológica com tendência primitiva e simples. Assim, a partir de estudos da ortografia portuguesa todas as reformas que aconteceram foram com tendências simplificadoras.

Ainda em relação à ortografia, conforme relata Eduardo Carlos Pereira, está aliada à fonética, assim como a língua falada à escrita. A questão é estabelecer um padrão de ortografia, mesmo com as modificações que se fizeram com o passar do tempo. O autor reconhece tal dificuldade de conceber este padrão, por isso que sua gramática tem foco expositivo com sistemas fonético e etimológico.

Cada ortografia tem suas características de representação de um contexto. Cada autor em sua gramática tem suas tendências, daí as modificações ao longo do tempo.

#### **4. *Evanildo Bechara***

A escrita naquela época era sistemática e simultânea, contudo diante da nova gramática, algumas modificações ocorreram, o que pode ser notado ao analisar a ortografia de Evanildo Bechara (2009).

Evanildo Bechara (2009) expõe as vantagens da unificação da língua portuguesa com o novo acordo ortográfico. Trata-se de uma obra considerada completa. Verdadeiro conhecimento linguístico.

Com a nova gramática, Evanildo Bechara (2009) pretendia alcançar modernos estudos, em estilo simples. De acordo com o autor, a língua

portuguesa, através do tempo e do espaço e, mesmo com as modificações que ocorreram, é sua continuação ininterrupta e outros escritores do século XIX e XX conseguiram garantir esse patrimônio linguístico. Verdadeira historicidade, tendo em vista que a linguagem se apresenta, através do tempo, em forma de língua e tradição linguística.

Para Evanildo Bechara (2009, p. 17),

*Historicidade*, porque a linguagem se apresenta sempre sob forma de *língua*, isto é, de tradição linguística de uma comunidade histórica. Não existe língua desacompanhada de sua referência histórica: só há *língua portuguesa*, *língua francesa*, *língua inglesa*, *língua espanhola*, *língua latina* etc.

## 5. *Análise*

Estudo comparativo entre Ismael de Lima Coutinho, Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara.

Seguindo a gramática de Ismael de Lima Coutinho (1976), em uma de suas grandes obras, Fernanda Viana Sena, Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes (2011) elencaram os vocábulos com consoantes geminadas:

- I – Grupos homônimos com L – *aquella*, *alli*, *daquelle*, *estrellas*, *cabellos*, *elle*, *naquelle*, *intervallos*, *belleza*, *colar*, *fallaciosa*, *bellissimo*. De acordo com Duarte Nunes Leão (1567), esses vocábulos têm o l dobrado por natureza das palavras sem regra geral.
- II – Grupos homônimos com F – efeitos, a razão de tal grafia se dá pelo composto da preposição *ex*, se eles começam em *f*. suficiente, dá-se pelo composto da preposição *sub*.
- III – Grupos homônimos com C – *succediam*, todos os verbos, que começando em *c* se compuseram com estas preposições *ob*, *sub*, e os descendentes deles. No caso de *acceso*, dobram os verbos que, começando na dita letra, se compuseram com a preposição *ad*.
- IV – Grupos homônimos com P – *appareceu*, *supplicando*, *p* dobram os verbos compostos que, tendo *p* no princípio, se compuseram com as preposições *ab*, *ob*, *sub*.
- V – Grupos homônimos com T – *atención*, *atraccção*, não há regra ao uso dobrado da consoante *t*.
- VI – Grupos heterônimos – no grupo *pt*, *ct*, *çç* dá-se, muita das vezes, a vocalização do primeiro elemento, ocorrência em esculptural, distintamente, direcções. (SENA, FERREIRA & GOMES, 2011, p. 13)

Seguem abaixo exemplos de trechos retirados de manuscritos do



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ismael de Lima Coutinho:

*Bosquejos:*

(Anteloquio – aproximadamente 1920)

O sentimento é que fornece à arte o meio de substituir; aquelle, permitam-me a comparação, é uma das nossas aldeãs belas, pudibundas em sua simplicidade e lhaneza, forte e sadia ao passo que a arte é destas “coquettes” da cidade que todos os movimentos estudados, desenvoltas, sempre prontas a dar o braço ao primeiro que se lhes aproxima.

*Silhuetas:*

(O mendigo – 1922)

...Oh almas caridosas, sem abrigo  
Si nas ruas achardes um mendigo  
Carpindo a magua e os soffrimentos seus...  
Compaixão para o misero infeliz,  
Applicar-lhe um remedio a’ cicatriz:  
Dae-lhe uma esmola pelo amor de Deus.

(O filhotinho – Ao Revmo. Pe. Conrado – 1923)

...Da natureza a singular pujança  
Campos divisa e nuvens no horizonte,  
Terras, um mundo a apparecer do abismo...

O santo eremita – (conto, sem data)

...S. João Baptista, no deserto, devia ser como elle.  
...a’ aproximação de gente, punha-se a rosñar, em attitude aggressiva.

O Velho tropeiro – (conto, sem data)

Os tropeiros, farejando no caso uma occasião propicia a se tornarem conhecidos, naquellas bandas, offereceram-se para amansar o burro.

...fala o tropeiro dos projectos que vae executar, no dia seguinte, dos perigos a que vae expôr-se, com a mesma indifferente fleugma,... Não admira, por isso, que o facto do desbravamento do Dourado fosse, para os tropeiros...

Conselhos paternos (poesia – 1923)

Toma cuidado que a apparencia illude.

Na gramática de Eduardo Carlos Pereira (1958) os vocábulos eram consonantais homogêneos ou geminados e as consoantes formadas por consoantes idênticas *ll, ff, bb, cc, gg*, e outros formados por consoantes diversas, como por exemplo: *pt, ct*, entre outros.

Se, por um lado, determinados autores voltam-se para etimologia, a tendência de outros era para a fonética.

Contudo, Ismael de Lima Coutinho e Eduardo Carlos Pereira desenvolvem sob a mesma ótica, em relação à historicidade da ortografia na questão da gramática histórica. Os estudos desenvolvidos por Ismael de Lima Coutinho são a partir da gramática expositiva e históricas de Eduardo Carlos Pereira.

Segundo Fernanda Viana Sena, Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes (2011):

O objetivo dos escritores ou copistas da época era facilitar a leitura, dando ao leitor uma impressão, tanto quanto possível da língua falada (COUTINHO, 1976). Por mais que a escrita avançasse entre os usuários, era improvável que esta acompanhasse a evolução da língua oral que, por sua vez, auferia constantes transformações. Este período começa com os primeiros documentos redigidos em português e estende-se até o século XVI. A fim de elucidar o período, a escrita fonética assemelha-se ao momento da alfabetização de uma criança que não domina a ortografia de sua língua, ela escreve como fala. (SENA, FERREIRA & GOMES, 2011, p. 6)

Entende-se que, tanto Ismael de Lima Coutinho, como Eduardo Carlos Pereira, tinha a pretensão de facilitar a leitura como contribuição à língua falada.

De acordo com Sena, Ferreira e Gomes:

O objetivo desse tipo de grafia era respeitar as letras originárias das palavras, mesmo que tais letras não representassem nenhum fonema, como é o caso do *h* nos vocábulos *Contrahido*, *compreendeu*, entre outras ocorrências no conto. O que caracteriza este período é o emprego de consoantes geminadas *aquella*, *efeitos* e *insonoras*, de grupos consonantais chamados gregos *Jacinto*, *apotheose*. (SENA, FERREIRA & GOMES, 2011, p.7).

Ao analisar a ortografia de Evanildo Bechara (2009), nota-se que algumas modificações ocorreram diante da nova gramática, pois a escrita naquela época era sistemática e simultânea.

Tanto na linguagem antiga como na atual as consoantes caracterizam a língua portuguesa como um aspecto que faz parte da ortografia. Quanto às consoantes geminadas, a partir dos acordos ortográficos tive-

ram mudanças, como já dito, ao longo tempo, nas abordagens de Ismael de Lima Coutinho e Eduardo Carlos Pereira, que também contribuíram para historiografia linguística.

Algumas consoantes dobradas foram um artifício gráfico, muitas vezes com a função de dar ou reforçar prestígio e foros de nobreza a grupos e indivíduos, inclusive, foram herdadas pela língua portuguesa e utilizadas de diferentes formas na gramática moderna de Evanildo Bechara (2009).

Consoantes Dobradas	Exemplo de utilização
bb = b	sabbattu> sábado; abbate> abade
cc = c	Bucca> boca
dd = d	Additione> adição
ff = f	Effecto> efeito
gg = g	Aggravare> agravar
ll = l	Illa > ella; collu>colo>capillu>cabelo
mm = m	flamma> chama
nn = n	pannu> pano ; annu> ano
pp = p	stuppa estopa
Tt = t	gutta> gota

**Quadro 1: Consoantes dobradas herdadas. Fonte: Fernandes et al. (2015, p. 6)**

A respeito das consoantes dobradas ou geminadas, Evanildo Bechara (2009) fala da relação *RR* e *SS* que entre as vogais o som simples é representado pelo *r* e *s*.

Exemplos retirados dos manuscritos de Ismael de Lima Coutinho:

*A Cigarra* (poema – 1923)

Bem deitadinha sobre a terra, via-a,  
Toda encolhida, inanimada e fria:  
Morreu cantando os derradeiros versos.

*Retorno* (poema – 1922)

...Alli, á vista do passado morto,  
O pranto de dez anos de saudade.

*Tio Jacinto* (conto – sem data)

...os casos de assaltos e roubos artificiosos, levados a efeito dentro mesmo do arraial.

## 6. Conclusão

Entre os autores adotados como referenciais neste capítulo, tanto da gramática histórica como da atual possuem suas diferentes concepções e posicionamentos, mas todos deram sua contribuição para a ortografia brasileira que vem se moldando ao longo dos tempos.

Quanto aos termos utilizados sobre as consoantes geminadas, Ismael de Lima Coutinho utiliza a nomenclatura "consoantes dobradas", já Evanildo Bechara menciona "letras dobradas". Ismael de Lima Coutinho tem um ponto de vista de caráter histórico e Evanildo Bechara já tem essa abordagem histórica trazida por Ismael de Lima Coutinho.

Mesmo com o passar do tempo, as consoantes geminadas não se alteraram em seu significado, mas quanto à pronúncia, esta ocorreu devido aos acordos ortográficos de maneira mais uniforme. Dessa forma, não ocorreu mudança linguística na redução das palavras, mas tudo se deu em virtude do acordo ortográfico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Fronteira, 2009.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

\_\_\_\_\_. *Espólio de Ismael Coutinho*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/index.htm>>. Acesso em: 28-11-2017.

LEÃO, Duarte Nunes de. *Ortografia e Origem da língua portuguesa*. Editados por Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa: IN-CM, 1983 [1576].

LIÃO, Duarte Nunes do. *Orthographia da lingua portvgvesa*. Lisboa: João de Barreira impressor, 1576

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1958.

SENA, Fernanda Viana; FERREIRA, Giselle Vasconcelos dos Santos; GOMES, Nataniel dos Santos. *Reflexões sobre a ortografia no conto "Tio Jacinto" de Ismael de Lima Coutinho: uma abordagem a partir da*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

historiografia linguística. Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/homenageados/ismael\\_coutinho/03.pdf](http://www.filologia.org.br/homenageados/ismael_coutinho/03.pdf)>

Acesso em: 20-10-2017.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Trad.: Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001 [1. ed. brasileira, 1961]

**AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS  
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:  
O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO**

*Vyvian França Souza Gomes Muniz*  
[vyvi46@hotmail.com](mailto:vyvi46@hotmail.com)

*Sonia Maria da Fonseca Souza*  
[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

*Joane Marieli Pereira Caetano*  
[joaneiff@gmail.com](mailto:joaneiff@gmail.com)

**RESUMO**

Este estudo tematiza a abordagem dos livros didáticos quanto ao item "expressões idiomáticas". O principal objetivo desta pesquisa foi analisar de que modo os livros didáticos, do 3º ano do ensino médio da rede pública no estado do Rio de Janeiro, trazem as expressões idiomáticas no conteúdo que expõem. A linha metodológica norteadora deste estudo é de base qualitativa, fundamentada exclusivamente na pesquisa bibliográfica. Em uma segunda etapa, realiza-se a investigação do objeto de estudo: as edições *Way to go!* (Editora Ática, 2014) *Alive High* (Edições SM Ltda., 2013) e *High Up* (Editora Macmillan, 2013). Pretendemos, assim, estimular nos alunos e nos professores variadas ações que conduzam ao desenvolvimento da pesquisa e da inovação, contribuindo, dessa forma, para a formação e qualificação de recursos metodológicos que venham a atuar nesta importante área específica de atuação - a pesquisa. Entendemos que este estudo teórico possa despertar o desejo do aprofundamento de questões ligadas ao aprendizado e emprego da língua inglesa.

**Palavras-chave:** Expressões idiomáticas. Livro didático. Metodologia.

**1. Introdução**

Há algumas décadas, a globalização vem ocasionando uma maior proximidade, um maior contato entre as sociedades e os indivíduos e, em consequência, surge uma vasta necessidade de entendimento entre essas sociedades. Esse diálogo entre os povos só se consumou por meio do uso de um mecanismo de comunicação por excelência, um tipo de língua franca ou uma língua global, cujo papel vem sendo desempenhado há relativamente bastante tempo pela língua inglesa.

Nesse contexto, o conhecimento das expressões idiomáticas é importante para a ampliação da competência lexical do aluno e para manter viva a tradição cultural de uma língua, neste caso a língua inglesa. Esta pesquisa justifica-se por proporcionar subsídios para o reconhecimento das expressões idiomáticas apresentadas nos livros didáticos e que, possivelmente, serão trabalhadas pelo professor. Sob esse fundamento traça-se, para este trabalho, a seguinte questão-problema norteadora de toda a pesquisa: de que forma os livros didáticos em língua inglesa, do 3º ano do ensino médio da rede pública, tratam as expressões idiomáticas?

Da procura de respostas pertinentes a essa questão emergiu este objetivo geral: analisar de que modo os livros didáticos, do 3º ano do ensino médio da rede pública, trazem as expressões idiomáticas no conteúdo que expõem. Nesse empenho, alcançar alguns objetivos específicos se faz necessário, a saber: delinear o campo de estudo da fraseologia; definir expressão idiomática; tecer considerações sobre o livro didático (LD) e, por fim, avaliar o material didático, rastreando as expressões idiomáticas nele presentes.

Ressalta-se que os estudos especificamente das expressões idiomáticas (EI) do inglês sempre tiveram um papel secundário. Além disso, não existem muitos de estudos teóricos e práticos no campo da fraseologia e, por esta razão, o tema das expressões idiomáticas ainda não foi tratado com a devida profundidade no ensino das Línguas estrangeiras. O tema deste trabalho, portanto, não é recorrente, por isso terá muito a contribuir para um melhor entendimento de como funcionam essas expressões dentro de uma visão mais ampla no processo de ensino-aprendizagem do inglês como um todo.

Trata-se de uma pesquisa de base bibliográfica, cujos teóricos de maior contribuição para a produção deste texto foram María Luisa Ortíz Alvarez (2000), Cláudia Maria Xatara (1995), Antônio Augusto Gomes Batista e Roxane Rojo (2005), Antônio Augusto Gomes Batista, Roxane Rojo e Nora Cabrera Zúñiga (2005) dentre outros.

A linha metodológica norteadora deste estudo é de base qualitativa, fundamentada, exclusivamente na pesquisa bibliográfica. Para tal fim, selecionamos o material pertinente ao assunto em questão, utilizando livros didáticos do 3º ano do ensino médio da rede pública no noroeste fluminense do estado Rio de Janeiro, os quais foram analisados e fichados para facilitar a elaboração da redação.

O desenvolvimento deste artigo apresenta na primeira seção, um

delineamento do campo de estudo da fraseologia, em seguida um conteúdo esclarecedor da definição de expressões idiomáticas, apresentado na segunda seção. Na terceira seção, faz-se um retrospecto conciso da condição do livro didático ao longo dos últimos anos. Logo após, parte-se para a análise do material didático, isto é, o modo de sua abordagem; por último, as conclusões.

## **2. A fraseologia como campo de estudo**

De acordo com Daniel Molina García (2006), o estudo dos fraseologismos é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois elas refletem o modo como o discurso funciona. O autor destaca ainda que dominar esta parte do léxico da língua que se pretende aprender é algo essencial para que a comunicação ocorra de forma efetiva e expressiva.

Tomemos como referência o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), o qual define fraseologia como estudo ou compilação de frases feitas de uma determinada língua; frase ou expressão cristalizada, cujo sentido geral não é literal; frase feita, expressão idiomática (*p.ex., fazer uma tempestade num copo de água*), ligadas às áreas da gramática, lexicologia/lexicografia e linguística.

É importante destacar algumas definições, realçando a opinião de diversos autores. Começaremos por referir a definição de Alberto Zuluaga Ospina (1980) que muito contribuiu para o entendimento dos aspectos caracterizadores da fraseologia. Para ele a fraseologia designa “tanto o conjunto de fenômenos fraseológicos, como a ciência que a estuda”. (ZULUAGA OSPINA, 1980, p. 226)

Isabel González-Rey (2007, p. 5) define como “[...] expressões fixas preexistentes ao discurso livre, consideradas geralmente como elementos do léxico, e que passam frequentemente desapercibidas aos olhos do locutor nativo e que são rapidamente percebidas pelos estudantes estrangeiros”. Já para María Luisa Ortíz Alvarez (2000, p. 73) é “[...] combinação de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, que não pertencem a uma categoria gramatical específica e cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos”.

Já María Eugenia Olimpio de Oliveira Silva (2010, p.1) define fraseologia como



disciplina linguística que tem por objeto de estudo certos tipos de fenômenos léxicos reunidos, geralmente sob o termo unidades fraseológicas, ou seja, combinações estáveis de palavras que apresentam certa fixação de forma e significado, entre outras características.

Sendo a fraseologia uma disciplina linguística moderna que se ocupa do estudo pormenorizado das combinações mais ou menos fixas de uma dada língua, pode-se dizer, então, que ela representa um domínio de estudos muito extenso. Vale mencionar a crítica feita por María Luisa Ortíz Alvarez (1998, p. 1) quando ressalta que:

O termo fraseologia tem sido utilizado como noção genérica que integraria os coloquialismos e os idiotismos, ou seja, as expressões idiomáticas, os provérbios, as frases feitas, os refrãos, e os ditos populares, sem que seja estabelecida nenhuma diferenciação entre estes lexemas nem nada que nos permita discernir qualquer propriedade linguística específica, quer a nível semântico, quer a nível sintático.

O conceito de fraseologia é questionável, é o campo do saber que se preocupa com os estudos dos fenômenos fraseológicos, os quais dão conta dos aspectos socioculturais existentes em uma dada comunidade ou das unidades fraseológicas de uma língua. Por unidades fraseológicas destacamos as combinações fixas que podem apresentar a função e/ou o significado de palavras individuais. Estudá-los é uma forma de entender “as situações que motivam seu uso”. (ORTÍZ ÁLVAREZ, 2012, p. 12)

Vale lembrar que ter conhecimento das unidades fraseológicas, parte integrante da cultura da língua-alvo, é um fator que pode contribuir na construção da competência comunicativa do aprendiz. A ascensão da fraseologia como disciplina científica autônoma e o estabelecimento de relações cada vez mais estreitas com o ensino-aprendizagem de línguas cria inegavelmente um canal de comunicação direto com a linguística aplicada.

Assim, a aprendizagem das unidades fraseológicas como objeto de estudo da fraseologia em línguas estrangeiras pode contribuir de maneira expressiva no desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo principal a ser alcançado no ambiente de sala de aula. E, dentre os diversos tipos de unidades fraseológicas, destacam-se as expressões idiomáticas, objeto de estudo desta pesquisa. Acreditamos que essas expressões possam ser abordadas em áreas interdisciplinares, devido ao fato de serem construídas linguística, cultural e socialmente, refletindo a dinamicidade e riqueza da língua.

### 3. As expressões idiomáticas em língua estrangeira

O inglês possui gírias, jargões e expressões idiomáticas. Idiomático vem do grego ‘*idiomatikós*’ e significa ‘próprio de um idioma’ daí: expressão idiomática. As expressões idiomáticas se dão da cultura de uma nação e da vida do dia a dia – contexto formal e informal. São aplicadas tanto na modalidade falada quanto na escrita. Vale ressaltar que, com frequência, apresentam-se como um aspecto dificultador para o aprendizado da língua inglesa, conforme descrito:

A língua inglesa possui algumas armadilhas para quem não a fala como língua materna, dentre elas estão as *Expressões Idiomáticas (Idioms)*, que são figuras de linguagem onde um termo ou a frase assume um significado diferente do que as palavras teriam isoladamente. Assim, não basta saber o significado das palavras que formam a frase, é preciso olhar para todo o grupo de palavras que constitui a expressão para entender o seu significado. (GRUPO VIRTUOUS, 2014, p. 1).

Como pudemos observar no capítulo anterior, as expressões idiomáticas incluem-se na terminologia de unidade fraseológica. Para melhor explicá-las, buscamos algumas definições de autores diferentes.

Cláudia Maria Xatara sublinha que, em detrimento de uma falta de um acervo lexical apropriado para expressar algumas sutilezas de sentidos, “o falante lança mão de combinatórias inusitadas, ou seja, originais, buscando um efeito de sentido. Congelando-se e difundindo-se pela comunidade dos falantes, tais combinatórias originam expressões idiomáticas. (XATARA, 1995, p. 1)

É importante destacar que as expressões idiomáticas, normalmente, são formadas por mais de um vocábulo e apresentam enunciados expressivos com sentidos, muitas vezes, bem diferentes do léxico das palavras utilizadas individualmente. De acordo com Tagnin (1989, p. 9) as expressões idiomáticas são como “o jeito que a gente diz”. A autora menciona ainda dois aspectos de usos de expressões: as convencionais e as idiomáticas. As idiomáticas são estruturas cujo sentido não possui previsibilidade, dessa forma não podem ser entendidas como o significado de cada elemento que a compõe. Eis alguns exemplos extraídos dos livros pesquisados: trabalhar como escravo (*slaving away*), ter muito trabalho pela frente (*have a lot on your plate*), comparar preços (*shop around*), estar loucamente apaixonado por alguém ou estar de quatro por alguém (*To fall head over heels in love*) entre outros. No caso das convencionais, estas são de uso já cristalizado, são estruturas consagradas, são oriundas de um costume, por isso é denominada de convenção social,

por possuir sentido claro e literal, tais como *Feliz natal, doce ilusão*. Tagnin ressalta que quando uma expressão passa da convencionalidade para o nível do significado caminha-se pelo campo da idiomaticidade. Neste caso,

dizemos que uma expressão é idiomática apenas quando seu significado não é transparente, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos. Assim, bater as botas, não significa “dar pancadas com calçado que envolve o pé e parte da perna”, mas quer dizer “morrer”. (TAGNIN, 2013, p. 13)

Vale enfatizar assim, que, de acordo com Tagnin (2013, p. 22), idiomático é usado no sentido de “não transparente” ou “opaco”; diferente do sentido, segundo a teórica, em geral empregado em português, de “referente ou próprio de um idioma”.

De acordo com David Crystal (1997) e David Burke (2009), as expressões idiomáticas são pequenas estruturas frasais difíceis de serem entendidas, já que os seus significados, como um todo, são contrários aos significados individuais de cada uma das palavras que compõem essas expressões. Se considerarmos uma palavra individualmente, pode não fazer sentido em termos gramaticais, isto é, a expressão idiomática só tem significado enquanto uma ‘unidade única’. Dessa forma, qualquer substituição ou alteração na sua estrutura pode motivar uma perda completa do seu significado original.

Paul Stones (2010, p. 76) ressalta que “as expressões idiomáticas têm expressividade e significado numa determinada língua e não podem ser traduzidas palavra por palavra para outra língua”. Como exemplo, podemos mencionar que para traduzir a expressão idiomática inglesa “*turn up*” não basta o indivíduo saber o significado individual de “*turn*” (girar) e “*up*” (subida). Isto porque a tradução correta dessa expressão para o português seria simplesmente ‘chegar’ e não ‘girar subida’, como poderia parecer à primeira vista para o aluno tradutor menos prevenido. Dentro desta perspectiva, o adágio popular em inglês “*where there’s a will there’s a way*” significa tão somente ‘querer é poder’, embora a pessoa pouco familiarizada e com limites em relação à língua inglesa pudesse não hesitar em traduzir tal expressão palavra por palavra, obtendo-se, como resultado, uma expressão que faria pouco ou nenhum sentido em português do tipo ‘onde há uma vontade, há um caminho’.

Para Hockett citado por Alberto Zuluaga Ospina (1980), toda forma gramatical cujo sentido não se possa inferir a partir de sua estrutura é uma expressão idiomática. Já Mário Vilela (2002, p. 190) define de

maneira simples como:

[...] a sequência que não pode ser traduzida literalmente para outra língua, isto é, não é possível a tradução palavra por palavra, sem que essa expressão não tenha qualquer restrição, nem no plano sintático nem no plano semântico (o sentido não é composicional, não é transparente, mas sim opaco). A tradição aproxima o conceito de *expressão idiomática* do conceito de *giros* a que se atribui sobretudo o valor de expressões próprias de cada língua e que têm de ser aprendidas de cor [...].

A partir das definições apresentadas e no sentido de alcançar os objetivos deste artigo, a definição de expressões idiomáticas aqui empregada será: uma estrutura sintagmática complexa, cujo sentido é entendido por intermédio da unidade completa (e não dos lexemas isolados que a compõem) e do contexto cultural e geográfico. As expressões idiomáticas podem ter sentido metafórico e em sua maioria não fazem sentido se tentarmos compreender palavra por palavra isoladamente. Vale ressaltar que devemos entender a combinação de palavras, pois assim ganharão um novo sentido ao se unirem. Ademais, as expressões idiomáticas nem sempre serão indecomponíveis, uma vez que observamos ser possível substituímos uma palavra da expressão idiomática e ela não perder o sentido idiomático, contudo, se quando essa substituição for realizada a expressão perder o sentido idiomático, ela deixará de ser uma expressão idiomática.

Antes de analisarmos a abordagem pedagógica destinada às expressões idiomáticas, em específico no contexto do livro didático, convém realizar algumas exposições sobre esse recurso didático.

#### **4. *Breves considerações sobre o livro didático: transcurso histórico, tipologia e método de análise***

O livro didático precisa, de antemão, ser entendido a partir da concepção sócio-histórica das práticas educativas que o permeiam. Para tanto, nesta seção, discorre-se, brevemente, acerca de seu transcurso histórico, verificam-se as classificações quanto aos tipos de livro escolar e se expõe considerações importantes sobre os critérios eleitos para análise das abordagens metodológicas seguidas pelo livro didático.

Pela história do livro didático perpassam momentos de protagonismo exclusivo, enquanto método didático; de retalhamento, quando usado como única opção no ensino; e de abandono, diante de recursos emergentes. Conforme Antônio Augusto Gomes Batista; Roxane Rojo e

Nora Cabrera Zúñiga (2005), devido à limitação de acesso à cultura escrita no Brasil proveniente de uma parcimônia na distribuição de livros no país, o livro didático apresenta-se como a única forma de contato à cultura letrada por parte de boa parcela da população. Nesse contexto, vê-se sua singularidade como material didático e como bem cultural.

Assim, convém, de início, verificar o que se pode entender por livro didático. Segundo a sistematização de Choppin (1992, *apud* BATISTA & ROJO, 2005), os livros didáticos se encaixam na categoria de livros escolares, ao lado dos livros paradigmáticos ou paraescolares, dos livros de referência e das edições escolares de clássicos, organizados mediante o critério da função no processo de ensino-aprendizado. Nessa acepção, definem que

Os manuais ou livros didáticos, quer dizer, “utilitários da sala de aula” [...], obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (BATISTA & ROJO, 2005, p. 15)

Para defini-lo mediante sua função, na tentativa de especificar as funcionalidades do livro didático no contexto do ensino, Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2009, p. 7) retoma Alan Cunningsworth (2015), com vistas a ratificar a tese de multiplicidade funcional deste recurso:

Alan Cunningsworth (1995, p. 7) defende que o livro didático tem “múltiplos papéis”:

- Recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito)
- Fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa
- Fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc.
- Programa de ensino
- Recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de auto-acesso
- Suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança

De modo mais abrangente, autores, como Brian Tomlinson (2004), consideram tudo aquilo que for usado como auxílio para os alunos durante o aprendizado. Sua finalidade primordial é a aprendizagem discente e, em um segundo plano, sua aplicabilidade em auxiliar o docen-

te.

Sobre a estreita relação entre ensino e aprendizagem, Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2009, p. 5), em análise das definições de Brian Tomlinson contrastadas com outros autores, considera que “na definição de Brian Tomlinson (2004f), os materiais seriam instrumentos mais diretamente a serviço dos professores, ao passo que a definição proposta por Salas (2004) indicaria os materiais a serviço tanto de professores e dos alunos.

Pode-se deprender, a partir disso, a necessária mediação do professor na seleção do material de modo a atender as demandas pedagógicas e as suas próprias expectativas. Na visão de Pedro Demo (1993), o professor é o melhor livro didático. Em contrapartida, o próprio autor ressalva a grande perícia requerida na execução das escolhas adequadas, visto que elas “dependem da capacidade do professor, inclusive, do aproveitamento das adequações físicas dos estabelecimentos, do material escolar etc. O único livro didático insubstituível é o próprio professor”. (DEMO, 1993, p. 89)

Cabe ao professor dispor de conhecimento técnico, ainda mais se o seu único amparo metodológico for o livro didático, o que se configura como uma tendência comum no ensino de línguas, segundo Coracini (1999), pois muitos professores restringem sua prática a seguir literalmente as instruções consubstanciadas neste método didático.

Diante desse cenário de possível dependência como metodologia didática, torna-se ainda mais relevante (re)pensar a qualidade teórico-metodológica do livro didático, uma vez que

por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina, a partir do momento em que o Estado, progressivamente, ao longo do século XIX, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino (BATISTA, ROJO & ZÚÑIGA, 2005, p. 53)

Na busca de desempenhar mais diretamente essa ação de subsídio docente na seleção de material surge o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1997, como ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), ambos vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Em 2003, como lembram Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (2006), amplia-se esse órgão de avaliação sistemática, contemplando o ensino médio, a partir do

Plano Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM). Tal fato resulta do alargamento das intervenções do Estado na dinâmica de ensino, segundo as considerações de Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (2006) e em ratificações posteriores de Antônio Augusto Gomes Batista; Roxane Rojo e Nora Cabrera Zúñiga (2005, p. 53):

O livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. A realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle.

Na concepção dos seus métodos avaliativos, o PNLD recorre a dois critérios básicos de caráter conceitual e político. O aspecto conceitual diz respeito à obra não conter erros, tampouco induzi-los, já o político relaciona-se à ausência de difusão ideológica de preconceitos, discriminação e quaisquer formas de proselitismo.

Especificamente sobre o ensino de língua estrangeira, Rosely Perez Xavier e Everlaine Daluz Weber Urio (2006) resgatam as orientações de Garinger e Bohn sobre os critérios mais adequados para análise do livro didático de língua inglesa e contemplam o item vocabulário nas perspectivas de avaliação desses dois autores. Tal constatação argumenta em favor da revisão da abordagem do tópico “Vocabulário” nos livros didáticos de língua inglesa, em especial quanto a verificação do diálogo com as práticas linguísticas efetivas, facilmente identificadas por intermédio do uso das expressões idiomáticas, fenômenos que, como visto, são amplamente recorrentes durante o processo de interação verbal e possibilitam o (re)conhecimento de questões culturais de determinado grupo social devido à significação que carregam. Logo, estudá-las é uma oportunidade de o aluno ampliar sua competência linguística, mas sobretudo comunicativa e de mundo ao ampliar o olhar sobre a identidade linguística do outro.

##### **5. As expressões idiomáticas nos livros didáticos de língua inglesa**

A principal forma de abordagem dos conteúdos em sala de aula pode ser evidenciada através do uso do livro didático como recurso metodológico. Assim, é importante investigar se as expressões idiomáticas são abordadas ao longo do conteúdo programático e como essa inserção é realizada. Para alcançar esse objetivo, esta seção dedica-se à análise pormenorizada de livro didático de língua inglesa, por intermédio de contextualizações iniciais acerca do objeto de estudo, a fim de, em seguida,

realizar as análises.

### 5.1. Apresentação do objeto de estudo

O *corpus* deste trabalho delimita-se em três edições de livro didático, recomendadas pelo PNLD (2015) destinadas ao 3º ano do ensino médio, utilizadas em escolas públicas estaduais da região noroeste fluminense. São elas: *Way to go!* (Editora Ática, 2014) *Alive High*, (Edições SM Ltda., 2013) e *High up* (Editora Macmillan, 2013).

Diante da estrutura organizacional dos livros didáticos, com vistas a delimitar o estudo, elegeu-se o item “Vocabulário” para análise, visto que geralmente é nessa parte constituinte que se evidencia a apresentação das expressões idiomáticas.

Na composição dos livros, verifica-se que os autores o dividiram em partes e cada uma delas em unidades que se subdividem em seções. As seções relacionadas a vocabulário são assim denominadas: *Vocabulary corner* (*Alive High*), *Vocabulary study* (*Way to go*) e *Vocabulary* (*High Up*).

### 5.2. Análise do *corpus*

Pretende-se analisar o *corpus*, mais especificamente o item “Vocabulário”, a partir dos seguintes critérios de análise: (i) quantitativo de abordagem das expressões idiomáticas em contraposição a abordagens meramente metalinguísticas; (ii) conteúdo gramatical ensinado durante a abordagem de vocabulário.

A tabela abaixo refere-se à análise (i) em todas as unidades disponíveis no livro didático em pauta, em que 0 corresponde à ausência de abordagem de expressões idiomáticas.

Livro didático	Número de unidades	Abordagem das EI <sup>61</sup>	Abordagem metalinguística
<b>Way to go!</b>	8	2	6
<b>Alive</b>	8 <sup>62</sup>	0	7
<b>High Up</b>	8	1	7

Tabela 1- Quantitativo de abordagem das expressões idiomáticas

---

<sup>61</sup> Número de ocorrências.

<sup>62</sup> Das 8 unidades, 03 não possuem o item “Vocabulary” (unid. 01, 02, 07).



É importante destacar que no livro High Up – as expressões idiomáticas não são abordadas na seção vocabulário, mas aparecem na seção *have your say* (p. 104, 12) ratificando o uso das expressões idiomáticas mais na oralidade.

LD	EI	Outra categoria gramatical
<b>Way to go!</b>	Expressões idiomáticas retiradas do texto, categorizadas como “idioms”, provenientes de contextos de uso como shopping (unid. 6), relação amorosa (unid. 8).	Word formation (unit 01, 07); collocations (unit 1); phrasal verbs (unit 2, 4); prepositions (unit 3); noun phrases (unit 5); multi words verbs (unit 2); discourse markers (unit 2, 5,8).
<b>Alive high</b>	Não contempla.	Word formation (unit 4 e 8); suffix (unit 4); Connectors (unit 5); cognate and false cognate (unit 7); Reporting verbs (unit 6).
<b>High up</b>	Expressões Idiomáticas I retiradas do texto, provenientes de contextos de uso de vocabulário ligado à seção em estudo na unidade.	Synonyms (unit 1, 3, 5); proverbs (unit 1); Vocabulary (unit 2); Suffixes, noun phrases (unit 4) Phrasal verbs (unit 6) Vocabulary (unit 7 e 8) Discourse markers (unit 8).

**Tabela 2 – Conteúdo gramatical ensinado durante a abordagem de vocabulário.**

Dessa análise, pode-se constatar que os livros Way to go 3 e High Up 3 abordam o uso das expressões idiomáticas de maneiras diferentes, inclusive oferecendo poucas oportunidades para que os alunos possam conhecer em quais contextos específicos elas são utilizadas e o Alive High 3 não contempla. E, que infelizmente, essas poucas atividades não nos parecem suficientes para apresentar as Expressões Idiomáticas, especialmente porque os letramentos possuem maior enfoque no ensino formal público do que a oralidade.

Vale mencionar que as expressões idiomáticas contribuem para os aprendentes aprimorarem a sua compreensão oral e escrita, uma vez que, de segundo Lucilema Mendonça Lima e María Luisa Ortiz Alvarez (2011, p. 72) o ensino formal destas expressões traduz-se numa melhoria da expressão oral e escrita, porque depois de aprendidas e memorizadas, "são utilizadas como um bloco linguístico, de uma forma espontânea, agilizando assim a comunicação".

Portanto, torna-se necessário o uso as expressões idiomáticas nas aulas de língua inglesa, já que estas expressões apresentam funções pragmáticas, discursivas, referenciais e comunicativas que tornam o aprendente mais capaz de comunicar numa língua estrangeira.

## 6. Conclusão

Com a pesquisa destacamos a importância de se estabelecer um diálogo entre as expressões idiomáticas e o ensino da língua inglesa como segunda língua, uma vez que essa relação contribui significativamente à valorização e reconhecimento dessa forma de língua. Vale mencionar que percebemos que as expressões idiomáticas ainda não possuem seu devido lugar no ensino de língua inglesa devido ao preconceito existente em torno dessas expressões por causa de sua forte relação com a oralidade. E mais, podemos observar que essas expressões fornecem informações que nos fazem conhecer uma determinada cultura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-45.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2000). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-72.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 11-22.

BURKE, David. *Biz talk: American business slang and jargon*. Berkeley, California: Optima Books, 2008.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GONZÁLEZ-REY, Isabel. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: E.M.E., 2007.

GRUPO VIRTUOUS. *Só língua inglesa – Democratizando a educação*, 2014. Disponível em:

<<http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/Expressoes1.php>>. Acesso em: 29-09-2017.

LIMA, Lucilema Mendonça; ORTIZ ÁLVAREZ, María Luisa. O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e as suas equivalências em língua portuguesa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 10, n. 1, p. 69-89, 2011.

MOLINA GARCÍA, Daniel. *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Comares, 2006.

OLIVEIRA SILVA, María Eugenia Olimpio de. *Dicionários: armas de dois gumes no estudo da fraseologia. O caso das locuções*. In: \_\_\_\_\_. *Uma (re)visão de la teoria y pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes. 2011, p. 161-182

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: GONZALEZ REY, Isabel. (Org.). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Proximités: E.M.E, 2007, p. 159-179.

\_\_\_\_\_. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. Tese (Doutorado em linguística). – Universidade de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura. In: FEYTOR PINTO, Paulo; JÚDICE, Norimar. (Orgs.). *Para acabar de vez com o tratado de Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 2009, p. 101-117.

RIVA, Huéinton Cassiano. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

STONES, Paul. *The importance of cultures and the process of learning English as a second/foreign language*. New York: Warner Books, 2010.

TAGNIN, Stella Esther Ortweiller. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: Disal, 2013.

\_\_\_\_\_. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

TOMLINSON, Brian. *Materials development in language teaching*. 7. ed. Cambridge: CUP, 2004.

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

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>>. Acesso em: 20-05-2017.

VILELA, Mário. *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Almedina, 2002.

XATARA, Cláudia Maria. O resgate das expressões idiomáticas. *Revista Alfa*, São Paulo: UNESP, vol. 39, p. 195-210, 1995.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 45, n. 1, p. 29-54, jan./jun.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf>>. Acesso em: 20-05-2017.

ZULUAGA OSPINA, Alberto. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt A. M. Bern: Cirencester/U.K.: Lang, 1980.

\_\_\_\_\_. Terceiro debate. In: RUIBAL, Xesús Ferro. (Coord.). *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía (1997)*. Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidade, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1998, p. 193-200.

\_\_\_\_\_. La fijación fraseológica. *Thesaurus*, vol. 30, n. 2, p. 225-248, 1975.

## **AS FAKE NEWS COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

*Mariana Lansttai Bevilaqua Aro (UEMS)*

[mari.bevilaqua23@gmail.com](mailto:mari.bevilaqua23@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)*

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### **RESUMO**

O presente projeto de intervenção, a ser realizado em uma turma de 8º ano dos anos finais do ensino fundamental, objetiva observar as crenças e atitudes de alunos diante de notícias publicadas na internet, principalmente quanto à questão do compartilhamento nas redes sociais. O projeto pretende ainda, propiciar a reflexão e o debate em sala de aula sobre temas da atualidade por meio das notícias que lhe serão apresentadas, assim como os riscos do compartilhamento de notícias falsas (*fake news*). Espera-se que os alunos possam formar opiniões críticas a partir das discussões propostas no ambiente escolar e possam se conscientizar da importância do cuidado com o que compartilham. A relevância desse tema deve-se à facilidade de acesso a notícias falsas veiculadas na internet. Nota-se que, na maioria das vezes, os alunos não costumam verificar a procedência das informações que recebem. E, embora estejam lendo mais, a qualidade dessa leitura vem diminuindo progressivamente. Como consequência, detecta-se um aumento na dificuldade em compreender o que é lido, problemas para formar opiniões e se posicionar diante dos mais variados temas. A base teórica se fundamenta em autores como Irandé Antunes, Élie Bajard, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, entre outros. Pretende-se que essa pesquisa contribua no sentido de conduzir o aluno a refletir sobre a importância de verificar informações antes de tomá-las como verdade, assim como refletir as suas práticas no âmbito social, escolar e o seu comportamento no mundo virtual.

### **Palavras-chave:**

*Fake news. Leitura. Educação. Compartilhamento de notícias. Redes sociais.*

### **1. Introdução**

O mundo tecnológico ascendeu exponencialmente nos últimos anos. Na denominada era digital, a informação está por toda a parte: televisão, rádio, jornais, revistas, e principalmente, na internet. Se os avanços tecnológicos e o acesso a essas informações se dão hoje de maneira tão frenética, surge a seguinte questão: Qual seria então o real valor da

informação?

Acreditamos que a informação é valiosa no sentido de que é a partir dela que um sujeito é capaz de se posicionar perante a sociedade. Quando esta é verdadeira e ancorada à realidade, manifesta-se a possibilidade, por parte de quem lê, de persuadir o outro, ver o corpo social de uma maneira mais crítica e construir um pensamento capaz de influir o mundo que o rodeia. Estar bem informado requer um exercício constante, ininterrupto e diário.

Entretanto, em tempos de pós-verdade<sup>63</sup> torna-se imperativo abordar os perigos presentes em nos basearmos em fatos inverídicos para construir uma opinião. Essa questão torna-se mais urgente se pensarmos nas redes sociais. A proliferação de boatos não é uma prática nova entre os seres humanos, todavia essa conduta ganhou proporções ainda maiores com os avanços advindos da tecnologia.

Um exemplo notório disso fez-se na disputa presidencial norte-americana em que as notícias falsas a favor de Trump ganharam dimensões catastróficas através dos compartilhamentos na rede. Ou no caso de Fabiane Maria de Jesus, que foi espancada e morta, em maio de 2014 no Guarujá, após ser confundida com uma suposta sequestradora de crianças que praticava rituais de magia negra. Tudo isso depois de uma página publicar o falso boato.

## **2. Objetivo geral**

Observar as crenças e atitudes de alunos diante de notícias publicadas na internet, principalmente quanto à questão do compartilhamento nas redes sociais. Propiciar, ainda, a reflexão e o debate em sala de aula sobre temas da atualidade por meio das notícias que lhe serão apresentadas, assim como os riscos do compartilhamento de notícias falsas. Espera-se que os alunos possam formar opiniões críticas a partir das discussões propostas no ambiente escolar e possam se conscientizar da importância do cuidado com o que compartilham.

---

<sup>63</sup> Segundo os dicionários Oxford, pós-verdade se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais.

## **2.1. Objetivos específicos**

- Verificar quais os critérios utilizados pelos alunos para considerar uma notícia verdadeira ou falsa;
- Aferir se os alunos têm o hábito de verificar se uma notícia é verdadeira ou falsa;
- Identificar quais fatores levam os alunos a compartilhar uma notícia em suas redes sociais;
- Averiguar se os alunos sabem de onde vem a informação que consomem;
- Criar um manual com dicas para detectar a procedência de uma informação que está circulando na internet.

## **3. Justificativa**

Em tempos de globalização, nunca foi tão imprescindível falar a respeito da leitura. Isso porque os considerados nativos digitais<sup>64</sup> são bombardeados todos os dias com uma série de informações nas redes. “Mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital)”. (MARSCUSCHI, 2008, p. 198)

Devido à facilidade de acesso a essas informações, nota-se que, na maioria das vezes, as pessoas não costumam verificar a procedência das informações que recebem. E, embora estejam lendo mais, a qualidade dessa leitura vem diminuindo progressivamente. Como consequência, detecta-se um aumento na dificuldade em compreender o que é lido, problemas para formar opiniões e se posicionar diante dos mais variados temas.

A leitura de qualidade é fundamental no sentido de proporcionar a quem lê o aprimoramento do vocabulário e a dinamização do raciocínio. Ela, ainda, é o meio para aprender conteúdos específicos, para entrar em contato com a imaginação, a subjetividade, criatividade e possibilitar a

---

<sup>64</sup> O conceito de nativos digitais foi proposto pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001). Para ele, as crianças nascidas a partir da década de 80 e 90 apresentam familiaridade com o universo digital.

humanização do ser humano. Conforme Élie Bajard:

Ler é compreender, é portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura de um jornal, durante a proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas atividades vem de sua referência à interpretação. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. (BAJARD, 2002, p. 81)

É importante ressaltar que a escola tem papel fundamental nesse resgate à leitura e na formação do ser humano como sujeito crítico. Porém, para que a leitura seja um exercício efetivo de construção de conhecimento no contexto escolar, o aluno mais do que decifrar o código; deve ser capaz de interpretar, entender o contexto comunicativo e social do texto, bem como as pretensões do autor como afirma Irandé Antunes:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que às vezes sutilmente estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. Mas nenhum, como disse, é neutro, no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas. (ANTUNES, 2003, p. 82)

E aponta Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias “Desse leitor espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. (KOCH & ELIAS, 2014, p. 13 *apud* SOLÉ, 2003, p. 21)

Apesar da relação autor-texto-leitor ser complexa e envolver uma série de fatores diversos, essa perspectiva de leitura coloca o leitor em evidência. Significa então, que este leitor será sujeito ativo no processo de construção de sentido, podendo assim apropriar-se dos conhecimentos transmitidos pelo texto. O professor aqui, torna-se facilitador no processo de aprendizagem, segundo a perspectiva da “pedagogia renovada”, presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. [...] O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais. (BRASIL, 1997, p. 31)



Desse modo, justifica-se o propósito deste trabalho que está centrado no aluno e no processo de aprendizagem, reforçando seu papel de leitor enquanto construtor de sentido. Mais do que apenas ler, ao tornar-se o ponto central da relação autor-texto-leitor, e com a mediação do professor, o aluno terá condições de exteriorizar o que aprendeu e posicionar-se criticamente como sujeito.

Nesse seguimento, a pesquisa tem como finalidade aproximar os alunos da leitura através do gênero notícia e das *fake news*<sup>65</sup>. Espera-se também propor debates em sala de aula com o objetivo de que os alunos entendam o dialogismo e a interação verbal locutor/alocutário presente nas notícias. O que nos remete a Mikhail Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo para a sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

O Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio segmenta os sites que compartilham *fake news* da seguinte forma:

De forma didática, os sites que compartilham *fake news* podem ser divididos em quatro categorias: (i) os que intencionalmente buscam enganar através de manchetes tendenciosas; (ii) os de reputação razoável que compartilham boatos em larga escala sem verificar corretamente os fatos; (iii) os que relatam de forma tendenciosa fatos reais, manipulando a informação; e (iv) os que humoristicamente trabalham com situações hipotéticas.

Essa divisão, terá também, enfoque nesse estudo para que os alunos entendam quais os efeitos de sentidos podem ser produzidos dependendo do site em que a notícia se encontra, qual a intenção por trás de quem a escreve e de que maneira as pessoas que as recebem, através dos compartilhamentos, podem ser influenciadas. Principalmente, quando essas notícias são veiculadas fora de contexto.

---

<sup>65</sup> *Fake news* são "notícias" inventadas e manipuladas com o intuito de viralizar na rede mundial de computadores, atraindo, com um pretenso verniz jornalístico, a atenção do público e o resultado financeiro derivado dos cliques e visitas na página.

#### **4. Metodologia**

A metodologia contemplará uma sequência didática que será dividida em etapas. Porém, antes de definir todas as etapas dessa sequência didática, haverá a pesquisa de campo. Deste modo, serão aplicados questionários diagnósticos em alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, da rede pública de Campo Grande. Os dados serão coletados por meio de entrevistas com roteiro previamente elaborado.

Segue abaixo o questionário diagnóstico que será aplicado em alunos do ensino fundamental da rede pública:

- 1- Você acredita no que lê na internet?
- 2- Você sabe de onde vem a informação que consome?
- 3- Em relação à temática, quais notícias chamam mais a sua atenção?
- 4- Você costuma fazer a leitura de toda a notícia ou apenas da manchete?
- 5- Quando lê, você tem o hábito de verificar se a informação/notícia é verdadeira ou falsa?
- 6- E antes de publicar ou compartilhar uma informação/notícia na internet, você tem o hábito de averiguar se a informação é verdadeira?
- 7- Você tem o hábito de publicar uma notícia direto do jornal que lê?
- 8- Quais fatores levam você a compartilhar uma informação em suas redes sociais?
- 9- Você já pensou nas consequências de publicar ou compartilhar uma informação falsa na internet?
- 10- Já pensou nas punições para quem compartilha uma informação falsa nas redes?

Após o levantamento de dados, que tem como objetivo identificar o comportamento dos alunos em relação à informação, será possível definir as próximas etapas da pesquisa de maneira mais precisa.

Neste momento, a pretensão é que feito o levantamento de dados, a turma entrará em contato com notícias reais e as *fake news*. Essas notí-

cias abordarão temas da contemporaneidade. A professora pedirá assim, que eles identifiquem quais informações acreditam ser reais, quais não e proporá o debate.

Em seguida, espera-se poder conscientizar os alunos sobre a importância de haver o cuidado, por parte deles, do que compartilham nas redes. E, por fim, criar o manual com dicas para detectar a procedência de uma informação que está circulando na internet.

### **5. Resultados esperados**

Espera-se que essa pesquisa contribua no sentido de conduzir o aluno a refletir sobre a importância de verificar informações antes de tomá-las como verdade, assim como refletir as suas práticas no âmbito social, escolar e o seu comportamento no mundo virtual. Além disso, espera-se ainda, que o aluno se torne crítico quanto ao modo de ler, significar e ressignificar as informações que lhe serão apresentadas podendo emitir opiniões que transcendam o senso comum e o transforme em sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 12-06-2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

## AS MULHERES DA VIDA DE CORA CORALINA

*Érica Oliveira do Espírito Santo Gonçalves* (UEMS)

[erica.ogoncalves@hotmail.com](mailto:erica.ogoncalves@hotmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### RESUMO

A história de vida da escritora goiana Cora Coralina é determinante em sua obra. É a “dura realidade” em que viveu na sua terra natal que dá tom e vida às histórias contadas em seus textos. As angústias, medos e julgamentos pelos quais passou, refletem em sua escrita a força de uma mulher capaz de não apenas se fazer ouvir pela sociedade, como também de dar voz a outras mulheres, “suas irmãs”, como ela mesma se refere a seus pares nos poemas "Mulher da Vida" (2006) e "Todas as Vidas" (2006). O presente artigo se propõe a discutir aspectos dos referidos poemas da autora, a fim de identificar neles as vozes femininas, oprimidas e abafadas pela sociedade do século XIX. O objetivo é provocar a reflexão acerca da importância dos papéis assumidos pela mulher na sociedade sob a ótica dessa escritora brasileira os quais, na visão dela, não se limitam aos afazeres do lar. Desta maneira, através da análise dos poemas "Mulher da Vida" e "Todas as Vidas" tendo como aporte teórico Ubiratan Machado (2010) e Suelly Reis Pinheiro (2003), entre outros autores, busca-se evidenciar os obstáculos que a mulher tem encontrado ao longo dos séculos para obter aceitação fora do meio doméstico, bem como sua incessante busca pela autonomia e participação em uma sociedade historicamente patriarcalista. Embora não se considerasse feminista, Cora Coralina foi uma importante precursora da luta feminina. Sua ousadia e maturidade ao tratar de temas delicados como o rompimento das barreiras do lar para a figura da mulher surpreendem e fazem com que sua obra, mesmo produzida no final do século XIX, seja viva e atual até os dias de hoje.

Palavras-chave: Cora. Poesia. Mulher.

### 1. Introdução

A mulher conquistou muitos direitos ao longo dos séculos. Porém para chegar a essas conquistas, grande e árdua foi e continua sendo a sua luta. Cora Coralina, pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto, nascida no final do século XIX, em Goiás, cresceu nesse processo de grandes transformações na vida da mulher. Frequentou apenas as primeiras séries do ensino primário, mas aos 14 anos já escrevia seus textos. No

entanto, aos 21 anos de idade estando grávida, sai de Goiás para São Paulo com seu futuro marido Cantídio Tolentino de Figueiredo Bretas, adiando sua estreia como escritora a qual só ocorre após a morte do marido quando Cora Coralina retorna a Goiás, e depois de alguns anos é reconhecida de fato como escritora. Cora Coralina está situada numa época em que a mulher mesmo oprimida lutava pela conquista de espaço. Um dos marcos dos séculos XIX e XX é a luta da mulher brasileira pela busca de espaços fora do ambiente doméstico, o advento da modernidade faz nascer a mulher leitora, um dos fatores que muito contribui com a emancipação da mulher, o crescimento das cidades e o fortalecimento da burguesia a leva ser mais destemida e ousada. Conforme destaca Ubiratan Machado (2010, p. 312)

Com a prosperidade interna e a consolidação de uma burguesia urbana endinheirada, festeira, amiga dos prazeres e das artes, um grande vento de renovação passa a soprar na sociedade brasileira, atirando para o entulho muita velharia e preconceito. A mulher ainda se queixa, talvez sem perceber suas próprias conquistas [...]. Mas o simples fato de pôr a boca no mundo já era uma conquista. As mais ousadas começavam a se projetar como escritoras, poetisas, jornalistas, reivindicando direitos por meio da palavra escrita.

Vagarosamente as mulheres superavam as ideologias impostas pela sociedade. Uma mulher escritora era uma afronta para os princípios da época em que Cora Coralina produziu. Nas palavras de Ubiratan Machado (2010, p. 312): "Rabiscar bilhetes podia ser uma ameaça à integridade familiar e à autoridade paterna. Mas escrever poemas e publicá-los era sem-vergonhice mesmo. O nome da mulher, tanto quanto sua pessoa, devia se manter dentro do lar".

No início do século XIX, as mulheres brasileiras, em sua maioria, viviam enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural. Urgia levantar a primeira bandeira, que não podia ser outra senão o direito básico de aprender a ler e escrever (então reservado ao sexo masculino).

E foram aquelas primeiras - e poucas - mulheres que tiveram uma educação diferenciada, que tomaram para si a tarefa de estender as benesses do conhecimento às demais companheiras, e abriram escolas, publicaram livros, enfrentaram a opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever. (DUARTE, 2008, p. 28)

Cora Coralina foi uma dessas mulheres a escrever e publicar seus textos sem preocupar-se com a opinião da sociedade acerca deles. Ela se utilizava de seus versos para gerar reflexão sobre temas considerados tabus como a figura da prostituta, retratada em alguns de seus poemas, por

exemplo.

As questões de gênero são muito discutidas nos dias atuais. Há uma busca pela sociedade igualitária que garanta os mesmos direitos às pessoas, independentemente do sexo. Porém a conquista dessa igualdade de gênero ocorre muitas vezes apenas no discurso, pois, por herança histórica e social, ainda há preconceitos relacionados ao gênero feminino, inculcados no inconsciente de homens e mulheres. Segundo Pierre Bourdieu (2011, p. 7-8):

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do descobrimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Os estudos de gênero têm demonstrado, ao longo dos anos, mudanças significativas na vida da mulher. Durante muito tempo, o espaço da mulher restringia-se ao de dona de casa e mãe, considerada a “rainha do lar”, entretanto, graças, principalmente, ao acesso à leitura e à escrita, a mulher passou a ocupar lugares, que até então, eram dominados apenas pela figura masculina, como o magistério, por exemplo.

Embora a coerção pesasse com mais força sobre as mulheres da sociedade e os gestos obedecessem a códigos de urbanidade que sempre ditam o que uma mulher decente deve evitar fazer, Cora se torna uma mulher pública. Seu trabalho a empurra para fora de casa. Ousada, deixa para trás preconceitos sociais, correndo atrás de sua cidadania na política e na sociedade. (PINHEIRO, 2003, p. 228)

A postura de Cora Coralina é considerada por muitos fonte de uma singular coragem e ousadia, considerando o período no qual viveu. Cora Coralina fazia parte da sociedade conservadora do século XIX onde era incomum “dar ouvidos” a voz da mulher. A postura assumida em sua obra poética é um de emancipação da figura feminina.

## **2. A figura feminina na obra de Cora Coralina**

Cora foi uma escritora a frente de seu tempo. Sua obra contempla lugares e figuras marginalizadas pela sociedade do período em que viveu. Ela dá destaque a esses sujeitos como uma forma de autoafirmação pelos inúmeros preconceitos que sofreu desde a infância. Quando criança era chamada de Aninha, a menina inzoneira, feia, chorona, rejeitada pela

mãe e pelas irmãs (YOCOZAWA, 2002, p. 06). De acordo com Jane Alencastro (2003, p. 86-87)

Vê-se uma Cora que não se fez poetisa para louvar os grandes, os importantes, o poder institucionalizado: Cora se fez poeta para lembrar à sociedade de Goiás que existe uma periferia marginalizada: (...) A crítica social está pul-sando nos poemas da escritora denunciando uma sociedade estratificada e in-justa. (...) A sua percepção não é a mesma da infância; alteraram-se os juízos de valor. Portanto, a memória de Cora está amarrada à memória do grupo, e ela procura soltar essas amarras legitimando os grupos marginalizados da so-ciedade.

Entre essas figuras lembradas pela autora está a figura da mulher. Não apenas a mulher de família a qual vivia no “claustro” de seu lar, mas também a “mulher da vida”, retratada por Cora Coralina, como alguém que também vivia enclausurada devido as suas condições próprias de vi-da. A voz dessa figura, livre das convenções que a sociedade impunha, e ao mesmo tempo sofrida e marginalizada, desprotegida pela lei, pode ser ouvida pelos versos de Cora Coralina. A autora parece sentir as aflições dessa “mulher”:

Pisadas, espezinhadas, ameaçadas.  
Desprotegidas e exploradas.  
Ignoradas da Lei, da Justiça e do Direito. [...]

Nenhum direito lhes assiste.  
Nenhum estatuto ou norma as protege.  
Sobrevivem como erva cativa dos caminhos,  
pisadas, maltratadas e renascidas. [...]

A obra de Cora Coralina pode ser considerada uma mola propul-sora para os debates de igualdade de gênero tão discutida atualmente, pois em seus textos, homens e mulheres tinham valor, voz, espaço e am-bos eram indispensáveis à sociedade, cada qual com a sua importância.

Da leitura da obra poética de Cora Coralina depreende-se que a poetisa, em seus momentos de maior autenticidade, fala em uníssonos com a tradição poética. Para verificar essa relação da autora com a tradi-ção examinaremos três tendências da lírica moderna e modernista na poé-tica coralineana: a poetização do não-poético, o processo de despersona-lização e o hibridismo dos gêneros literários.

A exemplo Charles Baudelaire (século XIX), considerado o pre-cursor da modernidade, despreza o considerado belo e exalta em sua poe-sia o que a sociedade despreza (BENJAMIN, 1989, p. 78). Cora Corali-na, como Charles Baudelaire canta a realidade que assola o homem mo-derno: pobres, prostitutas, decadência e corrupção, demonstrando uma

predileção pelo apoético.

Os poemas de Cora Coralina também apresentam características estilísticas da prosa como a extensão, presença de personagens, narrador e de uma ação. Deve-se ressaltar, na esteira de Emil Staiger (1997), que uma das características da arte moderna se pauta, sobremaneira, na miscigenação dos gêneros, havendo a predominância de traços estilísticos de um determinado gênero sobre outro. Há, pois, uma intercomunicação dos gêneros. Dessa forma, Emil Staiger (1997, p. 15) põe abaixo a teoria clássica dos gêneros literários ao afirmar que

Não vamos de antemão concluir que possa existir em parte alguma uma obra que seja puramente lírica, épica ou dramática [...] qualquer obra autêntica participa em diferentes graus e modos dos três gêneros literários, e de que essa diferença de participação vai explicar a grande multiplicidade de tipos já realizados historicamente [...]

Quanto a despersonalização, Thomas Stearns Eliot (1989, p. 27) afirma que “o progresso de um artista reside num contínuo autossuficiente, numa extinção contínua da personalidade. Resta definir este processo de despersonalização e sua relação com o sentido da tradição”.

Observa-se, de fato, a ausência de uma poesia objetiva, racional e impessoal. Entretanto, o processo de despersonalização em Cora Coralina diz respeito à aproximação do eu lírico com o “outro”, com o ser excluído social e economicamente pela sociedade moderna, resultando em uma multiplicidade de “eus”. O ser poético da poesia coralínea se identifica e representa “Todas as Vidas”, ao afirmar que vive dentro dele a cabocla velha, a lavadeira do Rio Vermelho, a mulher cozinheira, a mulher do povo, a mulher roceira, a mulher da vida etc. Enfim,

Todas as vidas dentro de mim:  
Na minha vida –  
a vida mera das obscuras

(CORALINA, 2001a, p. 31/33)

Nas palavras de Charles Baudelaire (1995, p. 289) “o poeta goza do incomparável privilégio de ser, à sua vontade, ele mesmo e outrem. Como as almas errantes que procuram corpo, ele entra, quando lhe apraz, na personalidade de cada um”.

O poema *Mulher da vida* foi escrito em homenagem ao ano internacional da mulher em 1975. Cora Coralina poderia ter falado de qualquer mulher, mas escolheu a prostituta, o que implica uma postura política e crítica, a poetisa dá voz à mulher prostituta que luta por sobrevivên-



cia numa sociedade preconceituosa e egoísta. Ela tem um apreço que ainda hoje é negado às mulheres públicas, às vagabundas, às vadias. É um marco de rompimento, de ousadia.

De todos os tempos.  
De todos os povos.  
De todas as latitudes.  
Ela vem do fundo imemorial das idades e  
carrega a carga pesada dos mais  
torpes sinônimos,  
apelidos e apodos:  
Mulher da zona,  
Mulher da rua,  
Mulher perdida,  
Mulher à-toa.

Mulher da Vida, minha irmã. [...]

Percebemos nas entrelinhas do poema o machismo incutido na sociedade que enxerga a mulher como um objeto e não como um ser. Os versos: “necessárias fisiologicamente” / “ela é e muralha que há milênios detém as urgências brutais do homem para que na sociedade possam co-existir a inocência, a castidade e a virtude” / “esbarra a exigência impiedosa do macho” revelam a figura do homem tomado de seus piores instintos, um homem que usa a mulher como simples objeto a fim de satisfazer seus desejos e necessidades.

O poema em questão leva o leitor a diversas reflexões sobre os direitos da mulher. Em vários trechos a poeta ressalta a falta de direitos que a mulher prostituta enfrenta quando afirma que “Nenhum direito lhe assiste/Nenhum estatuto ou norma as protege”.

Na sua poesia a mulher da vida é colocada lado a lado com as senhoras mães de família, lavadeiras, cozinheiras pretas e brancas, velhas e novas, os homens são lembrados por suas profissões de padeiro, boiadeiro, lavrador, e não há destaque para os doutores e magistrados. Os homens e mulheres se igualam pela força do trabalho, que é o que dignifica o ser humano mais que seus teres e haveres. (LIMA, 2014, p. 43)

Cora Coralina, “velada ou sutilmente, vai penetrando nas fronteiras censuradas para a mulher” (PINHEIRO, 2003, p. 233), trazendo ao centro do poema à prostituta, uma das figuras mais discriminadas pela sociedade, Cora Coralina refaz o rosto dessa mulher que é marcada pelo desprezo, mostrando a fragilidade que permeia seu ser.

No poema *Todas as vidas* podemos identificar quatro perfis femininos ao longo das estrofes: a mulher religiosa, a mulher do lar, a mulher

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

de personalidade e a mulher da vida. O eu lírico que Cora Coralina assume afirma reunir em si todas essas personalidades o que nos leva a pensar que a figura feminina que o eu lírico representa possui inúmeras facetas, algumas delas até mesmo ocultas devido aos tabus da sociedade. Porém todas tratam-se da mesma mulher que se desdobra conforme a exigência do meio, marcando a pluralidade do papel feminino.

Todas as vidas dentro de mim:  
Na minha vida –  
a vida mera das obscuras. [...]

O enunciador reúne as vozes femininas num grito de liberdade proveniente do seu próprio “eu”. As escolhas feitas por ele representam a singularidade ao verbalizar cada opressão, cada sentimento a ser desvelado.

Vive dentro de mim  
a mulher cozinheira.  
Pimenta e cebola.  
Quitute bem feito.  
Panela de barro.  
Taipa de lenha.  
Cozinha antiga  
toda pretinha. [...]

Cora nos leva a refletir sobre a sina de cada uma dessas mulheres que presas às obrigações como lar e família, não tem tempo, espaço nem coragem para se arriscar no mundo em novas descobertas. Essas mulheres parecem estar sempre muito ocupadas com suas obrigações que se resumem a serviços domésticos, não havendo necessidade de estudos ou qualquer tipo de qualificação. O poema pode ser entendido como uma crítica ao sempre previsível papel da mulher no século XIX:

Vive dentro de mim  
a mulher roceira.  
– Enxerto da terra,  
meio casmurra.  
Trabalhadeira.  
Madrugadeira.  
Analfabeta.  
De pé no chão.  
Bem parideira.  
Bem criadeira. [...]

Nos versos há um coloquialismo que aproxima o poema de uma conversa ou uma história que está sendo contada a um interlocutor. Há a expressão de um eu que rememora fatos de sua vida e de outras mulheres, que conhece e expõe seus sentimentos diante dele.

Inúmeras vozes permeiam o poema e todas são femininas, marcadas pelos adjetivos e artigos, do início ao fim: uma cabloca, acacorada, a lavadeira, a mulher, desabusada, linguaruda, entre outros. Em um processo metonímico, são vozes de mulheres que vivem no enunciador, são as marcas da trajetória percorrida por elas ao longo da vida. São muitas e ao mesmo tempo uma só. Ou seja, não são generalizadas, marcadas pela individualidade, já que cada uma recebe do enunciador uma caracterização carregada de sentidos.

Segundo Magali Elisabete Sparano (2006), percebe-se em todo o poema uma concisão das frases. Os versos compostos por frases fragmentadas como

Bota feitiço  
Ogum, Orixá  
Macumba, terreiro

e

Bem parideira  
Bem criadeira  
Seus doze filhos  
Seus vinte netos,

por exemplo, sugerem uma visão de mundo marcada pelo automatismo com ausência de sentimentalismo.

### **3. Considerações finais**

Ao analisar a obra de Cora Coralina passamos a perceber o quanto é importante a discussão acerca do papel da mulher na sociedade. Sua poética nos leva a várias reflexões sobre determinados padrões impostos pela sociedade que diminuem a mulher às responsabilidades do lar, sabendo que ela pode assumir papéis que vão muito além desse.

Para Suely Reis Pinheiro (2003, p. 228) embora a coerção pesasse com mais força sobre as mulheres da sociedade e os gestos obedecessem a códigos de urbanidade que sempre ditam o que uma mulher decente deve evitar fazer, Cora Coralina se torna uma mulher pública. Seu trabalho a empurra para fora de casa. Ousada, deixa para trás preconceitos sociais, correndo atrás de sua cidadania na política e na sociedade.

A temática de Cora Coralina é farta e extremamente comprometida com as relevantes questões sociais que são apresentadas no seu cotidi-

ano de ancião contemporânea, ligada aos problemas que a cercam. Por meio dos seus versos, resgata a identidade de muitas anônimas.

Considerando os poemas analisados neste estudo entendemos que ao dar vez e voz aos excluídos, Cora Coralina traz a tona uma parcela que a sociedade quer esquecer, mas que não deve ser esquecida. Assim sendo, é possível perceber que através de sua escrita, Cora Coralina dá vez e voz às mulheres, o texto literário é um dos caminhos escolhidos por Cora Coralina para defender os que estavam aquém da sociedade.

A leitura de sua obra não pode acabar com as mazelas sociais, pode e deve contribuir para diminuição preconceitos e velhos preceitos. Não pode também resolver as injustiças e desigualdades, mas pode contribuir para esses preceitos não sejam acirrados. Nesse sentido, a poetisa deixou um importante legado para a nossa literatura e sociedade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Lírica e sociedade. In: \_\_\_\_; HORKHEIMER, Max; HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos. Trad.: José Lino Grunnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 193-208. (Os pensadores).

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Trad.: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad.: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CAMARGO, Flávio Pereira. Cora Coralina e a tradição poética moderna e modernista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 19., 2004, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABRALIC, 2004, p. 1-21. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25205/14021>.

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Global, 2002.

DUARTE, Constância Lima. Os anos de 1930 e a literatura de autoria feminina. In: WERKEMA, Andrea Sirihal et al. (Orgs.). *Literatura Bra-*

sileira 1930, Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ELIOT, Thomas Stearns. Tradição e talento individual. In: *Ensaio de doutrina crítica*. Trad.: Fernando de Mello Moser. São Paulo: Art, 1989.

LIMA, Ebe. A literatura como patrimônio a ser mediado. *Entreletras*, Araguaína, vol. 5, n. 1, p. 43-52, jan./jul. 2014.

MACHADO, Ubiratan. *A vida literária no Brasil durante o Romantismo*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

PINHEIRO, Suely Reis. A palavra ecoa pelos becos da vida: Cora Coralina, imagens, cheiros e cores na resistência social à exclusão. In: BRANDÃO, Izabel; ZAHIDÉ, Zahidé Lupinacci. *Refazendo nós*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003, p. 225-242.

SPARANO, Magali Elisabete. *Cora Coralina: retratos de mulher*. São Paulo: Terracota, 2016.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary del. *Histórias das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 401-442.

YOKOZAWA, Solange Fiúza Cardoso. A reinvenção poética da memória em Cora Coralina. In: *Anais do VIII Congresso Internacional da ABRALIC*, 2002, Belo Horizonte. CD-ROM.

## ANEXOS

### I Poema

#### Mulher da Vida

Mulher da Vida, minha Irmã.

De todos os tempos.  
De todos os povos.  
De todas as latitudes.  
Ela vem do fundo imemorial das idades e  
carrega a carga pesada dos mais  
torpes sinônimos,  
apelidos e apodos:  
Mulher da zona,  
Mulher da rua,  
Mulher perdida,  
Mulher à-toa.

Mulher da Vida, minha irmã.

Pisadas, espezinhadadas, ameaçadas.  
Desprotegidas e exploradas.  
Ignoradas da Lei, da Justiça e do Direito.  
Necessárias fisiologicamente.  
Indestrutíveis.  
Sobreviventes.  
Possuídas e infamadas sempre por  
aqueles que um dia as lançaram na vida.  
Marcadas. Contaminadas,  
Escorchadas. Discriminadas.

Nenhum direito lhes assiste.  
Nenhum estatuto ou norma as protege.  
Sobrevivem como erva cativa dos caminhos,  
pisadas, maltratadas e renascidas.

Flor sombria, sementeira espinhal  
gerada nos viveiros da miséria, da  
pobreza e do abandono,  
enraizada em todos os quadrantes da Terra.

Um dia, numa cidade longínqua, essa  
mulher corria perseguida pelos homens que  
a tinham maculado. Aflita, ouvindo o  
tropel dos perseguidores e o sibilo das pedras,  
ela encontrou-se com a Justiça.

A Justiça estendeu sua destra poderosa e  
lançou o repto milenar:  
“Aquele que estiver sem pecado  
atire a primeira pedra”.

As pedras caíram  
e os cobradores deram as costas.

O Justo falou então a palavra de equidade:  
“Ninguém te condenou, mulher...  
nem eu te condeno”.

A Justiça pesou a falta pelo peso  
do sacrifício e este excedeu àquela.  
Vilipendiada, esmagada.  
Possuída e enxovalhada,  
ela é a muralha que há milênios detém  
as urgências brutais do homem para que  
na sociedade possam coexistir a inocência,  
a castidade e a virtude.

Na fragilidade de sua carne maculada  
esbarra a exigência impiedosa do macho.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Sem cobertura de leis  
e sem proteção legal,  
ela atravessa a vida ultrajada  
e imprescindível, pisoteada, explorada,  
nem a sociedade a dispensa  
nem lhe reconhece direitos  
nem lhe dá proteção.  
E quem já alcançou o ideal dessa mulher,  
que um homem a tome pela mão,  
a levante, e diga: minha companheira.

Mulher da Vida, minha irmã.

No fim dos tempos.  
No dia da Grande Justiça  
do Grande Juiz.  
Serás remida e lavada  
de toda condenação.

E o juiz da Grande Justiça  
a vestirá de branco em  
novo batismo de purificação.  
Limpará as máculas de sua vida  
humilhada e sacrificada  
para que a Família Humana  
possa subsistir sempre,  
estrutura sólida e indestrutível  
da sociedade,  
de todos os povos,  
de todos os tempos.

Mulher da Vida, minha irmã.

*Declarou-lhe Jesus: “Em verdade vos digo que publicanos e meretrizes vos precedem no Reino de Deus”. (Evangelho de São Mateus 21, ver. 31)*

(CORALINA, 2006)

**II Poema**

**Todas as vidas**

Vive dentro de mim  
uma cabocla velha  
de mau-olhado,  
acorada ao pé do borralho,  
olhando pra o fogo.  
Benze quebranto.  
Bota feitiço...  
Ogum. Orixá.  
Macumba, terreiro.  
Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim  
a lavadeira do Rio Vermelho,  
Seu cheiro gostoso  
d'água e sabão.  
Rodilha de pano.  
Trouxa de roupa,  
pedra de anil.  
Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim  
a mulher cozinheira.  
Pimenta e cebola.  
Quitute bem feito.  
Panela de barro.  
Taipa de lenha.  
Cozinha antiga  
toda pretinha.  
Bem cacheada de picumã.  
Pedra pontuda.  
Cumbuco de coco.  
Pisando alho-sal. Vive dentro de mim  
a mulher do povo.  
Bem proletária.  
Bem linguaruda,  
desabusada, sem preconceitos,  
de casca-grossa,  
de chinelinha,  
e filharada.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Vive dentro de mim  
a mulher roceira.  
– Enxerto da terra,  
meio casmurra.  
Trabalhadeira.  
Madrugadeira.  
Analfabeta.  
De pé no chão.  
Bem parideira.  
Bem criadeira.  
Seus doze filhos.  
Seus vinte netos.

Vive dentro de mim  
a mulher da vida.  
Minha irmãzinha...  
tão desprezada,  
tão murmurada...  
Fingindo alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim:  
Na minha vida –  
a vida mera das obscuras.

(CORALINA, 2006)

**AS POLÍTICAS DE ENSINO  
DE LÍNGUA E LEITURA NA ESCOLA:  
UMA QUESTÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA**

*Iago Pereira dos Santos* (UENF)

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

*Bárbara Viana Villaça* (UENF)

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

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

**RESUMO**

Partindo do conceito de política linguística (CALVET, 2002) concebemos o ensino de língua e leitura ofertado pela escola pública como parte das ações de política linguística do país. Dessa forma, o presente artigo versa sobre o campo da política linguística, uma vez que a área se mostra profícua para o redimensionamento de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da linguística, a qual parte do preceito de que a língua é uma entidade viva e heterogênea, devendo assim ser trabalhada em sua totalidade, passando de uma abordagem metalinguística do ensino de língua a uma abordagem epilinguística. Para isso fizemos pesquisa de cunho bibliográfica acerca da temática da política linguística enquanto ciência que estuda as relações de língua e poder, como também a respeito da política de ensino de língua e leitura no ambiente escolar. Em resumo, as considerações obtidas, com o desenvolvimento do trabalho, apontaram para pendência de conteúdos que versam sobre a política linguística na formação dos professores que atuam com o ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** Política linguística. Ensino de língua Portuguesa. Leitura. Escrita.

**1. Introdução**

No plano político de uma nação soberana, tem se em mente que a política linguística deve ser constantemente discutida por pesquisadores que se dedicam ao estudo da linguagem, assim à medida que as pesquisas que são realizadas por esses profissionais são divulgadas e alcançam os órgãos governamentais, desenvolvem-se novas propostas de política linguística.

Sendo assim, um país que tem a sua política linguística documentada oficialmente e fomenta pesquisas na área de política linguística demonstra soberania linguística perante os países que não possuem o hábito de prezar o idioma que lhe faz “gente da terra”.

No caso do Brasil, as políticas linguísticas que estão documentadas diz respeito: 1) aos acordos com países lusófonos para padronização do português; 2) a decretos feitos pelo Marquês de Pombal no período Imperial brasileiro determinando à extinção de outras línguas que pudessem retirar à supremacia da língua da família real, no caso a língua portuguesa; 3) as questões concernentes à formação de professores de línguas; 4) a obrigatoriedade da disciplina de línguas nos cursos de licenciaturas; 5) as políticas de ensino de língua e leitura que são materializadas na escola por meio do ensino da língua portuguesa enquanto língua materna e das línguas estrangeiras, com a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e a facultatividade do ensino da língua espanhola.

No que tange os estudos da linguagem, são poucos os concernentes as políticas linguísticas, como apresenta (RAJAGOPALAN, 2008). Tal acontecimento se dá pelo fato de que os linguistas não se interessam por pesquisar a política que há na língua, ou melhor, os conflitos que surgem a partir dos contatos linguísticos; das problemáticas que aparecem no período de aprendizagem da língua materna em sua forma escrita no seio escolar; dos desencontros de metodologias de ensino apresentadas pelo professor frente ao que o aluno espera ao se aprender a língua materna; da falta de locais adequados, como bibliotecas ou salas de leitura, nas escolas para a formação de novos leitores; da precariedade de recursos materiais para formação de leitores no ambiente escolar; da falta de profissionais com formação adequada, conforme legislação vigente, para atuarem nas poucas bibliotecas que existem pelo país; dos poucos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e das línguas estrangeiras; dos poucos estudos sobre a didática da língua portuguesa (MARIN, 2017); e outras inúmeras problemáticas no âmbito das políticas linguísticas que corroboram para a elaboração deste trabalho.

Ainda colaborando com a discussão que conduz essa problemática acerca do baixo prestígio dado ao campo de estudos da política linguística no Brasil, entendemos que a língua precisa ser estudada em sua totalidade, a partir do entendimento de que a ela é detentora e veiculadora de poder e transmite a subjetividade humana por meio de discursos orais e escritos, sendo eles verbais e não verbais.

Uma política linguística precisa se pautar no princípio sociolinguístico de que as línguas evoluem e variam de acordo com os diferentes contextos sociais traçados pela geografia, pela idade, pelo sexo, pelo nível de escolaridade, entre outras variantes. Dessa maneira, admitem-se os diversos registros linguísticos sob a premissa de que existe uma heterogeneidade na língua significando essa multiplicidade o jeito dos brasileiros fazerem o português brasileiro. (BAGNO, 2002)

## **2. Política de ensino de língua e leitura: breve concepção**

Nas últimas décadas, o ensino de língua portuguesa oferecido nas escolas brasileiras vem sofrendo críticas e mudanças conceituais, devido a uma maior inserção da linguística como área do conhecimento na formação de professores, responsável pela divulgação científica de questões concernentes à linguagem, sobretudo, das políticas de ensino de língua e leitura, na disciplina.

Antes de qualquer coisa, ressaltamos que embasados nas leituras feitas, a nossa concepção de política de língua e leitura é aquela que deveria nortear o plano político pedagógico de qualquer e toda instituição escolar e está exposta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997 e 1998), pelos quais os professores devem se orientar.

De acordo com Sérgio Arruda de Moura (2014, s/p)

Ambas dizem respeito a atividades fundadoras no desenvolvimento do próprio projeto de escola, principalmente quando enfocamos os primeiros anos do ensino fundamental, quando, em tese, adquire-se, fixa-se e fortalece-se o letramento. Uma política de língua se define como um conjunto de procedimentos coerentes no qual se empreende o esforço de um projeto que elimine, nas propostas curriculares, principalmente as de língua materna, a oposição conflitante entre o normativismo – que, via de regra, impõe o falar culto da língua em detrimento das variantes – e o fenômeno variacional de base sociolinguística, que permite fluir o discurso e todas as nuances socioculturais do próprio processo social. Já uma política de leitura, pela mesma via, consiste numa metodologia precisa e necessária que institua o texto na escola numa perspectiva reflexiva. Acreditamos que estas são duas das prerrogativas da escola: preservar e promover as identidades dos sujeitos. (MOURA, 2014, s/p)

Os argumentos do estudioso da linguagem José Carlos de Azeredo (2007, p. 31) nos faz refletir sobre algumas questões cruciais para a efetivação de uma política de língua e leitura que vá propiciar ao discente uma melhor relação interpessoal, no que diz respeito a sua expressão comunicativa. Vejamos a citação abaixo que corrobora com as afirmações

explicitadas a priori:

Compreender a diferença, ser capaz de analisa-la e saber lidar com ela nas relações interpessoais é um grande passo para uma bem-sucedida política de ensino da leitura e da produção escrita na língua materna. Afinal, a língua existe para que seus usuários se expressem e se compreendam, participando, como cidadãos dotados de direitos e deveres, da vida social em sua plenitude, entendendo o mundo à sua volta e fazendo-se entender pelos outros, desfrutando dos bens culturais e realizando seus projetos de vida. Uma pedagogia da língua baseada na depreciação linguística e sociocultural do aprendiz gera insegurança, amesquinha a autoestima e só produz silêncio. (AZEREDO, 2007, p. 31)

Portanto, a política de ensino de língua e leitura no ambiente escolar deve se pautar na premissa de que o processo de comunicação passa pela fala do sujeito, cabendo à escola, então, ampliar essa competência que já é notória no falante de língua portuguesa.

### **3. Política linguística: a relação entre língua e poder**

Na parte que segue, versamos sobre as políticas de língua e leitura. Tratamos de questões concernentes a política linguística, bem como sua instituição e prática no cotidiano escolar.

O que chamamos de política linguística é recente no Brasil, pois nasceu como área de estudo na década de 1960, devido à preocupação com a relação entre o poder e as línguas. É a ação e o poder que o Estado exerce sobre a língua que os sujeitos de seu território falam e escrevem.

A definição mais adequada para nosso trabalho sobre política linguística encontramos em Louis-Jean Calvet, que conceitua o termo da seguinte maneira: “Chamemos política linguística um conjunto de escolhas conscientes referente às relações entre línguas e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. (CALVET, 2002, p. 145)

Eliana Crispim França Luquetti e Sérgio Arruda de Moura (2010) afirmam que o motivo da língua estar ligada à política de uma nação é por conta do seu fator determinante na construção da identidade dos sujeitos em seus aspectos individuais e sociais.

Pensando no contexto brasileiro, podemos exemplificar como política linguística o novo acordo ortográfico que foi assinado em 2009, e entrou em vigor desde 2012 nos países que têm a língua portuguesa co-

mo oficial. A decisão de unificar a forma como se escreve, em países lusitanos foi uma forma de aproximar a língua portuguesa em um mecanismo rígido por uma norma que atendesse a todos os países que possuem a língua como oficial. Agora a língua portuguesa escrita em solo brasileiro possui mais semelhanças com a escrita dos outros países que também se comunicam por meio dela. No entanto, é inegável que na sua forma falada a língua portuguesa que está presente aqui no Brasil possui algumas peculiaridades em comparação com as que são pronunciadas pelos outros países que também a falam.

Em artigo Ataliba Teixeira de Castilho (2001) afirma que “documentar, descrever e historiar e finalmente renovar o ensino do português serão, portanto, os caminhos da política linguística para o português como língua materna” (p. 274). É nesse argumento que nos ancoramos para alegar que os pesquisadores da área de política linguística devem encontrar caminhos para serem apresentados aos profissionais que atuam na educação básica, a fim de melhorar o ensino de língua portuguesa e formar cidadãos competentes em sua língua materna.

É no bojo dessa discussão que chamamos atenção para a questão de que até o século passado, o ensino de português era meramente reduzido ao ensino de gramática. Existia a crença de que sabendo a gramática da língua falava-se e escrevia-se bem. A partir do século passado, com os estudos na área da linguística, pôde-se perceber que ensinar a língua portuguesa era bem mais do que ensinar apenas a gramática.

Ressaltamos que, de fato, aprender as regras que regem a língua materna é de suma importância para que o usuário da mesma tenha oportunidade de conhecer sua língua em mais de uma variante, contudo isso não basta, pois, aspectos da oralidade, da interpretação textual e da produção textual devem ser incorporados para que o ensino se torne algo mais significativo para vida a futura do educando.

Se formos levados a admitir que por meio da língua também se dão os processos de exclusão e inclusão de um determinado sujeito na sociedade, logo também temos que admitir que o principal agente de exclusão e inclusão é a escola. O que queremos salientar com essa afirmação é a questão de que: ou a escola é agente de mobilidade social, ou ela é agente de exclusão social.

Em “*Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*”, Magda Soares (2008) defende que, a partir da década de 1980, devido ao processo de redemocratização das relações sociais e políticas no Brasil, a escola

passou a receber uma parte da camada popular, sendo assim, houve uma mistura da elite brasileira com essa parcela da população desfavorecida economicamente. Com isso, os diversos dialetos, tanto os prestigiados socialmente, quanto os desprestigiados pela norma padronizada passaram a se manifestar no mesmo espaço: o escolar, cabendo à escola se adequar a essa nova realidade.

Contudo, ao que nos parece essa faceta não aconteceu até o presente momento, ao invés da escola incluir essa nova parcela em suas aulas de língua materna, esta tem sido excluída. Assim, as línguas de alto prestígio social urbano têm se sobressaído no ensino de língua portuguesa, enquanto os dialetos dos pertencentes às comunidades sofrem com o terrível preconceito.

Nessa perspectiva Magda Soares (2008) alega que

Uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio, mas também, e sobretudo, por que essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem. (SOARES, 2008, p. 74)

A citação acima nos mostra que já foi e continua sendo pela linguagem que os alunos pertencentes às camadas populares estão sendo desvalidos da fortuna da aprendizagem, em virtude do despreparo do docente na hora de lidar com questões concernentes à variação linguística. Paira sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa uma concepção de língua baseada em erros e acertos em torno da normalização dita culta da língua, o que leva grande parcela dos alunos ao fracasso no conhecimento de sua própria língua.

Ainda de acordo com a autora,

a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição de privilégios. (SOARES, 2008, p. 73)

Justos se fazem os argumentos da autora citada acima, uma vez que por muito tempo, como já é sabido, a elite brasileira foi privilegiada por conta de seu poder aquisitivo. Até antes do período republicano brasileiro, somente entrava na escola pública os que possuíam grande poder aquisitivo, cabendo às pessoas da camada popular o trabalho.

Vemos, pois, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2007) que “quando falamos de política linguística enquanto política de línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja afetada desde sempre pelo político”. Logo, duas questões, minimamente, surgem desta afirmação: Existe uma única língua para várias situações de comunicação? Existem variadas formas de língua para situações diferentes?

Dessa forma, uma resposta plausível para perguntas feitas acima, podemos encontrar em Eni Puccinelli Orlandi (2007) que se debrança sob as múltiplas formas de uso da língua nas situações de comunicação. O que queremos dizer é que para cada momento comunicacional o falante utilizará uma determinada norma linguística, seja ela formal, ou coloquial. É como se o falante estivesse sob os moldes da situação, ou seja, o que vale é a situação de comunicação.

Um exemplo que esclarece tais afirmações explicitadas é o seguinte: em casa podemos utilizar o vocabulário que se adequa àquela situação, já na escola, no ambiente de trabalho ou em um concurso público utilizamos a língua formal, como regem os manuais de gramática. É como se tivéssemos um guarda-roupa de palavras, as quais utilizamos de acordo com a situação de comunicação. Logo, é inegável que para cada situação de comunicação há um vocabulário que melhor se encaixa no momento.

As palavras de Kanavillil Rajagopalan (2008, p. 17) são bastante profícuas quando ele diz que:

encarar o ensino de línguas como parte integrante da política linguística de um país significa rever o papel do professor de línguas. Isso necessariamente requer a adoção de uma postura crítica por parte do professor de línguas. É preciso que o professor tome consciência de que o ensino de línguas faz parte da política linguística do país que, por sua vez, se acha assentada nas questões de ordem geopolítica. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 17)

Posto isto, o professor deve refletir sobre o verdadeiro motivo, baseado nos anseios de seus alunos, para os quais estão ensinando a língua. E isto só será possível, se o professor indagá-los a respeito do que os alunos esperam, ao apreender os conhecimentos linguísticos de sua língua materna.



#### **4. Aulas de português: uma reflexão necessária**

Quando a escola não corresponde as suas expectativas de ensino que destina as camadas de baixo prestígio social, o melhor a se fazer é buscar soluções que melhor atendam as demandas sociais dessa camada da população, em virtude de ser por meio dos índices educacionais de uma nação que se dá o desenvolvimento econômico da mesma. Nas palavras de Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel (2005, p. 64) “a educação linguística nas escolas brasileiras atravessa, no momento atual, uma crise inegável”.

Sem dúvidas, a escola necessita de reformas no que tange o seu ensino, sobretudo, no ensino de língua portuguesa por ela oferecido, que vem sendo ministrado de maneira omissa e descompromissado com os pressupostos da ciência da linguagem.

Certamente, também já são do conhecimento da maioria dos professores de língua portuguesa, tanto os que ainda estão em processo de formação, quanto os que já estão atuando na educação básica, as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para uma melhor abordagem no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Vemos, pois, que o ensino de língua materna nas escolas de todas as regiões do Estado brasileiro urge por um trabalho em sala de aula que prestigie o uso do texto em sua concretude como ferramenta pedagógica.

O ensino de língua portuguesa, partindo da abordagem dos diversificados gêneros textuais, passa a ser então de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem. É em contato com estes que o educando, em processo de formação cidadã, se tornará eficiente em sua língua, uma vez que os grupos de trabalho são derivados das práticas sociais de comunicação, isto quer dizer que eles são produtos que emanam da sociedade, tornando-se veículos comunicativos carregados de ideologias.

O próprio *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) enfatiza a importância do ensino de língua portuguesa pautado nos gêneros textuais preconizando que:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 23)

É dessa forma que está a se pensar o ensino de língua materna pelos pressupostos da educação linguística. Nessa perspectiva, o uso do texto é concebido como premissa importante para falantes brasileiros ampliarem o seu conhecimento linguístico, de forma a usá-lo nas variadas situações de comunicação.

A tendência que estávamos a descrever anteriormente no texto, trata-se de uma oposição a tendência normativista de ensino de língua portuguesa. O normativismo, que por via de regra impera no trabalho com português em sala de aula, passa a ser uma concepção errônea e que nada ajuda o educando a desenvolver-se plenamente no uso dos processos<sup>66</sup> de leitura e escrita.

De acordo com Eliana Crispim França Luquetti, Karine Lôbo Castelano e Monique Teixeira Crisóstomo (2010), por ainda não romper com o velho método de abordar a língua portuguesa para falantes nativos desta, “o saldo na escola é um ensino de português que não consegue alfabetizar conveniente(mente) o aluno e não o prepara na tarefa da escrita e da leitura” (p. 111).

Para Eliana Crispim França Luquetti, Karine Lôbo Castelano e Monique Teixeira Crisóstomo (2010) o professor de língua portuguesa deve se pautar “nos postulados da educação linguística que prioriza o estudo da língua como fator de comunicação, interação e conhecimento da realidade, e não como um fim em si mesmo, isto é, no seu aspecto formal baseado no aprendizado de regras” (p. 112).

Nos estudos de Marcos Bagno (2002, p. 18) podemos conceber a educação linguística da seguinte maneira, a saber:

- I- o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- II- o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- III- a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação (BAGNO, 2002, p. 18).

---

<sup>66</sup> A palavra processos é utilizada no texto, de modo a mostrar a nossa concepção de aprendizagem de leitura e escrita como um processo que não se cessa e, sim que está em constante mudança, acompanhando as transformações sociais, uma vez que a língua de um povo sofre constantes variações.

Concebendo a língua pelas premissas da educação linguística o professor de língua portuguesa estará tomando uma posição *epilinguística*, concebendo a língua de forma heterogênea, em contradição a posição *metalinguística*, que vê a língua de maneira homogênea e explicada por regras.

Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel (2005) acreditam que

a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social (p. 64).

O linguista Luiz Carlos Travaglia tem um discurso afirmativo sobre as assertivas da educação linguística, vejamos:

É necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado. (TRAVAGLIA, 2011, p. 27)

Pensar o ensino de língua portuguesa na escola sob a abordagem da educação linguística é o mesmo que admitir-se militante educacional voltada às questões sociais a fim de garantir a equidade na educação da população brasileira. Além disso, é revelar-se insatisfeito com o que anda vigorando nas salas de aula de todo Brasil.

No bojo da discussão, podemos dizer que o professor precisa levar o seu alunado ao ápice de sua abordagem comunicativa. O falante tem que se mostrar eficiente nas suas interações cotidianas, logo para que o educando consiga esta faceta necessita-se da colaboração do professor.

Segundo Irandé Antunes:

para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente. (ANTUNES, 2007, p. 41)

A passagem acima reforça que a abordagem tradicional de ensino de língua portuguesa não é o suficiente para que o discente seja capaz de se sair bem em todos os eventos de comunicação.

As considerações de Evanildo Bechara acerca da educação linguística são enfáticas ao declarar que a mesma,

consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, *o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua*. (BECHARA, 2000, p. 15)

A transformação do aluno em um poliglota, como preconiza Evanildo Bechara, é um processo bastante reflexivo pelo qual o professor de língua portuguesa que reflete antes, no momento e após a sua prática pedagógica passa. É o professor reflexivo que vai saber melhor solucionar os casos de fracasso em alfabetização da educação básica, sendo assim, é esse profissional que vai levar o aluno ao grau elevado de letramento, que conforme Magda Soares (1999) é um "estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vivem, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral". (SOARES, 1999, p. 3)

Diante disso, o professor deve alfabetizar seus discentes com a ideia de que esse processo de conhecimento da língua materna traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para os educandos. Portanto, o professor deve levar o aluno a um grau de letramento eficiente para as suas práticas sociais, para que ele faça uso da língua tanto em sua forma escrita quanto oral com eficiência e plasticidade.

O estudo de Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel (2005) corrobora com a discussão, no momento que eles alegam que:

Uma política de educação linguística coerente com os avanços teóricos das ciências da linguagem tem de se valer de tudo o que já se sabe acerca dos fenômenos de *variação* no português brasileiro em sua relação com os fenômenos de *mudança* linguística. Espera-se, pois, uma educação linguística que ofereça estratégias para um tratamento da *variação linguística* que não se limite a fenômenos de prosódia ("sotaque") ou de léxico ("aipim", "mandioca", "macaxeira"), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissolivelmente associada à variação social. (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 72-73)

No entanto, faz-se necessário o prestígio das diversas expressões

orais faladas nas comunidades linguística do alunado em sala de aula. O professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve está munido de metodologias que vão ao encontro dos anseios dos estudantes, de maneira a levá-los ao fim do ensino médio ao êxito de sua competência comunicativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 1, 2005.

BECHARA, Evanildo. *A norma culta face à democratização do ensino*. Conferência proferida no Ciclo de Palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 4 de julho de 2000.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Políticas linguísticas no Brasil: o caso do português brasileiro. *Revista Lexis XXV*, vol. 1, n. 2, p. 271-297, 2001.

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

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MOURA, Sérgio Arruda de. Políticas de língua e de leitura na escola. *Projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/UENF*. Edital nº 01/2014 – FAPERJ, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística e a política da linguística. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008, p. 11-22.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 1, n. 25, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENVELHECIMENTO NA ALEMANHA E NO JAPÃO

*Lea Sandra Risse* (UENF)

[risse.lea@web.de](mailto:risse.lea@web.de)

*Diana Paola Gutiérrez Diaz de Azevedo* (UENF)

[diana.gutierrez0922@gmail.com](mailto:diana.gutierrez0922@gmail.com)

*Nilza Franco Portela* (UENF)

[ngabby0@gmail.com](mailto:ngabby0@gmail.com)

*Márcia Regina Pacheco Soares* (UENF)

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

*Fernanda Gonçalves Fernandes* (UENF)

[fernandagfernandes1@hotmail.br](mailto:fernandagfernandes1@hotmail.br)

*Rosalee Santos Crespo Istoe* (UENF)

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

### RESUMO

Países como Alemanha e Japão apresentam altos índices de desenvolvimento humano e têm as populações mais envelhecidas no mundo. Eles vêm, ao longo dos anos, promovendo políticas públicas para o enfrentamento dos diversos aspectos que interferem e são determinantes para um envelhecimento ativo. As diferentes ações estratégicas adotadas por estes países apontam para um envelhecimento ativo, promulgado pela Organização Mundial da Saúde, além de diminuir os impactos socioeconômicos adjuntos ao envelhecimento populacional. A presente pesquisa teve como objetivo, fazer uma análise paralela do processo de envelhecimento humano entre os países Japão e Alemanha abordando questões relacionadas às políticas públicas de assistência à população idosa, sua situação, posicionamento e como estes países enfrentam a mudança tendo como referência a pirâmide demográfica. Esses países analisados, são vistos como referências positivas para outros países em se tratando de envelhecimento populacional de forma saudável e ativa. Sendo a Alemanha um país que pertence à União Europeia e o Japão à cultura oriental, possibilitará uma visão mais abrangente sobre a temática permitindo compreender a influência dos determinantes socioculturais para um envelhecimento ativo e saudável. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, seguindo uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva. A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de conhecer e analisar elementos e ações possíveis de adaptações, visando melhorar a qualidade de vida dos idosos em países que apresentam alta perspectivas de envelhecimento humano como o Brasil.

**Palavras-chave:** Envelhecimento humano. Alemanha. Japão. Políticas públicas.

## **1. Introdução**

A população mundial está envelhecendo. Esse fenômeno é evidenciado na transformação demográfica que estatisticamente tem sido demonstrada pelo aumento das pessoas com idades maiores de 60 anos e, do acréscimo da idade média da população. Embora os países mais desenvolvidos detenham os maiores índices de população idosa hoje, os países em desenvolvimento são os que envelhecerão mais depressa daqui para frente. Alguns fatores corroboram para esse aumento tais como: o aumento da expectativa de vida e a diminuição da mortalidade infantil, aos avanços na ciência, as intervenções para a prevenção e diminuição das doenças infecciosas. O avanço da expectativa de vida também tem como principais fatores, o controle: da hipertensão arterial, da cardiopatia esquêmica, da doença cerebrovascular, da obesidade e da diabetes mellitus, (CEPAL, 2014); além de outros fatores como o declínio da fecundidade, a mudança na composição da população e as migrações (COTLEAR, 2011). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005) nos próximos 40 anos, as nações ricas terão um aumento de 71% na fatia de idosos, contra 250% previsto para as nações em desenvolvimento. Na média mundial, a proporção de idosos esperada para 2050 é o dobro da registrada em 2010 (8% contra 16%). Portanto, devem se propor políticas e estratégias de ação que protejam os direitos, a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar de um grupo etário com alta vulnerabilidade como são os idosos, compreendendo o envelhecimento como um processo natural, determinado e irreversível, que se inicia desde o momento mesmo da concepção, se desenvolve ao longo da vida, mas que apresenta diferenças individuais a nível biológico, psicológico, social e cultural.

A velhice é compreendida como última fase do ciclo vital e, produto da ação concorrente dos processos de desenvolvimento e envelhecimento. É mais que a idade, ainda que a abordagem cronológica seja um parâmetro essencial para compreender e delimitar os outros determinantes. (NERI, 2013)

O presente trabalho tem como objetivo fazer um percurso através de dois países considerados mais desenvolvidos que o Brasil em relação às políticas públicas para abordar as necessidades da população idosa, especificamente analisando sua situação, posicionamento e como esses dois países analisam esta mudança demográfica. Os países que serão analisados no presente artigo são a Alemanha e Japão, todos com um alto índice de desenvolvimento humano e, com referências positivas para com outros países nas questões sobre o envelhecimento ativo. O primeiro país



pertence à União Europeia e o segundo à cultura oriental, permitindo uma visão mais abrangente sobre a temática.

### **1.1. Metodologia**

Adotou-se a pesquisa bibliográfica, seguindo uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva através de levantamento de dados em artigos científicos, capítulos de livros e sites especializados.

A busca foi feita por meio impresso e em bases de dados como Scielo, Scopus, PubMed, LILACS disponível online na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Google Scholar, Scopus, utilizando-se os seguintes termos de busca: “Envelhecimento Humano”, “Velhice”, “Idosos”, “Alemanha”, “Japão”.

## **2. Uma análise do processo de envelhecimento na Alemanha**

As questões físicas, econômicas, sociais e psicológicas pertinentes ao tema envelhecimento e à velhice têm alcançado considerável visibilidade nos últimos anos em vários países considerados em desenvolvimento pela Organização Mundial de Saúde (2005).

Segundo Rosalee Santos Crespo Istoe e Gomes (2015, p. 154) envelhecer não se refere apenas a um processo maturacional e fisiológico, mas, a um percurso social e histórico vivenciado, sendo necessário considerar os dados referentes ao discurso e as relações de poder que formam identidades e constituem-se num modelo de vida das pessoas ao longo do processo de envelhecimento.

Na Alemanha, esta evolução é determinada por vários fatores: o primeiro, foi a ampla geração nascida na década de 1960, que chegou na idade da aposentadoria com futuro previsível. Adicione a isso o aumento da expectativa de vida que é devido a melhores condições de vida: a população quase dobrou desde o século 19 e agora, início do sec. XXI, com uma faixa etária de aproximadamente 78 anos para homens e 83 anos para mulheres.

Atualmente, na Alemanha uma a cada quatro pessoas tem 60 anos ou mais. Em 2050, este será de uma em cada três pessoas. Essa mudança na estrutura etária é o resultado de baixas taxas de natalidade e do aumento da expectativa de vida. Na Alemanha, no final de 2014 viviam em

torno de 81,2 milhões pessoas, das quais 22,2 milhões tinham 60 anos ou mais, cerca de 17.000 pessoas tinham 100 anos ou mais. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016). A proporção de mulheres aumenta com a idade. Dos aproximadamente 22,2 milhões de pessoas com idade de 60 anos, 56% eram mulheres e 44% eram homens. Este desequilíbrio entre os sexos pode ser atribuído a maior expectativa de vida das mulheres. Os impactos da Segunda Guerra Mundial ainda são visíveis nas faixas etárias mais elevadas. Muitos homens morreram jovens na guerra. Movendo-se das gerações que foram menos afetadas pela guerra, este desequilíbrio tem nos últimos anos diminuído de forma constante. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

### **2.1. Idosos com origem imigrante**

Em 2014, 9% das pessoas com 65 anos eram descendentes de imigrantes ou tinham nacionalidade estrangeira. Este número indica que até a década de 1960, relativamente poucos homens e mulheres do exterior migraram permanentemente. No futuro, a proporção de pessoas com uma origem imigrante nos grupos etários mais velhos, no entanto, aumentará significativamente. Em 2014, 20% dos jovens de 25 a 64 anos tem uma origem de migração. Na população com menos de 16 anos, a porcentagem já era de 33%. Do total de 1,6 milhões de pessoas com 65 anos ou mais, com origem imigrante, 17% teve suas raízes familiares na área da antiga União Soviética, enquanto que 13% tinham origem turca. Outros 11% tem suas raízes nos estados da ex-Iugoslávia. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

### **2.2. Emprego para 65 anos – aposentadoria mais tarde**

Um pré-requisito importante para a participação na força de trabalho é um bom clima econômico com a demanda de trabalho alta. A taxa de emprego dos 55-64 anos continuou a subir, atingindo 66% em 2014 a sua mais alta posição. Especialmente as mulheres cada vez mais tomam parte no mercado de trabalho. A taxa de desemprego nesta faixa etária na Alemanha Oriental é duas vezes mais alta do que na Alemanha Ocidental (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016).

### **2.3. Determinantes econômicos**

Nove em cada dez idosos na Alemanha vivem principalmente de uma aposentadoria ou pensão. Nos casais com 65 anos, mais de 25% das mulheres vivem principalmente da renda dos parentes. Enquanto os homens estavam trabalhando normalmente, muitas mulheres realizavam trabalho não remunerado ou o interromperam para criar os filhos. Além disso, o nível educacional das pessoas com 65 anos é refletido na Alemanha, e esses papéis tradicionais resistem: uma em cada três mulheres em idade de aposentadoria não tem nenhum grau profissional, nos homens, apenas um em cada dez. Os homens têm uma renda maior que as mulheres em todos os países da União Europeia. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

### **2.4. Saúde e determinantes comportamentais**

Três quartos das pessoas com 65 anos ou mais se sentem saudáveis, com os problemas de saúde que surgem com o aumento da idade, como esperado. Em comparação com os mais jovens, os idosos tendem a estar acima do peso, mas fumam com menos frequência. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

### **2.5. Educação e dinheiro afetam a saúde**

O estado de saúde é afetado por vários fatores como: seu comportamento, a predisposição genética ou o ambiente de vida. Assim, a satisfação altera a saúde, dependendo do nível de escolaridade e situação financeira. Quanto maior o nível de educação e quanto maior a renda, maior a proporção de saúde. Das pessoas de 65 a 69 anos 18% se classificam como doente ou ferido por acidente, entre 70 a 74 anos 21% e na faixa etária de 75 anos 28%. O diagnóstico comum entre mulheres e homens: doenças circulatórias. A segunda causa mais comum de hospitalização nos homens são neoplasias (câncer). Em terceiro lugar, são as doenças do sistema digestivo. Entre mulheres, em segundo lugar surgem lesões e envenenamento. Terceiro, as doenças do sistema muscular-esquelético, como a osteoartrite. As pessoas mais velhas muitas vezes sofrem de doenças múltiplas e complicações durante o tratamento hospitalar. Entre as doenças mais comuns das pessoas com 65 anos estão, dentre outros, hipertensão e diabetes mellitus. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

## **2.6. Vida e viver juntos**

Uma em cada três casas na Alemanha tem pessoas com idade de 65 anos. Existem mais mulheres idosas que vivem sozinhas do que homens. Domicílios multigeracionais são raros (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016). Uma em cada duas casas na Alemanha tem idosos que vivem em suas próprias casas. A porcentagem de proprietário é maior do que em famílias mais jovens. O espaço vital médio por pessoa é maior do que em famílias mais jovens e em lares de idosos. Os idosos têm mais frequentemente bicicletas e carros novos do que as famílias mais jovens. Na utilização da moderna tecnologia eletrônica os idosos estão mais reservados.

## **2.7. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**

No semestre de inverno de 2014 e 2015, um total de 33.600 “hóspedes ouvintes” visitaram ou se matricularam em cursos nas universidades alemãs. Destes, 14.200 tinham 65 anos ou mais. O curso de história foi o campo de estudos mais procurado, seguido pela filosofia, pelos idosos. Cursos de educação de adultos estão se tornando mais comuns entre idosos. De acordo com o Instituto Alemão de Educação de Adultos (DIE), havia em 2014 cerca de 693 mil trabalhos do curso no centro de educação de adultos (VHS), entre os maiores de 65 anos. Na última década, a sua quota de todas as visitas de intercâmbio aumentou quase sete pontos percentuais, para 16%. Particularmente cursos populares sobre os temas de saúde, idiomas e Cultura, são para pessoas mais velhas. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

## **2.8. Silver Surfer: idosos online**

Metade das pessoas com 65 ou mais navega na Internet. Em 2015 quase 49% das pessoas com idade acima de 65 anos usou a Internet na Alemanha. As próximas gerações de pensionistas provavelmente vão usar a Internet muito mais intensa. Daqueles entre 45 a 64 anos de idade, em 2015, 90% já esteve online. Para os menores de 45 anos, a Internet é parte indispensável da vida cotidiana: isso se reflete na alta taxa de usuário de quase 100%. Metade das pessoas com idade acima de 65 anos utilizam a Internet. Dois terços delas navegam na web diariamente. A comunicação por e-mail vem em primeiro lugar. Mais de dois terços dos

usuários de Internet mais velhos já fizeram compras on-line. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

## **2.9. Tempo livre**

Pessoas com idade acima de 65 anos têm mais de sete horas de tempo livre por dia. Eles passam, comparados aos mais jovens, mais tempo assistindo à televisão e leitura, mas, menos tempo na companhia de família e amigos. As pessoas mais velhas hoje são significativamente mais propensas a comprometer-se voluntariamente do que há 15 anos. Elas investem mais tempo em seu voluntariado que os mais jovens e são particularmente comuns no setor social. Seja em clubes, associações, instituições públicas, igrejas ou em pequenos grupos, projetos e iniciativas. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

## **2.10. Os idosos no trânsito, particularmente em risco**

Os idosos estão hoje muito mais móveis do que antes. Como resultado, a proporção de pessoas mais velhas subiu para as fatalidades: há 20 anos, um em cada seis mortos no transporte rodoviário (16%) estava com 65 anos ou mais. Em 2014, era quase um em cada três (29%). O risco para as pessoas mais velhas na estrada caiu significativamente nos últimos 20 anos: em 2014 morreu na Alemanha nas estradas 59 idosos por 1 milhão da população com 65 anos. Em 1994, o valor foi de 129, mais do que o dobro. Nos grupos etários mais jovens, o declínio foi mais acentuado. Menor envolvimento em acidentes, mas maior risco de morrer do que os mais jovens. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

## **3. Uma análise do processo de envelhecimento no Japão**

O Japão é um país territorialmente pequeno e com alta densidade populacional com 126 milhões de habitantes e, ocupando o primeiro lugar na escala de desenvolvimento humano e qualidade de vida segundo a Organização Mundial da Saúde no ano 2000. É a segunda economia no mundo depois de Estados Unidos (SCOTT, 2000). É um país que tem uma grande admiração entre outros países, caracterizado pela produtividade, gestão e cooperação entre seu governo e as empresas. A população japonesa está envelhecendo rapidamente com um aumento na esperança

de vida, sendo que as mulheres japonesas têm a maior esperança de vida no mundo com uma média de 86,41 anos, enquanto que os homens têm uma média de 79,94 anos (BURGOS et al, 2016). Assim mesmo, segundo o Instituto Nacional de Investigação de População e Seguridade Social (IPSS) as taxas de fecundidade estão tendo uma diminuição significativa desde o ano 1950 com um número acentuado desde a década dos noventa (KITAO, 2017). Japão é um país dos mais envelhecidos, ao ponto de promover políticas pronatalistas incluindo apoio familiar, conciliação trabalho-família, igualdade de gênero e extensão das licenças maternidade, sendo igual a ressaltar o valor social de ter filhos. Porém, na relação da valorização dos idosos, há uma política de remuneração econômica a esta população que toma conta do cuidado das crianças. (RAMOS et al., 2014)

### **3.1. Uma cultura de respeito ao idoso**

No Japão coexistem, sem conflito algum, três religiões: o xintoísmo (que é a mais popular), o budismo e depois da conversão do país ao sistema feudal, a filosofia do confucionismo representa igualmente uma grande influência, onde ressalta a relação entre educação e família, por tanto, é essencial o respeito à família, incluindo o idoso, e uma devoção ao trabalho, criando uma mentalidade à população da importância de uma ordem social. Segundo referido por Natalia Pazyura (2013) a sociedade japonesa tem uma estrutura vertical onde cada cidadão está baixo as disposições de sua família promovendo uma grande lealdade e determinando a vida social e cultural do indivíduo. Então, são distinguidos alguns conceitos básicos para compreender a posição e função do idoso na família e na sociedade, os quais se descrevem a continuação:

- **Ie (hierarquia familiar):** implica trabalho em equipe, sentido de pertencimento à família e o sacrifício pessoal em prol do benefício de todos. É altamente valorizada a unidade coletiva do grupo e a educação, em especial das crianças.
- **Kazokushugi (associação a uma família):** O fundamento da sociedade japonesa é a família, noção que influenciam nos outros âmbitos sociais como a cultura empresarial. A valorização das relações sociais familiares é essencial. O destino da família depende das decisões e orientação do chefe desta, tarefa usualmente encaminhada ao homem mais velho.

- **Aimai:** referindo-se à tolerância total para evitar o confronto na comunicação com a estratégia de compartilhar sentimentos e pensamentos entre o grupo, ação especialmente útil para a toma de decisões.
- **Sempai-kohai (sistema de antiguidade):** A sociedade japonesa está organizada de acordo ao grau de poder. Este conceito define o sistema de responsabilidades e incentivos sociais entre os velhos e os jovens. As melhores posições e status sociais são para os mais velhos. Os jovens devem ouvir, elogiar e se posicionar de acordo à orientação dos idosos, quem tem a maior influência para qualquer decisão final. Este conceito é muito importante para compreender porque o trabalho dos mais velhos é o maior valorizado nas empresas.
- **Wa (harmonia e trabalho em equipa):** a harmonia e a relação entre os membros da família é muito valorizada desta forma, o trabalho da família é feito como uma unidade coletiva.
- **Shudan Ishiki (consciência de grupo):** conceito associado com Wa onde são mais importantes os interesses do grupo que da unidade, coletividade que é fortalecida por relações de confiança, calor humano e valorização da convivência.
- **Oyabun-kobun (estrutura vertical da sociedade):** As relações paternalistas verticais dominam a sociedade japonesa. O idoso tem uma grande posição dentro do grupo, ganhadores de respeito por trabalhar toda sua vida por sua família e merecedores de um alto nível de vida digna.
- **Uchi-soto (interior e exterior):** Significa uma sensação de segurança no grupo familiar pelo fortalecimento das relações e harmonia entre os membros do grupo, o qual favorece um melhor desenvolvimento individual e coletivo.
- **Giri (responsabilidades sociais):** Implica o cuidado dos familiares e a necessidade de perceber e dar conta de sua felicidade.

A crença e prática destes conceitos contrapõem os estereótipos negativos do envelhecimento como um processo de perdas e incapacidades que limitam a inclusão numa cultura ocidental que supervaloriza a produtividade bem como a força do trabalho. Os idosos japoneses são então valorizados por sua sabedoria e capacidade de direcionar sua família

e a sociedade baseadas na aquisição das experiências e conhecimentos ao longo da vida.

### **3.2. Políticas públicas para a proteção dos idosos japoneses**

No ano 2000 foi adotado no Japão, um seguro público obrigatório de atenção a longo prazo como apoio social dos idosos e preservar sua independência e diminuir a carga dos cuidadores e familiares (TAMIYA et al, 2001; FORTTES, 2008). Esse benefício tem as seguintes características:

- Encaminhado a todos os princípios da seguridade social: a atenção como direito de todos.
- O financiamento deste sistema é feito através dos impostos e dos recursos para a seguridade social do país. Além disso, todas as pessoas maiores de 40 anos fazem pagamento de primas sendo do 1% entre idades de 40 e 64 anos.
- Os benefícios que oferece são independentes de sua renda ou situação familiar. São proporcionados serviços, mas não o dinheiro.
- Os beneficiários são as pessoas entre 40 e 64 anos com necessidades por doenças relacionadas com o envelhecimento e os idosos desde os 65 anos. Os beneficiários fazem eleição de seus benefícios e provedores.

Porém, esta iniciativa se apresenta como uma evolução de uma política de bem-estar durante muitos anos, especialmente dirigida aos idosos frágeis e afrontando problemas como serviços hospitalares fortes e de graça em contraposição de um crescimento lento dos serviços à comunidade, serviços domiciliares e apoio aos familiares. Os serviços oferecidos deste sistema são:

- Possibilidade de eleição de um cuidador que elabora um plano de cuidado com horários semanais de atenção de acordo com as necessidades do idoso.
- Serviços domiciliares: Ajudante para a limpeza e o cuidado, enfermeira, dispositivos de ajuda na moradia, controle e orientação do tratamento em casa (visita do médico).



- Serviços fora do local de residência: cuidado diurno com reabilitação, cuidados de curta estadia, serviços institucionais como casas de idosos, moradias para idosos com maiores serviços médicos e hospitais de cuidados crônicos.
- Atividades preventivas: educação sobre prevenção de doenças como apoplexia cerebral, prevenção de acidentes.
- Integração dos sistemas de cuidado e atenção existentes.

A necessidade de assistência é avaliada mediante entrevista e necessidade médica solicitada pelo idoso, a qual é julgada por uma comissão que autoriza a prestação dos serviços. Depois de ingressado o idoso ao programa, a reavaliação das necessidades é feita a cada dois anos. A cada seis meses em caso de níveis mais baixos de atenção ou segundo solicitação por diminuição no seu estado de saúde. Esta abordagem de perspectiva integral dos serviços de assistência a saúde e bem-estar, gera mecanismos para um envelhecimento com plenitude, independência e qualidade de vida desta população. Segundo Paula Forttes (2008) a demanda destes serviços aumentou em um 74% do ano 2000 ao ano 2004 depois do início desta política, diminuindo por sua vez, a hospitalização social apresentada pelo abandono de idosos antes da implantação do sistema.

### **3.3. Hábitos e práticas saudáveis dos idosos japoneses**

O bem-estar, saúde e qualidade de vida na cultura japonesa não provem somente da área física. Ao apresentar esta, uma ligação intrínseca com a área mental e espiritual, segundo assim referido por Russel Parry Scott:

O respeito japonês à qualidade da vida de acordo com a forma como esta se manifesta no corpo humano favorece a adesão a um estilo de vida, o qual abre um espaço para uma atuação médica que visa à integração entre diversas maneiras de procurar o bem-estar físico e espiritual. (2000).

Assim, os idosos japoneses são transmissores de cultura, valores e ritos direcionados entre filosofia, pensamento e religião e que encaminham suas formas de viver, assimilando hábitos que favorecem seu bem-estar físico, mental e espiritual e, respondendo a suas raízes culturais como a maior motivação para à preservação de uma vida ativa. Dentro desta perspectiva, o nível de sua participação social é alto e mais além das obrigações laborais, sendo que depois da aposentadoria é comum empre-

ender experiências e projetos novos (CUARTERO, 2011). No Japão, esta necessidade é abordada pelas universidades abertas à terceira idade, as quais evidenciam a premissa de que a educação é para toda a vida. Pensando assim, contribuem significativamente para o envelhecimento ativo com uma mistura entre a busca de harmonia, o cuidado do corpo, a mente e a natureza. Segundo Esther Gómez Cuartero (2011) numa análise de suas falas, os japoneses apresentam um jeito de preservar o estado de saúde pleno e independente.

### **3.4. Fatores socioeconômicos determinantes da população idosa japonesa**

Com o incremento da população idosa Japão, apresenta-se um aumento do gasto público e um desafio fiscal em relação aos recursos que devem ser destinados às aposentadorias e à atenção das necessidades deste grupo etário. Igualmente, a diminuição das taxas de fecundidade indica um declínio do número de pessoas com idade para trabalhar e por tanto, o ingresso dos impostos, somado a idade da aposentadoria que é de 65 anos e, só um 1,3% desta população contínua como força de trabalho (KITAO, 2017). Assim, como é referido por Russel Parry Scott (2000) o japonês que trabalha terá que sustentar uma quantidade cada vez maior de aposentados tanto pelos mecanismos previdenciários formais quanto pelas relações de parentesco ou informais. Assim, em relação ao apoio familiar, os idosos estão morando sozinhos ou agregados às unidades familiares em função dos valores, mesmo reduzidos, que recebem de aposentadoria. Esta última situação tem uma origem baseada na tendência atual dos jovens que estão lutando para ganhar o seu espaço na economia e na sociedade por meio da reafirmação de valores ultratradicionais de dedicação plena ao trabalho, incluso com um fortalecimento do trabalho feminino (SCOTT, 2000). Somada a essa condição em que a tradição de coabitação intergeracional vai diminuindo drasticamente com aumento de idosos que moram sozinhos em residências unipessoais, está gerando consequências negativas para o cuidado dos idosos mais frágeis que requerem um apoio familiar maior e a um aumento do isolamento. Este comportamento de morar sozinhos é fortalecido pela expectativa de independência do idoso que prefere em muitas ocasiões acudir ao cuidado em instituições formais, ainda que nos jovens dentro da família é uma obrigação e responsabilidade o cuidado dos mais velhos, encarados dentro de palavras de “dever natural e boa costume”.

A tendência do isolamento do idoso prevalece na atualidade em resposta à diminuição do número de membros da família por redução na taxa de fecundidade, no aumento da inclusão da mulher, figura principal no cuidado dos mais velhos, cada vez maior no mercado de trabalho e de uma imersão ascendente da cultura ocidental no país onde cada um luta por seus recursos próprios num individualismo que obriga o idoso a permanecer na vida laboral.

Dentro do âmbito socioeconômico que afeta a qualidade de vida do idoso estão os problemas econômicos. Com uma recessão e queda econômica considerável comprometendo o PIB (Produto Interno Bruto) do país; altos índices de dívidas públicas e privadas com uma diminuição significativa do emprego fixo e com este os direitos sociais associados; incapacidade das famílias para pagar os seguros sanitários e os tratamentos médicos muitos japoneses optam pelo suicídio. Principalmente no caso quando apresentam uma doença que a família não pode arcar com seus recursos necessários para os cuidados necessários. (COBO, 2010)

### **3.5. Futuros idosos**

Em relação às mudanças, questionamos sobre os futuros idosos. Os jovens e adultos de hoje terão a mesma cultura de cuidado sendo que o alto padrão de consumo e uma característica generalizada no Japão contemporâneo. Tais características produzem uma ocidentalização das práticas e costumes da vida diária e, como refere Russel Parry Scott (2000), esta rebeldia não atinge o consumo como componente fundamental do bem-estar.

## **4. Considerações finais**

Os países Japão e Alemanha têm adotado políticas públicas baseadas na inclusão, cooperação, solidariedade e seguridade social, apresentando resultados satisfatórios para a qualidade de vida da população. Em relação à saúde e aos determinantes comportamentais na Alemanha os problemas de saúde mais comuns são o sobrepeso, as doenças circulatórias, a diabetes mellitus, as neoplasias e as doenças do sistema muscular-esquelético (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016). No Japão, desde 1980 a doença responsável pela maioria das mortes tem sido o câncer, seguido de doenças do coração e pneumonia. Na cultura japonesa o bem-estar e as práticas saudáveis relacionam a área física, mental e espiritual.

O uso do tempo livre nos idosos alemães e japoneses dedica-se a atividades avançadas da vida diária como voluntariados e participação em clubes, associações, instituições públicas, igrejas ou em pequenos grupos, projetos e iniciativas, ao igual que prática de esportes. Para os idosos japoneses a maior motivação para à preservação de uma vida ativa são suas raízes culturais. Os determinantes socioeconômicos, a idade da aposentadoria tanto no Japão como na Alemanha é a partir dos 65 anos. Nove em cada dez idosos na Alemanha vivem principalmente de uma aposentadoria. O Japão tem um sistema segundo o qual todos os cidadãos japoneses recebem aposentadoria dentro de um sistema com quatro elementos: assistência pública, previdência social, serviços de bem-estar social e manutenção da saúde pública.

O incremento da população idosa acarreta um aumento de gastos públicos e um desafio fiscal em relação aos recursos que devem ser destinados às aposentadorias e à atenção das necessidades deste grupo etário, em ambos os países.

Uma tendência existente nos dois países é o isolamento do idoso. Esse fato ocorre devido à diminuição do número de membros da família e à queda na taxa de fecundidade; do aumento da inclusão da mulher no mercado de trabalho e da cultura individualista na qual cada um vive de seus próprios recursos; dos domicílios multigeracionais e da opção por lugares de cuidados geriátricos.

Entre as políticas públicas dirigidas a esta população estão a educação e aprendizagem ao longo da vida através do oferecimento de cursos em universidades sobre diversos temas incluindo o autocuidado e a inclusão digital; a remuneração econômica aos idosos que tomam conta do cuidado dos netos como parte de políticas pronatalistas. No Japão o seguro público é obrigatório de atenção em longo prazo para apoio social dos idosos, preservar sua independência e diminuir carga dos cuidadores e familiares. (TAMIYA et al., 2011)

Em função da nova era demográfica, os países Japão e Alemanha apresentam grande preocupação e adoção de políticas públicas de assistência específica à pessoa idosa incluindo políticas preventivas e de conscientização do processo de envelhecimento ao longo da vida. Países em desenvolvimento precisam de investimentos em conhecimento e políticas públicas adequadas para adaptar elementos segundo seus contextos, visando atender integralmente as necessidades dos idosos reconhecendo sua vulnerabilidade. Acreditamos que, no futuro bem próximo, as pesso-

as mais velhas irão moldar a sociedade cada vez mais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURGOS, Guido Poveda; ALMEIDA, Pedro Avilés. TORRES, Fátima Castro; HIDALGO, Johanna Torres. Relación del bienestar social y calidad de vida entre la sociedad japonesa y ecuatoriana. *Revista Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón*, 2016. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/japon/27/bienestar.zip>>.

COBO, Juana. El Final del Modelo Japonés. *Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón*, vol. 2, n. 7, enero, 2010. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/japon/07/jc.htm>>. Acesso em: 30-09-2017.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE-CEPAL. *La Nueva Era Demográfica en América Latina y el Caribe. La hora de la igualdad según el reloj poblacional*. Primera Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe. Santiago, 2014.

COTLEAR, Daniel. *Envejecimiento de la población: ¿está preparada América Latina?* Colombia: Banco Mundial, Mayol Ediciones, 2011.

CUARTERO, Esther Gómez. Japón: un ejemplo de Universidad de Mayores. Universidad de Educación Física para Tercera Edad de la ciudad de Kobe 神戸市老人体育大学. *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM*. Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores, Volumen II, Alicante, 2011.

FORTTES, Paula. Consideraciones y estrategias para abordar el envejecimiento en sociedad. *Série Expansiva em foco*, p. 1-30, 2008.

KITAO, Sagiri. When do we start? Pension reform in ageing Japan. *Japanese Economic Review*, v. 68, n. 1, p.26-47, march 2017. disponível em: <<https://ideas.repec.org/a/bla/jecrev/v68y2017i1p26-47.html>>.

MANHÃES, Fernanda Castro; ISTOE, Rosalee Santos Crespo; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros (Orgs.). *Envelhecimento em foco: abordagens interdisciplinares II Cultural Brasil*, Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2015. Disponível em: <[http://www.pgcl.uenf.br/2018/download/Ebook\\_Livro\\_Envelhecimento](http://www.pgcl.uenf.br/2018/download/Ebook_Livro_Envelhecimento)>

[%20em%20foco\\_2.pdf](#)>.

NERI, Anita Liberalesso. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. Organizadores: MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FUENTES, Daniel; COSENZA, Ramon M. (Orgs.). *Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional*. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 17-42.

OMS, Organização Mundial da Saúde. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Trad.: CONTIJO, Suzana. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005.

PAZYURA, Natalia. El impacto de los conceptos filosóficos y culturales en la capacitación empresarial interna en Japón. *Observatorio de la Economía y la Sociedad del Japón*, vol. 5, n. 16, enero 2013.

RAMOS, Amarilys Mercedes Torrado et al. Envejecimiento poblacional: una mirada desde los programas y políticas públicas de América Latina, Europa y Asia. *Centro de Estudios Demográficos*, año X, n. 19, p. 18-29, La Habana, ene-jun, 2014. Disponível em:  
<<http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v10n19/rnp020114.pdf>>.

SCOTT, Russel Parry. Envelhecimento e Juventude no Japão e no Brasil: idosos, jovens e a problematização da saúde reprodutiva. *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Rio de Janeiro: Fiocruz, capítulo 5, p. 103-127, 2000.

STATISTISCHES BUNDESAMT. Ältere Menschen in Deutschland und der EU 2016. Disponível em: <<https://forum-seniorenarbeit.de/2016/07/aeltere-menschen-in-deutschland-und-der-eu-statistisches-bundesamt-veroeffentlicht-neue-zahlen>>. Acesso em: 23-10-2017.

STATISTISCHES BUNDESAMT. GENESIS-Online Datenbank. Disponível em: <[www.destatis.de/genesis](http://www.destatis.de/genesis)>. Acesso em: 23-10-2017.

TAMIYA, Nanako et al. Population ageing and wellbeing: lessons from Japan's long-term care insurance policy. *The Lancet*, vol. 378, n. 9797, p. 1183-1192, 2011. Disponível em:  
<<https://keio.pure.elsevier.com/en/publications/population-ageing-and-wellbeing-lessons-from-japans-long-term-car>>.

## ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS NA TOPONÍMIA

*Maria do Socorro de Melo Araújo* (UERR)

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

*Thaygra Manoelly Silva Pinho* (UFRR)

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

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar aspectos da toponímia, em consonância com a Onomástica, que nos permitem perceber o modo como o cognitivo e o social se apresentam através de topônimos compostos. A partir da necessidade de responder às questões: é possível estabelecer alguma relação entre o cognitivo e o social na ciência onomástica/toponímica? Quais características estão presentes no estudo toponímico (cognitivo ou social)? E, de que maneira se manifestam nos topônimos compostos? Para responder às perguntas, foi necessário verificar de que forma o social e o cognitivo se relacionam com os estudos linguísticos; compreender as características da ciência a partir dos estudos atuais; e por fim, através da análise toponímica, relacionar as convergências dos estudos cognitivos e sociais com os estudos toponímicos. A partir daí, observamos que os topônimos oficiais compostos “Igreja Catedral Cristo Redentor” e “Assembleia Legislativa do Estado de Roraima Palácio Antônio Martins”, que passaram a topônimos espontâneos/populares “Igreja Catedral” e “Assembleia Legislativa”, sofreram supressão dos sintagmas finais. O fato ocorreu em quatro dos sete topônimos analisados, o que nos permitiu perceber que o social possui forte relação com a Toponímia, pois, para haver a supressão é necessário que haja alguma relação habitual entre os indivíduos com o local, e entre os indivíduos reciprocamente. Entretanto, para tratar dos dados dos dados pesquisados, em alguns momentos, essa ciência exige considerar, além das relações sociais, os aspectos cognitivos, forçando o pesquisador a manter um diálogo entre essas teorias linguísticas, visto que a cognição influencia a atividade linguística social. Portanto, é possível sim a relação entre social e cognitivo nas análises toponímicas.

Palavras-chave: Social. Cognitivo. Topônimo espontâneo.

### 1. Introdução

Sabemos que o homem interage com o mundo através da linguagem, identifica coisas, pessoas, ações e lugares, expõe seu pensamento e conquista seu espaço social. É nesse contexto de se representar para si e para outros que o sentido das palavras assume o papel de proporcionar a comunicação humana.

Refletimos neste artigo o resultado de uma inquietação acerca dos conhecimentos de toponímia, o ato de dar nomes aos lugares, e suas relações com linguística cognitiva, que trata da linguagem baseada na semântica, nas experiências humanas e em suas comunidades.

O estudo toponímico foi o viés para esta discussão que tem o objetivo de analisar características presentes em topônimos compostos que podem ser justificadas pelo cognitivo e pelo social. Verificamos essas relações à luz das ciências onomástica, embasadas em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992, 2007), linguística cognitiva, em Antônio Suárez Abreu (2011), entre outros especialistas no tema. Para tanto, necessitamos verificar de que forma o social e o cognitivo se relacionam com os estudos linguísticos; compreender a ciência a partir dos estudos atuais e relacionar as convergências dos estudos cognitivos e sociais com os estudos toponímicos.

Analizamos dez topônimos, iniciamos por identificar marcas de supressão de termos no sintagma toponímico que se justificam pelo sentido e pela necessidade de comunicação dos moradores, por exemplo, Igreja Catedral Cristo Redentor (topônimo oficial) que é reconhecida apenas por Igreja Catedral (topônimo espontâneo). Assim, a análise toponímica foi possível através do diálogo com a linguística cognitiva.

## **2. *Língua: social ou/e cognitivo?***

Discussões acadêmicas acerca dos estudos linguísticos têm observado questões como os aspectos sociais e cognitivos das línguas. Entretanto, percebemos que os aspectos sociais foram demonstrados com antecedência se comparados com os cognitivos. Desde os estudos de Ferdinand de Saussure, quando afirma que a língua como um sistema de código conhecido por uma comunidade, apresenta-a como social, embora isso tenha tido relevância só tempos depois. Para Ferdinand de Saussure, a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Faz perceber que a língua só se realiza completamente em uso, na “massa”, assim abriram-se discussões dos estudiosos da língua.

Para Augusto Soares da Silva (2009), Ferdinand de Saussure vê a língua de maneira social sem cognitivo, enquanto Noam Chomsky, com sua dicotomia “competência e desempenho”, em que a competência é a



gramática interna do falante, deixa de lado o fato social, pois, se a origem da língua é inata, então não é social, focando seus estudos na parte biológica do indivíduo e assim, tem a língua como cognitiva sem social.

Ou seja: as dicotomias de Saussure e de Chomsky criaram rupturas numa concepção necessariamente tripartida da linguagem, que elas próprias ajudaram a construir e que inclui o sistema social ou *langue*, o conhecimento individual do sistema ou *competência* e o uso individual do sistema ou *parole/performance*. Além disso, ambas relegaram para um lugar de somenos interesse científico a existência mais real da linguagem, isto é, como atividade interindividual ou uso, como *parole/performance*. (SILVA, 2009, p. 513)

Podemos perceber que conflitos entre social e cognitivo surgiram desde o princípio dos estudos linguísticos, pela própria definição de língua dos estudiosos, gerando conflitos até nos dias atuais, apenas por se ignorar o uso da língua em situação interindividual.

A partir do entendimento de que não é preciso excluir necessariamente um dos aspectos da língua, Dirk Geeraerts (2005) afirma que não é só desejável, como inevitável, a aliança entre o cognitivo e o social. Explica ainda que existem características da linguística cognitiva que são estritamente relacionadas ao social, são elas: orientação para o significado, concepção experiencialista e enciclopédica do significado, modelo baseado no uso e recontextualização da gramática.

Enrique Bernárdez (2005) traz sua perspectiva sobre a atividade linguística social na influência nos processos cognitivos. Para o autor, as línguas só existem sobre a forma de atividade social, sendo assim, a atividade linguística é social por natureza. Dessa forma, a linguagem é um fenômeno intrinsecamente histórico e, como fenômenos que hoje são examinados a nível individual (como a metáfora e a metonímia), o resultado é uma cristalização social e histórica. Assim, o uso linguístico determina formas e estruturas linguísticas, umas mais preferidas que outras. No entanto, através de um processo de integração cognitiva, as formas produzidas e/ou preferidas pelo uso linguístico são gradualmente fixadas na mente do indivíduo, a ponto da sua conexão original com a atividade linguística se perder e assim se tornar parte da cognição individual.

Seguindo a discussão, na análise toponímica apresentada abaixo podemos perceber a cognição influenciando a atividade linguística social, contrastando com a afirmação de Enrique Bernárdez.

### **3. A ciência toponímica: em evidência o aspecto social**

As transformações sociais perpassam pelo léxico de uma língua de modo que para Aparecida Negri Isquierdo (2012, p. 115), não há como negar “a importância linguística, cultural, social e política do léxico das línguas naturais e sua respectiva relação com a história social das línguas naturais”. Dessa forma, percebemos a importância de um subgrupo da lexicologia, a onomástica, ciência da linguagem que estuda os nomes próprios, segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2007, p. 464) desempenhando “[...] um papel adensador dos contatos com outras disciplinas das Ciências Humanas”.

A partir do surgimento desta ciência, que a princípio tinha como foco a origem, modificações e causas do nome próprio, tornou-se fundamental a desagregação em duas áreas de pesquisa, a que estuda os nomes próprios de pessoas, Antroponímia, e a Toponímia, considerada “[...] do ponto de vista conceitual, como o estudo do nome de lugar, entendimento decorrente dos próprios étimos formadores da expressão, *topos* (lugar) e *onoma* (nome, designação)”. (DICK 2007, p. 459)

Os primeiros estudos toponímicos surgiram através de Auguste Lognon, em 1878 na França (CARDOSO, 1961), basicamente pautados na etimologia. Mas, recentemente a Toponímia passou a ser estudada também a partir do olhar da Semântica, nas diferentes situações comunicativas, comparada a outras unidades lexicais, dessa forma, tomando o extralinguístico como fator importantíssimo. (ANDRADE & CAVALCANTE, 2009)

Atualmente, os estudos toponímicos no Brasil têm se desenvolvido e se voltado bastante para o resgate da história social de uma região ou comunidade, geralmente, “partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como um resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória”. (CARVALINHOS, 2002-2003, p. 172)

A Toponímia se apresenta com um caráter ideológico de resgate histórico e possibilita a reconstrução da história de um povo, porque se baseia no fato de que contida na história social desse povo estão inseridos também a cultura, modos de vida, crenças, fatos sociais e suas tradições. (ARAÚJO, 2014)

Patrícia de Jesus Carvalinhos (2002-2003) vai além ao comparar a Toponímia com um sítio arqueológico, em que se pode construir fatos

sociais desaparecidos e contribuir com um material valioso para outras disciplinas, como a história, geografia humana e antropologia.

Em relação a esse caráter multifacetário da toponímia, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992, p. 02) enfatiza que a Toponímia “conversa” com as outras disciplinas e que isso deve acontecer “de acordo com a formação intelectual do pesquisador”. Com base nessa discussão sobre os estudos toponímicos, percebemos a função dos aspectos sociais como contribuição para essa disciplina.

Por esse viés, se nos atentarmos para a semântica nesses estudos, podemos observar com exatidão as funções da toponímia. Assim, tudo que foi retratado até aqui são aspectos que colaboraram para que nesses últimos anos tenha havido um grande interesse pelas pesquisas toponímicas no Brasil. Na análise a seguir, apresentamos melhor como o cognitivismo se manifesta na toponímia.

#### **4. Aspecto cognitivo e social em análise toponímica**

Os dados de uma pesquisa linguística muitas vezes são infiéis à sua teoria, quando estes não se deixam analisar totalmente pela teoria proposta pelo pesquisador, então, se torna inevitável não tomar parte de outra teoria para satisfazer às necessidades de análise desses dados, se a proposta do linguista for verdadeiramente analisar os dados de maneira mais profunda.

Para não ficarmos apenas nas palavras, tentamos trazer uma breve análise toponímica com contribuições de outra teoria, além da metodologia específica da área, com isso mostrar que o aprofundamento do estudo se dá basicamente quando a própria pesquisa exige, através de seus dados. Partimos da compreensão da metodologia dos estudos linguístico-toponímicos.

As pesquisas geralmente utilizadas nessa ciência, no âmbito linguístico, embasadas em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, são pesquisas de cunho etnográfico. Assim, para a coleta de dados é imprescindível que os questionários toponímicos ou entrevistas sejam realizados com pessoas que possuem relação estrita com o lugar, pois, quanto mais isso ocorrer mais esses entrevistados podem colaborar com a pesquisa, visto que a teoria defende que o ato de nomear o lugar é eminentemente motivado.

Ainda obedecendo à teoria, os dados são descritos em fichas lexicográfico-toponímicas, para facilitar a análise dos topônimos e, seguidamente, suas classificações em taxes toponímicas, para então serem analisados e arquivados.

Especialmente para essa pesquisa, utilizamos dados já coletados na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, de Almeida (2016). Os dados da pesquisa toponímica dos patrimônios culturais de Boa Vista foram utilizados para fazer essa análise. A pesquisa de TCC se deveu apenas na metodologia toponímica ignorando o que os dados demonstrados exigiam como disponibilizamos no quadro logo abaixo:

TOPÔNIMOS COMPOSTOS	
Topônimos oficiais	Topônimos espontâneos
Igreja Catedral Cristo Redentor	Igreja Catedral *
Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo	Igreja Matriz *
Assembleia Legislativa do Estado de Roraima Palácio Antônio Martins	Assembleia Legislativa *
Palácio da Cultura Nenê Macaggi	Palácio da Cultura* Biblioteca pública
Palácio Senador Hélio Campos	Palácio do governo
Monumento ao pioneiro	Monumento ao índio Monumento a Makunaima Monumento ao imigrante
Monumento ao garimpeiro	Monumento ao garimpeiro

**Fonte:** Almeida (2016)

Como podemos perceber, foram analisados sete topônimos, todos compostos, ou seja, possuem mais de um termo na constituição do sintagma. A princípio foram analisados sete topônimos oficiais, no entanto, obtivemos dez topônimos espontâneos, conhecidos também como topônimos populares.

Chamamos atenção para os quatro primeiros topônimos espontâneos marcados com asterisco na tabela. Percebemos que estes topônimos suprimem os termos finais dos topônimos oficiais, o que nos faz questionar se o que estaria influenciando essa supressão dos termos toponímicos seriam questões cognitivas e/ou sociais? Para tentar responder a essa

questão, tivemos nos inteiramos sobre o que tratam cognição e linguagem. Para tanto, recorremos ao pesquisador da linguística cognitiva, Antônio Suárez Abreu<sup>67</sup>.

De acordo com o pesquisador, o ser humano tem “atratores” no sistema da linguagem humana, como sistema complexo adaptativo. A economia é um dos atratores mais evidentes. No que diz respeito ao léxico. Tomemos os exemplos de Antônio Suárez Abreu, reduzimos as palavras motocicleta e fotografia para “moto” e “foto”, por questões puramente econômicas.

Entretanto, ao trazermos essa percepção da economia linguística para o campo toponomástico, pensamos que seria uma visão muito geral, e por isso, simplista demais. Pois, o léxico toponímico não se reduz aos substantivos comuns, mas sim aos próprios, respeitando também a sua característica principal, o fator motivacional.

Se tratando de nomes próprios, buscamos o estudo de Natalia Zaninetti Macedo (2015) que trata especificamente da análise fonológica dos nomes próprios de pessoas, mais precisamente dos hipocorísticos, ou seja, dos apelidos, por exemplo, Arthur equivale a “Tutu”. Neste estudo, a autora afirma que existe uma lógica interna da linguagem, na relação entre a redução do nome próprio e a sílaba tônica, o que gera a criação dos hipocorísticos, geralmente, para expressar de forma carinhosa o nome de alguém, o que também não deixa de ser uma forma de economia.

Observando essas questões de redução, no nível da palavra isolada, nos questionamos se ocorre o mesmo com a supressão dos termos toponímicos, ou seja, teríamos um radical que se faz necessário no topônimo e não pode, portanto, ser extraído? Então, supomos que deve existir alguma regra linguística cognitiva que regula essa supressão em termos de uma sentença toponímica, já que podemos observar nos exemplos que todas as supressões ocorrem dos últimos termos toponímicos.

Para tentar responder essa segunda questão, apresentamos um exemplo que vai de encontro aos exemplos de supressão de topônimos que vimos anteriormente, em que a supressão corria nos termos finais da sentença.

---

<sup>67</sup>O linguista tratou do assunto no I Workshop de Práticas de Leitura e Escrita: entre textos e discursos, apresentando a palestra “Linguística cognitiva e produção textual” (UNIFRAN).

Exemplos:

a) Topônimo oficial: Escola Estadual Presidente *Tancredo* Neves.

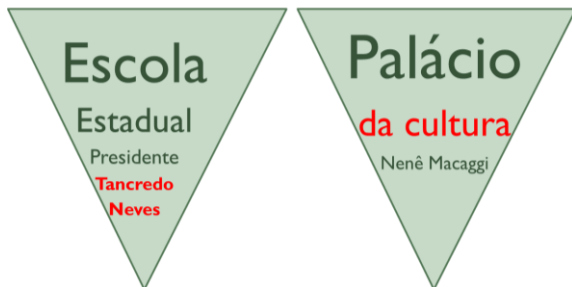
b) Topônimo espontâneo: \*Tancredo Neves ou apenas \*Tancredo.

Como podemos perceber, no exemplo acima, os elementos linguísticos suprimidos (Escola Estadual Presidente) encontram-se no início da sentença toponímica, o que entra em contradição com os exemplos anteriores, já que os elementos suprimidos são os que se localizam na parte posterior da sentença toponímica. Mas, por que isso acontece? Temos uma hipótese que pode explicar esse fato linguístico.

Segundo Barbara Bába (2014), a função dos topônimos é basicamente fornecer uma denotação simples e certa de um dado lugar para uma dada comunidade, denotando imediatamente certos pontos fixos na paisagem em sua representação mental, para que possa permitir a recordação mental de lugares particulares, ou seja, através deles (topônimos) a comunicação relativa a uma determinada área torna-se mais suave.

Assim, acreditamos que nesses topônimos compostos acontece certa generalização, que vai dos termos iniciais, e no decorrer dos demais termos “o local” vai se tornando mais evidente na mente do falante, até gerar um mapa mental, permitindo a identificação desse local. Ou seja, o usuário do léxico toponímico suprime os termos lexicais toponímicos, quando consegue tornar o local específico/individual/particular o qual quer indicar, pois não vê necessidade da utilização de outros termos, quando seu objetivo de identificar já está alcançado.

Para exemplificar essa situação, trouxemos duas representações mentais da sentença toponímica, uma que suprime os sintagmas iniciais e a outra os finais, respectivamente, como podemos perceber abaixo:



Dessa forma, creditamos que quando o local se torna evidente já nos primeiros elementos da sentença toponímica, ou seja, faz referência exata ao local, os demais termos posteriores não são necessários, da mesma maneira ocorre no caso contrário, então, o falante exclui da sentença.

Tudo isso ocorre devido a essa funcionalidade do topônimo em um contexto social, na qual é mais evidente essa supressão quando há uma relação menos formal entre os indivíduos de um dado ambiente físico. O que demonstra a influência e a relação do ambiente físico com o indivíduo; e a relação interacional entre indivíduos, quando ocorre o ato de renomear (ou identificar) um local.

Portanto, concluímos que essa supressão ocorre por questões econômicas da linguagem, o que faz parte da cognição do ser humano, motivado pela função principal dos topônimos ao gerar um mapa mental, identificar. E, ainda influenciada por questões sociais, relacionadas com a intimidade dos falantes com o lugar, e até mesmo com os demais usuários do local.

## **5. Considerações finais**

As nossas considerações podem ser encontradas no decorrer do corpo do texto. Entretanto, queremos evidenciar alguns aspectos que devem ser apontados: a) a língua abrange tanto os aspectos cognitivos como os aspectos sociais, assim b) a ciência toponímica dá abertura aos dois aspectos, entretanto, estando extremamente relacionada com o social, c) porém, em alguns momentos essa ciência exige, através de seus dados, considerar aspectos cognitivos em suas análises, de certa forma, forçando o pesquisador a manter um diálogo com mais de uma teoria linguística, além disso, d) podemos perceber, na análise toponímica realizada, que a cognição influencia na atividade linguística social. Portanto, é possível sim a relação entre social e cognitivo nas análises toponímicas, conforme demonstrado nesse artigo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABREU, Antônio Suárez. *Linguística cognitiva e produção textual*. I Workshop de práticas de leitura e escrita entre textos e discursos. 28 de maio de 2011. Promovido pelo Projeto Observatório da Educação Edi-

tal/2010. Linguagens, códigos e tecnologias: práticas de ensino de leitura e de escrita na educação básica- ensino fundamental e médio e pelo Mestrado em Linguística da UNIFRAN. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=DWPueWvPFpk&t=31s>>. Acesso em: 19-06-2017.

ALMEIDA, Francisca Aurea. *Língua, cultura e história: os topônimos dos monumentos de Boa Vista*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista.

ANDRADE, Karylleila dos Santos; CAVALCANTE, Lynara Raquel. O estudo dos nomes no contexto da BR Belém-Brasília: Análise das fichas lexicográfico-toponímicas. In: *Anais do XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 862- 873. Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII\\_CNLF\\_04/o\\_estudo\\_dos\\_nomes\\_no\\_contexto\\_da\\_br\\_karylleila.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/o_estudo_dos_nomes_no_contexto_da_br_karylleila.pdf)>.

ARAÚJO, Maria do Socorro Melo. *Toponímia de comunidades indígenas do município de Pacaraima*. 2014. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras, Boa Vista.

BÁBA, Barbara. A study of two-part toponyms from a cognitive aspect. In: ONOMÁSTICA. Biblioteca Técnica de Política Linguística. Els noms en la vida quotidiana. *Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques*. Annex, Secció 6, 2014

BERNÁRDEZ, Enrique. Social cognition: variation, language, and culture in a cognitive linguistic typology. In: MENDOZA IBÁÑEZ, Ruiz de Francisco José; CERVEL, Peña María Sandra. (Orgs.). *Cognitive linguistics*. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005, p. 191-222.

CARDOSO, Armando Levy. *Toponímia brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: toponímia os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 172-179, dez.2002/fev.2003.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: Serviço de Artes Grá-



ficas/FFLCH/USP, 1992.

\_\_\_\_\_. A terminologia nas ciências onomásticas. Estudo de caso: O projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo). In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Leda Maria (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. III. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, p. 459-471.

GEERAERTS, Dirk. Lectal variation and empirical data in Cognitive Linguistics. In: MENDOZA, Francisco J. Ruiz de; CERVEL, Sandra Peña. (Orgs.). *Cognitive linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interactions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005, p. 163-189.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico regional e léxico toponímico: Interfaces linguísticas, históricas e cultura. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. VI. Campo Grande: UFMS, 2012, p. 115- 139.

MACEDO, Natalia Zaninetti. *Análise fonológica de nomes próprios de origem estrangeira e novas criações em Português Brasileiro*. 2015. Dissertação (de mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

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

SILVA, Augusto Soares da. O cognitivo e o social nos estudos linguísticos: inimigos íntimos? *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2009, p. 511-525.

**ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO  
A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS:  
PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA  
DA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA  
DE FURNAS DO DIONÍSIO**

*Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)*

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

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS/USP)*

[chaves.adri@hotmail.com](mailto:chaves.adri@hotmail.com)

**RESUMO**

Este estudo é parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, intitulada “Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio”. Com a finalidade de registrar e revitalizar a identidade cultural da comunidade, propomos um trabalho com sequência didática, aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari (MS), sendo o *corpus* de análise formado pelos textos produzidos e retextualizados pelos alunos a partir de relatos orais de idosos da comunidade. Ao considerarmos a língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Luiz Antônio Marcuschi, procuramos explicitar como essas modalidades se complementam. E para a construção do conceito de gênero discursivo, tomamos por base as considerações sobre os estudos do pensador russo Mikhail Bakhtin.

**Palavras-chave:** Oral. Escrita. Linguagem. Comunicação. Gênero. Memórias.

**1. Introdução**

Este estudo é parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS, intitulada “Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio”.

Ao considerarmos a língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas, historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos, buscamos nesta pesquisa propor um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da língua portuguesa, por meio de atividades com gêneros discursivos memórias, a fim de, revitalizar a identidade cultural da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio. Com isso, buscamos também contribuir para a prática da autoria e da autonomia dos alunos de uma turma de 9º ano membros desta comunidade, subsidiá-los na compreensão do gênero memórias e na retextualização da fala para a escrita, além de estabelecer relações pedagógicas em sala de aula, para que haja interação entre os sujeitos e em consequência a aprendizagem seja mais significativa para o aluno.

Neste contexto procuramos compreender o que é memória, sua importância para o registro escrito da língua falada e da valorização da identidade cultural deste povo, bem como realizar atividades por meio da aplicação de uma sequência didática (SD), a fim de, instrumentalizar os processos de progressão do ensino na expressão da linguagem oral e escrita na aula de língua portuguesa. De acordo com as perspectivas teóricas das relações linguístico-discursivas e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Bernard Scheneuwly e Joaquim Dolz entre outros, procuramos entender com base nas análises das memórias retextualizadas, como essas práticas se complementam.

É oportuno mencionar que a Escola Estadual Zumbi dos Palmares tem como princípio, a inserção de metodologias ativas e formação integral do aluno. O trabalho realizado nesta pesquisa será de âmbito interdisciplinar, uma parceria entre os professores, alunos e guardiões das memórias, esses últimos chamados assim, por serem os membros mais antigos da comunidade.

Neste estudo abordaremos duas problemáticas: uma relacionada ao ensino de língua portuguesa e outra específica da comunidade quilombola onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Cabe salientar que a perpetuação do discurso ideológico e conservador da valorização da escrita em detrimento da fala, ou seja, do poder atribuído a um sujeito, grupo ou sociedade que domina a escrita, colaborou para manter um ensino restrito à gramática de norma padrão, além de desprestigiar o uso oral da língua nas práticas cotidianas. Além disso, as

histórias orais da comunidade investigada correm o risco de desaparecer, caso não sejam registradas adequadamente, propomos nesta pesquisa registrar os aspectos culturais e identitários destes indivíduos, com base nas lembranças dos membros mais antigos.

Para tanto, elegemos o gênero memórias por apresentar características de uso da língua nas modalidades oral e escrita, que será uma oportunidade à aplicação de atividades envolvendo os processos de retextualização “da fala para a escrita”, que é o objeto central desta pesquisa.

Elaboramos uma sequência didática, que foi aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari (MS), sendo o *corpus* de análise formado pelos textos produzidos e retextualizados pelos alunos a partir de relatos orais de idosos da comunidade.

Consideramos relevante apresentar neste artigo, algumas abordagens teóricas que respaldaram a aplicação das atividades práticas na sequência didática e contextualizar o objeto, campo e os sujeitos da pesquisa.

## **2. Fala e escrita: duas modalidades da língua em uso nas práticas sociais**

Partindo do princípio que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente na escola, compreendemos que é a intenção comunicativa que funda o uso da língua, sendo considerado um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos. Falar e escrever bem é ser capaz de usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 17) a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos em uma dicotomia, tanto na oralidade quanto na escrita somos capazes de elaborar discursos coesos, coerentes, exposições formais e informais.

A oralidade e a escrita não são dois sistemas linguísticos diferentes, mas duas modalidades da língua, ou seja, uma nova concepção de língua e texto como um conjunto de práticas sociais.

A fala é adquirida naturalmente desde a infância em contextos informais, estabelecidas nas práticas orais, relações sociais e dialógicas. Enquanto a escrita é adquirida em contextos formais, como a escola, acreditamos que isso colabore para que ela tenha maior prestígio em relação à fala.

Conforme afirma Luiz Antônio Marcuschi (2010), elas possuem os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Entretanto, as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um *continuum* tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 16), são as formas que se adequam aos usos e não o inverso, trata-se de uma análise de uso e práticas sociais da língua e não de formas abstratas. Sem dúvida a evolução da tecnologia da escrita contribuiu para facilitar os registros das atividades humanas em que o uso da língua é compreendido como uma prática social: registro de documentos, trabalhos científicos, narração de fatos, notícias, reportagens entre outros.

Para aplicarmos a intervenção pedagógica em sala de aula de língua portuguesa no ensino fundamental, que é um dos critérios estabelecidos pelo Programa de Mestrado em Letras em Rede, elegemos o gênero memórias por apresentar características de uso da língua nas modalidades oral e escrita, que será uma oportunidade para a aplicação de atividades envolvendo os processos de retextualização “da fala para a escrita”, que é o objeto central desta pesquisa.

### **3. Abordagens sobre o gênero discursivo Memórias**

Destacamos o dialogismo como princípio fundador da linguagem. A partir disto consideramos os gêneros como um enunciado responsivo e relativamente estável. Para o autor cada campo da atividade humana vai servir-se da língua a partir de interesses e finalidades específicas, produzindo enunciados que serão organizados de maneiras diversas. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, evidenciando o que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2004, p. 123)

A concepção de língua, em Mikhail Bakhtin é discursiva vinculada às esferas sociais e aos valores ideológicos, um ato social relacionado

ao uso da linguagem nos diversos campos da atividade humana. Considerando que o fenômeno da interação verbal é estabelecido por meio de enunciados e enunciações, os estudos de Mikhail Bakhtin reforçam o caráter dialógico e interacional da língua, refletidos na produção de enunciados concretos que se materializam em diferentes gêneros discursivos. Para Mikhail Bakhtin (2004, p. 95) a língua, no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida e não poderá ser reduzida a um sistema abstrato.

De acordo com os princípios bakhtinianos sobre gêneros, podemos definir memória como atividade humana que requer o uso da linguagem interacional, com propósito comunicativo e contexto situacional definido. No processo interacional os sujeitos conversam, recuperam fatos anteriores, memórias e ao mesmo tempo refletem questões futuras, ou seja, a ideia do dialogismo se faz presente em textos/discursos passados ou novos e nunca isolados.

Nos estudos sobre gêneros, Mikhail Bakhtin categoriza-os como discursivos, enquanto Luiz Antônio Marcuschi como textuais. Apoiados em Mikhail Bakhtin e Luiz Antônio Marcuschi, entendemos que os gêneros discursivos são constitutivos de três elementos, conteúdo temático, estilo e construção composicional que são determinados pelas especificidades de cada campo de atuação.

Neste aspecto, consideraremos as memórias de narrativas de vida como gêneros discursivos memórias devido ao estilo. Para Mikhail Bakhtin (2011, p. 266), os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa, senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.

Quando falamos em gênero memória logo remetemos ao conceito de exposição de fatos pessoais ou relatos históricos inventivos ou reais. É certo que a temática memória instigou pesquisadores de diferentes tempos e sociedades por se tratar de acontecimentos históricos e culturais estabelecidos nas práticas sociais e transcritas em produções discursivas orais ou escritas.

As narrativas pessoais, memórias, desempenham um papel poderoso como artefatos mediadores na medida em que as identidades são formadas e reformadas e esse processo é mostrado por meio da linguagem, da oralidade para o registro escrito.

#### **4. Contextualização da pesquisa**

O objetivo desta pesquisa é propor um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da língua portuguesa, por meio de atividades com gêneros discursivos memórias, a fim de, revitalizar a identidade cultural da comunidade quilombola de Furnas do Dionísio, contribuir para a prática da autoria e da autonomia dos alunos de uma turma de 9º ano membros desta comunidade, subsidiá-los na compreensão dos gêneros memórias e na retextualização da oralidade para a escrita, estabelecer relações pedagógicas em sala de aula, para que haja interação entre os sujeitos e em consequência a aprendizagem seja mais significativa para o aluno.

O público alvo deste estudo são quatorze alunos de uma turma de 9º ano e três anciões da comunidade, tratados nesta pesquisa como os “guardiões das memórias”.

Temos como *locus* a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio no município de Jaraguari (MS), criada pelo Decreto n.º 8.408, de 20/12/1995, publicado no *Diário Oficial*, n.º 4.184 de 21/12/1995.

Segundo dados da Fundação, no Estado de Mato Grosso do Sul existem registros de vinte e duas comunidades quilombolas, que fazem parte do contexto histórico, social e cultural e que durante muito tempo permaneceram segregadas e estigmatizadas socialmente. São comunidades construídas a partir de um padrão de vida, baseado em aspectos geográficos, históricos e por laços familiares. Neste sentido destacamos a comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari (MS).

As pesquisadoras Maria de Lourdes Bandeira e Triana de Veneza Sodré Dantas (1997, p.34) realizaram um estudo antropológico que resultou no reconhecimento desta comunidade como remanescente quilombola, “tendo como princípio a cooperação, a reciprocidade e o igualitarismo, a comunidade negra de Furnas de Dionísio construiu a concepção de tempo e de espaço indissociavelmente vinculada à liberdade”.

A ocupação da área por Dionísio e seus descendentes remonta à segunda metade do século XIX. As furnas (altos morros que se destacam do maciço de Maracaju) são identificadas pelos nomes dos troncos familiares da comunidade e em cuja base ou proximidade localizam-se as moradias de seus descendentes.

Vivem na comunidade aproximadamente 300 (trezentas) pessoas que sobrevivem da agricultura familiar, venda de melado, rapadura, farinha de mandioca, criação de animais e funcionalismo público. A comunidade mantém algumas culturas dos tempos dos seus ancestrais, como a dança do engenho novo, a catira, a capoeira e a cobrinha.

No que diz respeito às práticas religiosas observamos a devoção da comunidade a Santo Antônio, sendo a festa local mais tradicional, mas também fazem devoções a São Benedito, Santa Luzia, Santa Bárbara, Nossa Senhora do Rosário, Santa Luzia, São João e São Sebastião.

O culto aos mortos, como respeito aos antepassados, faz do cemitério um lugar sagrado, envolvendo crenças e ritos,

para manter os limites entre o visível e o invisível, pratica-se o rito de acender uma vela no local onde se deu a morte e mantê-la acesa durante sete dias e sete noites, findo o período de resguardo das fronteiras entre a vida e a morte, a vela é levada ao cemitério. (BANDEIRA & DANTAS 1997, p.72)

As raízes históricas das comunidades remanescentes quilombolas se entrelaçam com a própria história do Brasil que desde o início do processo de colonização contribuiu para a segregação social deste povo, que ao longo da história lutou pela implantação de políticas públicas para a equiparação das desigualdades sociais, mas que infelizmente ainda permaneceu a margem da sociedade, passando por um processo de exclusão, submissão e de esquecimento.

É neste contexto que visualizamos a trajetória e o processo de formação das comunidades quilombolas brasileiras, que foram submetidas tanto por demarcações territoriais, quanto pelas fronteiras simbólicas impostas pelo percurso histórico, social, político e cultural.

Assim como as demais comunidades renascentes quilombolas espalhadas pelo país, Furnas do Dionísio surgiu a partir da necessidade de fixação territorial de um grupo étnico, escravos fugidos, que se adentravam pelas florestas brasileiras e procuravam espaços de difícil acesso que serviriam de esconderijo e proteção, que também foram usadas como limiares simbólicos de separação entre os povos de dentro e de fora, colonizadores e escravos desertores. No caso específico desta comunidade os limiares foram estabelecidos por questões geográficas oportunas, furnas e cerras que circundam e demarcam os territórios.

O trabalho com histórias orais de uma comunidade tradicional poderá contribuir para a transposição dos limiares historicamente e social-



mente impostos. As histórias orais são instrumentos de preservação e transmissão de heranças identitárias e culturais de uma comunidade linguística. Por meio delas é possível identificar um universo de representações de um grupo social, as situações cotidianas e as vivências dos narradores. Cornelius Castoriadis (1982) considera que a linguagem e outros sistemas simbólicos são os mediadores nas representações da realidade dos sujeitos. Assim a memória narrativa é um processo memorável em que os indivíduos são constituídos pelas histórias que contam e pelas experiências que vivenciam.

### **5. Processo de retextualização do gênero textual memória**

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 45) a expressão *retextualização* foi empregada pela primeira vez em 1993 por Luiz Carlos Travaglia, em sua tese de doutorado, ao referir-se sobre a tradução de uma língua para outra.

Ao usar o termo *retextualização* Luiz Antônio Marcuschi (2010, p.46) procurou representar o uso da língua de uma modalidade para outra, por meio de operações realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito.

Já as autoras Raquel S. Fiad, Maria Laura Mayrink-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995) utilizaram as expressões *refacção* e *reescrita* no trabalho de reescrita, escrita para escrita, de um mesmo texto. Não se trata de operações de *retextualização* como apresentada por Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 47), visto que a *reescrita* acontece dentro de um mesmo texto e a *retextualização* dar-se da modalidade oral para a escrita, “portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Neste estudo adotamos a passagem do texto falado para o texto escrito, utilizando os operadores discursivos apresentados por Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 75), a fim de demonstrar que as duas modalidades atendem a propósitos comunicativos diferentes de acordo com a necessidade de interação do sujeito.

Além do que se considerarmos fala e escrita e suas respectivas combinações teríamos quatro possibilidades de retextualização: fala/escrita, fala/fala, escrita/fala e escrita/escrita.

Para Maria de Lourdes Meirelles Matencio (2002) retextualização é uma atividade que implica a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, conforme Jane Quintiliano Guimarães Silva e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (2005, p. 246) envolverá relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade). Esta etapa prevê a passagem da língua falada para a escrita, da transcrição da oralidade para a norma padrão da língua portuguesa. Porém não podemos deixar de mencionar a complexidade desta atividade, visto que as escolhas dos registros escrito poderão influenciar na produção final do sentido do texto.

Organizamos uma sequência didática com o gênero textual memórias que proporcionou novas práticas de linguagem ainda não dominadas pelos alunos. Essa sequência didática fundamentou-se na concepção de Bernard Schneuwly (2004, p. 41) na qual esclarece que os saberes escolares precisam de uma didatização, uma transposição didática para que este objeto de ensino passe por planejamento e reformulação.

Desse modo, entendemos que a aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de língua portuguesa, corresponde à organização das aulas a partir de um conjunto de atividades, tais como leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizamos como metodologia a aplicação de uma sequência didática. Para Dolz e Schewly (2004, p.82) a sequência didática é um conjunto de atividades de ensino organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.

A sequência didática possibilitará aos alunos, por meio da aplicação de atividades organizadas e sequenciadas, o acesso a práticas de linguagens novas ou ainda não domináveis, além conduzir para a progressão do ensino na expressão oral e escrita da língua portuguesa. Cabendo durante todo o processo de aplicação a possibilidade de construção e reconstrução das práticas metodológicas propostas.

Devemos destacar que todas as atividades sugeridas na sequência didática, foram elaboradas de acordo com os conteúdos propostos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, língua portuguesa, nono ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de desenvolver as competências e Habilidades de oralidade, prática de leitura, produção de texto, análise e reflexão sobre a língua (Referencial Curricular/MS 2012, p.128 e 129).

Partindo do princípio de que gênero textual memórias é de esfera social e sequência tipológica narrativa, buscamos proporcionar meios que ajudassem os alunos do 9º ano da escola estadual Zumbi dos Palmares, adquirirem habilidades da escrita e da fala para melhorar o desenvolvimento de sua competência discursiva.

### **5.1. Etapas da Sequência didática:**

#### *1º Momento: Apresentação da proposta*

Para esta etapa utilizamos três aulas de língua portuguesa, nas quais os alunos assistiram ao filme “Narradores de Javé”, de Eliane Caffé, lançado em 2004, realizaram um debate direcionado pela professora sobre a temática abordada e associada à pesquisa de campo proposta.

#### *2º Momento: Estudo das histórias orais*

Conforme esclarece Patrick Charaudeau (2004, 326), “Qualquer gênero de discurso mantém uma relação com a memória: certos enunciados são conservados, outros não, e as modalidades de sua conservação são inseparáveis de sua identidade”. Logo, pensar em gêneros marcados pelo modo narrativo do discurso remete também à ideia da memória, já que Narradores de Javé: uma análise do discurso fílmico, contar histórias pode ser uma maneira de possibilitar o compartilhamento de lembranças, por meio de encontros e reencontros entre passado e presente.

Os alunos assistiram ao filme “Narrador de Javé”, de Eliane Caffé, lançado em 2004, com objetivo de demonstrar as práticas e narrativas orais como fenômenos sociais. Este estudo teve como foco o registro das narrativas de memórias da comunidade quilombola Furnas do Dionísio, associado ao trabalho de pesquisa de campo, onde, mediados pelos professores, os alunos desta comunidade linguística foram motivados a exercer a autonomia como pesquisadores.

Para Moacir Gadotti (2009) é necessário mapear o potencial educativo de uma comunidade e integrá-lo à sala de aula, por meio de atividades sociais, culturais, econômicas e políticas. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade. Para Paulo Freire (1996, p. 25) “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

*3º Momento: Trabalhando os gêneros textuais “causo e notícia”*

Após estudarem a diferença entre causos e notícias, perguntamos aos alunos se já ouviram causos contados por seus pais ou avós. Causos são narrativas orais conservadas e transmitidas de geração para geração, uma história representando fatos verídicos ou não, sempre contados de forma engraçada, com objetivo lúdico. São histórias fantásticas que podem ser engraçadas ou assustadoras.

*4º Momento: Apresentando o gênero Memórias*

Neste momento os alunos iniciaram o trabalho de pesquisa. Solicitamos que entrevistassem seus pais ou avós e que registrassem em seu caderno um “causo” contado por um membro antigo de sua comunidade, além disso, recontaram oralmente o causo para os colegas em uma roda de conversas em sala de aula.

*5º Momento: Pesquisa de campo*

Nesta etapa os alunos serão motivados a exercer a autonomia como pesquisadores, com objetivo de realizar a primeira sondagem da comunidade investigada, elaboramos um roteiro com questões pertinentes a cerca da temática pesquisada.

Dividimos a turma em dois grupos, que orientados pela professora entrevistaram dois membros antigos da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari/MS, neste estudo chamados de guardiões das memórias, sobre as seguintes temáticas: narrativa sobre a história da comunidade e narrativa sobre a memória escolar. As narrativas de memórias foram filmadas e gravadas em áudio, para que posteriormente sejam transcritas pelos alunos.

*6º Momento: Transcrição das memórias*

**Exemplo 1 – Memórias Dona Deti**

[...] Teve uma época aqui na Furna se agente falava no Dionísio, aí não tem nada a ver com Dionísio... Gente, o passado uma pessoa sem história, eu acho que não existe ninguém sem história. Por que ou você teve uma história boa

ou ruim mais é a sua história [...]

[...] essa Deti veia aqui ó...que vai fica com vontade que chega alguém na casa dela das criança conversa... num é só assunto de jovem... essa criação que tá tendo hoje que é só jovem conversa com jovem... isso aí é uma mau criação ocêis tem que conversa com idoso... ocêis que tem vó que tem tia vai na casa da tia num é a tia Deti que ocêis num gosta dela... num tem importância... mas é obrigado o jovem visita o idoso... porque o dia do amanhã vai se vocês... já penso? Se na casa você vê e morre sua muié e você fica lá oiando pras parede sem te ninguém pra conversa... o jovem num tem importância ocêis sai esse tanto de jovem aí visita um idoso... isso nós fazia quando nós era jovem... as veis nós juntava um monte de moça e ia lá no tio Davi.... ia lá visita o tio Davi... então ele contava cada causo maravilhoso pra nós... si nós sabe desses causo é porque eles contava... não tinha televisão não tinha nada então eles contava esses causo aí [...](Memórias Dona Deti).

### *7º Momento: Retextualização das memórias*

Com base nos operadores discursivos apresentados por Luiz Antônio Marcuschi, em duplas os alunos da turma de 9º ano da Escola Estadual Zumbi dos Palmares retextualizaram as memórias transcritas no 6º momento.

#### Exemplo 1 – Memórias retextualizadas por um aluno do 9º ano

[...] Existiu uma época aqui em Furnas que não podia falar no nome do Dionísio, ninguém queria assumir sua origem. Não existe uma pessoa sem história, seja ela boa ou ruim, mas é a sua história [...]

[...] Essa Deti velha já ficou com muita vontade de receber em casa uma criança para conversar. Não existe só assunto de jovem. Essa criação de hoje, que jovem só pode conversar com jovem, é uma mal criação de vocês. Tem que conversar com o idoso. Vocês que tem vó, tia vai visitar. Não é a tia Deti que vocês não gostam, não tem importância. Mas é importante o jovem visitar o idoso. Por que amanhã será você um idoso. Já pensou? Se morre sua mulher e você fica olhando para as paredes sem ter ninguém para conversar. Não tem importância sair um grupo de jovens para visitar um idoso. Isso nós fazíamos quando éramos jovens. Às vezes nós juntávamos um monte de moças para visitar o tio Davi. Então ele contava cada causo maravilhoso. Sabemos destes causos por que eles contavam, não tinha televisão, não tinha nada. Então eles contavam esses causos [...] (Memórias Dona Deti).

### *8º Momento:*

#### *Apontar instrumentos para superar os problemas da primeira produção*

Neste artigo apresentamos apenas uma produção textual dos alunos com objetivo de demonstrar o trabalho didático nas aulas de Língua

Portuguesa, com os operadores discursivos - OD propostos por Luiz Antônio Marcuschi (2010) e retextualizados para o gênero memórias. As descrições minuciosas dos OD, das memórias retextualizadas estão em processo de análise e serão apresentadas na dissertação final do Programa de Mestrado Profissional em letras em rede - PROFLETRAS, intitulada “Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio”.

## 6. *Considerações finais*

Quando nos propusemos a trabalhar o registro das histórias orais nos preocupamos em resguardar e valorizar os membros desta comunidade, visto que, durante as entrevistas *in loco*, que antecederam a aplicação da sequência didática e do trabalho a campo, observamos, por diversas vezes, o dissabor sobre pesquisadores anteriores que vieram à comunidade para extrair informações e não retornaram para apresentar os resultados obtidos, devemos chamar atenção para a “atitude colonizadora”.

O trabalho com as narrativas de memória de uma comunidade étnica permite penetrar em seu universo cultural, enraizado de conhecimentos tradicionais e constituintes da sua formação identitária. As narrativas orais podem ser consideradas de cunho interdisciplinar por instigar novas discussões e interpretações que são relevantes para os estudiosos da área de ciências humanas e linguagens.

Este é um trabalho em processo de construção, um estudo articulado, interdisciplinar e integrado entre professores, guardiões das memórias e alunos membros desta comunidade linguística. Desde o início deste estudo, agosto de 2016 escrevemos vários esboços de projetos e sequências didáticas, que foram implementados ou modificados conforme necessidades de suporte teórico ou aplicação prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara

F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, Maria de Lourdes; DANTAS, Triana de Veneza Sodré. *Relatório antropológico*. Furnas de Boa Sorte, MS. Projeto de Mapeamento e Sistematização das Áreas Remanescentes de Quilombo (Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares). Campo Grande: Idaterra, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União* de 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Outubro, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em: *Diário Oficial da União*, edição número 227 de 21/11/2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução Guy Reynaud. Revisão Técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. NAVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO Cultural Palmares. *Clipping mês da consciência negra*. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/>

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte: PUC, vol. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.



**AVES SIN NIDO:  
UM ESTUDO  
SOBRE A REPRESENTATIVIDADE DO FEMINISMO  
NA OBRA DE CLORINDA MATTO DE TURNER**

*Geralda Micaela Grilo* (UNIFSJ)

[mica26grilo@gmail.com](mailto:mica26grilo@gmail.com)

*Rubiane Pereira de Almeida Braga* (UNIFSJ)

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

*Clodoaldo Sanches Fófano* (UNIFSJ)

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

**RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo, realizar um estudo sobre a representatividade do feminismo na obra *Aves sin Nido*, da autora peruana Clorinda Matto de Turner. Para isso, apresenta aspectos gerais da obra. Em seguida, aborda a figura de Clorinda Matto de Turner como voz defensora da mulher na literatura hispano-americana. Após expõe análises de trechos da novela, destacando as principais personalidades representativas do feminismo. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de teóricos cujas obras são pertinentes ao foco deste artigo. Dentre eles, cabe destacar José María Arguedas (2017), Verónica Baltodano (2013), Rocío Ferreira (2005), entre outros. Concluiu-se que na obra em avaliação encontra-se representações do feminino, que se identifica com o movimento feminista, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária, em especial na figura de Lucía Marín, personagem que não se deixa levar por atitudes machistas da época, comportando-se como uma pessoa digna, feminina e madura.

**Palavras-chave:** Representatividade. Personagens femininas.  
Clorinda Matto de Turner. Literatura hispano-americana.

**1. Introdução**

"Habría que anotar, complementariamente, que Clorinda Matto fue también una activa propulsora de la educación de la mujer". (JÁCOME, 2000, p. 46)

O estudo em pauta visa realizar uma análise sobre a representatividade do feminismo na obra *Aves Sin Nido*, da autora peruana Clorinda

Matto de Turner. Dessa forma verifica até que ponto as personagens femininas, são de fato convergentes com o movimento feminista, já que a literatura além de ser um entretenimento é também uma ferramenta utilizada pelos autores para retratar, mas também criticar comportamentos sociais em questão.

Busca-se, nesta pesquisa, tratar da relação entre ficção e feminismo, por meio de uma visão analítica e comparada a fim de se responder à seguinte *questão-problema*: De que maneira a representatividade do feminismo está retratada na narrativa realista hispano-americana de ficção *Aves Sin Nido*, de Clorinda Matto de Turner?

Essa análise traz consigo como **objetivo** geral identificar a representatividade do movimento feminista presente nas personagens femininas no texto de literatura de ficção mencionado. Já como objetivos específicos foi necessário: 1) apresentar aspectos gerais da obra. 2) abordar a figura de Clorinda Matto de Turner como voz defensora da mulher na Literatura Hispano-americana. 3) expor análises de trechos da novela, destacando as principais personalidades representativas do feminismo.

A justificativa desta pesquisa evidencia-se pelos estudos feitos de literatura hispano-americana em que se identifica uma semelhança entre o movimento feminista na sociedade de uma maneira global e as características das personagens femininas retratadas na obra de literatura de ficção *Aves Sin Nido*. Devido a tal semelhança, surgiu a necessidade de identificar os pontos semelhanças entre o movimento vivido pelas mulheres na sociedade e as personagens da narrativa abordada.

A metodologia utilizada para esta análise é a revisão bibliográfica, que se constitui do acervo bibliográfico científico de contribuições sobre o determinado tema. De posse desse material, são estabelecidas considerações sobre suas ideias, articulando-as no que converge e no que diverge entre elas.

Sobre o movimento feminista vivido pelas mulheres da sociedade, buscou-se os estudos de Cora Ferro e Ana María Quiroz (1993). No que se refere às características das mulheres na obra de ficção, recorreu-se à obra literária do *corpus* deste estudo. De tal modo, faz-se necessário ressaltar que existem poucos estudos acadêmicos que fazem abordagem do feminismo na obra, ou seja, existe um silêncio no tratamento dado à mulher, apesar da relevância feminina dentro de *Aves Sin Nido* não ser desconhecida. Por isso a importância de uma análise concreta sobre o tema.

Três seções compõem o desenvolvimento deste artigo. A primeira faz apresentação de aspectos gerais da obra literária que é *corpus* deste estudo. Na seguinte seção, discorre-se como era o movimento feminista e sua representação na vida de Clorinda Matto de Turner, exibindo a figura da autora como voz defensora do feminino na Literatura Hispano-americana. Na sequência, expõe análises de fragmentos da novela, destacando as principais personalidades representativas do feminismo.

## 2. Aspectos gerais de *Aves Sin Nido*<sup>68</sup>

A novela em análise pertence a estimada escritora peruana Clorinda Matto Turner (1852-1909). Publicada no ano de 1889, *Aves Sin Nido* é a primeira de três obras da autora, reconhecida por pertencer ao movimento literário indigenista, que é um gênero basicamente pertencente a literatura peruana. Sobre tal movimento, é pertinente evidenciar que:

*La literatura indigenista logra demostrar lo Infundado de la interesada imagen del indio degenerado, a quien no le corresponde otro destino que el de la servidumbre, y de un tipo de servidumbre que resulta un «privilegio», pues, ni siquiera como siervo es suficientemente eficaz. La narrativa llamada indigenista alcanza a tener el valor no sólo de documentos acusatorios, sino de revelaciones acerca de la integridad de las posibilidades humanas de la población nativa. (ARGUEDAS, 2017, p. 6-7)*

Sendo assim, o índio na literatura é descrito como uma figura inserida na sociedade com uma visão degenerada, impedido de exercer seus direitos como nativo, que é ser livre, para ter que trabalhar muito para pagar impostos governamentais. Logo, apesar de ser uma literatura que descreve o índio com esse perfil, ela não é só acusatória, mas também faz revelações sobre a população nativa como uma espécie de fotografia, destacando problemas sociais e virtudes. Pode-se perceber essa declaração logo no início do prefácio da narrativa em estudo (2003, p. 2):

*Si la historia es el espejo donde las generaciones por venir han de contemplar la imagen de las generaciones que fueron, la novela tiene que ser la fotografía que estereotipe los vicios y las virtudes de un pueblo, con la consiguiente moraleja correctiva para aquéllos y el homenaje de admiración para éstas.*

---

<sup>68</sup> Daqui por diante, as citações que compõem o referencial teórico deste artigo, juntamente com trechos selecionados da novela para análise, encontram-se reproduzidos em itálico porque pertencem à Literatura Hispano-americana. Sendo assim, esse material está escrito em Língua espanhola.

Portanto, Clorinda Matto de Turner (1852-1909), em *Aves Sin Nido*, busca demonstrar a visão dela sobre o índio inserido na sociedade, aproveitando para exaltar a figura feminina com uma história que começa contando sobre a personagem Marcela, uma mulher indígena, mãe de duas meninas – Margarita e Rosalía.

Desse modo, Marcela desesperada pelo fato de sua família encontrar-se em uma situação de risco por dever impostos ao governo e dinheiro ao clero pelo funeral de sua sogra, sai apressadamente aflita, atrás de ajuda da senhora Lucía, que é uma mulher de classe nobre, porém de coração generoso. Isso porque o marido de Marcela está enlouquecido ao temer a cobrança dos impostos.

Tal fato se evidencia no capítulo II (2003, p. 5):

*Yo quiero salvar a mi marido. Él me há dicho al salir: "Uno de estos días he de arrojarme al río porque ya no puedo con mi vida, y quisiera matarte a ti antes de entregar mi cuerpo al agua", y ya tú ves, señoracha, que esto es desvarío.*

Como se percebe, Lucía ao ver o sofrimento da personagem Marcela, prontifica-se a ajudar no que for necessário.

Para tanto, organiza uma reunião em sua casa convidando o padre da cidade e o governador, visto que são para essas pessoas que a família da índia deve. As duas autoridades, ao ouvirem sobre perdoar a dívida da família nativa, proposta assim sugerida pela senhora, imediatamente sentiram-se afrontados e indignados com o tamanho absurdo proferido por Lucía, que agindo assim, estava contra as tradições da sociedade que propunha cobrar impostos aos nativos.

No capítulo V (2003, p. 10), pode-se observar referência a tal acontecimento: *"francamente, sepa usted, señorita, que la costumbre es ley, y que nadie nos sacará de nuestras costumbres"*. Diante disso, saindo da casa de Lucía, o governador e o padre organizam uma reunião juntamente com todos os outros homens de poder da cidade, para semear acusações e insultos sobre o casal Marín, representados na narrativa por Lucía e seu esposo Fernando.

Lê-se no capítulo VIII (2003, p.16):

*No faltaba más, francamente, mi señor cura, que unos foráneos viniesen aquí a ponernos reglas, modificando costumbres que desde nuestros antepasados subsisten, francamente – contestó el gobernador deteniendo un poco el paso para embozarse en su gran capa.*

Plantada as acusações que afirmavam que o referido casal queria acabar com os costumes da sociedade, no dia seguinte, o governador junta-se com outros militantes do governo para ir até a casa de Marcela e de seu esposo Juan Yupanqui, para receberem o *reparto*<sup>69</sup>. Já que os nativos não tinham dinheiro, o governador faz de cativa a filha caçula deles como forma de pagamento. Desse modo, os pais só teriam a filha de volta se pagassem a dívida.

Logo após, Marcela e Juan Yupanqui saem às pressas para a casa dos Marín, com esperança deles os ajudarem. Chegando lá, Lucía emociona-se e revolta-se com as injustiças daquela cidade. Em seguida a personagem pede o esposo ajuda para a família indígena. Perante o sucedido, Fernando, por ser um homem honesto e de coração nobre, encontrou-se com o governador acompanhado pelo índio e pagou a dívida, resgatando a pequena Rosalía, para a alegria do pai e de todos que desejassem o bem para a cidade de Kíllac.

Enquanto o episódio do resgate de Rosalía se transcorria, Lucía entrega a Marcela um punhado de prata que havia conseguido com seu esposo, para que a índia fosse pagar a dívida que tinha com o padre. O pároco no momento de receber a prata de Marcela, demonstrou-se muito interessado na menina Margarita, insinuando que como ela já era uma mocinha, poderia começar sua *mita*<sup>70</sup>.

No momento em que a índia entrega a prata para o padre e ele se espanta, uma vez que não entendia onde ela teria conseguido o dinheiro. Então, o sacerdote começa a acusar a índia, dizendo que ela teria se prostituído para conseguir o dinheiro. No capítulo XII (2003, p. 27) encontra-se o registro de tais insultos:

*¿Quién te ha dado esta plata? ¿Quién ha ido anoche a tu casa? -No ha-*

---

<sup>69</sup> Termo utilizado para representar un sistema que consistía en la rotación por temporadas de los trabajadores nativos, los cuales realizaban obras públicas, al servicio de la administración, a diferencia de la encomienda que era para particulares, a cambio de una remuneración ínfima. Cf. Real Academia Española. *Salvat Léxico: Diccionario de La Lengua. Enterprise Idiomas: Barcelona, 2001. p. 702.*

<sup>70</sup> Vocablo que se refiere a un sistema de trabajo que se utilizaba en el imperio Inca o Tahuantinsuyo en el cual se les obligaba a los varones de cada comunidad (ayllu) que tenían una edad comprendida entre los 18 y los 50 años a trabajar por turnos durante un determinado periodo de tiempo a favor del estado incaico. Cf. TORO, Julián Córdoba. *El trabajo indígena en los Andes. La mita. Revista-red de estudios sociales.* Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/el-trabajo-indigena-en-los-andes-la-mita/>. Acesso em: 16 de out. 2017.

## *Círculo Fluminense de Estudios Filológicos e Lingüísticos*

*bles así, tata curay, el juicio te merario cuando sale de los labios oprime el pecho como piedra. -India bachillera, ¿quién te ha enseñado esas gramáticas?... Háblame claro. -Nadie, tata curay, mi alma está limpia. -Y, ¿de dónde has sacado esa plata? A mí no me engañas, yo quiero saberlo. -Un cristiano, tata curay -respondió Marcela bajando los ojos y tosiendo con ficción.*

Marcela por ser uma mulher desceute, conta ao padre que Lucía havia lhe emprestado a prata, para saudar sua dívida. O religioso não satisfeito com o ocorrido, recebe a prata. Após, a índia e sua filha seguem de volta para a casa dos Marín, que nessa altura já teriam recuperado a outra filha caçula dos indígenas.

Depois desses ocorridos, padre e governador, juntamente com outros homens tramam assaltar a casa do casal Marín. Para tanto, executam no meio da noite o plano de assalto que é frustrado pelo campaneiro da cidade que ao observar a movimentação, toca-se o sino para alertar aos moradores. Com isso, a confusão e o caos tomaram conta das ruas da cidade.

Diante de tal ocorrido, vale destacar que muitos nativos foram mortos no conflito, inclusive Juan Yupanqui. E Marcela ferida gravemente, falece uns dias depois do ataque, deixando um segredo que só foi revelado para Lucía e para o padre que ouviu a conversa sem querer, porque estava no local para rezar pela alma da nativa em seu leito de morte. Portanto, Lucía e Fernando a pedido da índia antes da morte, aprenderam as duas meninas, dando-lhes um lar e educação. O padre após ouvir o segredo de Marcela, morreu louco e recluso em um mosteiro a tempos depois.

Outra personalidade que merece destaque também na obra é a figura de Manuel, um rapaz que havia chegado da capital a pouco tempo, era estudante de Direito, conhecido por ser um moço justo, honesto e de bom coração, diferentemente de seu pai que era o governador. Tais características do rapaz são evidenciadas no capítulo XV (2003, p. 38):

*Manuel era un joven de veinte eneros, de estatura competente, es decir, ni alto ni bajo, de semblante dulce y voz cuyo timbre sonoro le atraía las simpatías de sus oyentes. Sus labios rojos y delgados estaban sombreados por un bigote muy negro y sus grandes ojos resaltaban por un círculo ojeroso que los rodeaba. Su palabra fácil y su porte amanerado completaban el conjunto de un joven interesante.*

Assim, a personagem por possuir essas qualidades, faz-se amigo da família Marín, inclusive estava investigando quem era o autor daquela lamentável noite de horrores. Manuel, por visitar muito a casa de Fer-

nando, acabou apaixonando-se por Margarita.

No momento em que o casal de índios morre e as filhas são apadrinhadas pelo casal Marín, a obra muda de parte, de maneira que o foco da narrativa se torna o romance entre os jovens e na averiguação de Manuel sobre a noite de horrores. Porém, aconteceu outra injustiça na cidade que prejudicou dessa vez a família do campaneiro da igreja. Diante do acontecimento, Lucía e o esposo também interferem na situação, oferecendo ajuda às vítimas. Tal tirania ocorre, quando o coronel do povoado solicita a ordem de prisão do indígena. No capítulo V (2003, p. 84) lê-se: “– *Pues, mi gobernador, ahora mismo ponga un oficio al juez excitando su celo; ordene usted la captura de Isidoro Champí y póngalo en la cárcel a disposición del juzgado, y... a mi regreso arreglaremos – dijo el coronel*”.

No fim da história, os crimes foram desvendados, tendo por culpados o governador e seus comparsas. De tal modo, encontra-se registrado no capítulo XXIII (2003, p. 142): “– *Estéfano Benites, Pedro Escobeno, Hilarión Verdejo, se darán igualmente presos*”.

Outro fato esclarecido é o segredo de Marcela revelado por Fernando, dizendo a Manuel e a Margarita que a garota é filha do padre, já que sua mãe fora abusada por ele no período em que pagava a *mita*. Essa revelação impediu o romance dos jovens se concretizassem, porque Manuel também era filho do padre e não do governador. O narrador no capítulo XXXII (2003, p. 170) relata:

– *¡Hay cosas que anonadan en la vida...! ¡Valor, joven...! ¡Infortunado joven...! Marcela, en los bordes del sepulcro, confió a Lucía el secreto del nacimiento de Margarita, quien no es la hija del indio Juan Yupanqui, sino... del obispo Claro.*

Diante do apresentado, nota-se que *Aves Sin Nido* é uma narrativa de grande riqueza de detalhes, como geralmente são construídas as obras da estética realista, que conseguem muito bem proporcionar ao leitor uma ideia de como o índio era inserido na sociedade através do movimento indigenista.

### **3. *Clorinda Matto de Turner: voz defensora do feminino na literatura***

Clorinda Matto de Turner, escritora peruana, frequentava as reuniões do Círculo Literário em Lima. Alguns escritores do círculo promoviam uma literatura permeada de crítica ao egoísmo político e a injustiça

de direitos sociais. Por isso, esses autores se distanciaram do Clube Literário. Tal interesse por questões sociais não impediu Cuzco, cidade peruana onde Clorinda Matto de Turner nasceu, de destruir exemplares da obra *Aves Sin Nido*.

Como o poeta peruano Gonzalez Prada (1844-1918), a novelista era uma voraz leitora de obras literárias e culturais. Ambos, no sentido mais fundamental, compartilharam uma vasta bibliografia. Diante disso, Clorinda Matto de Turner teve preferência pelos livros peruanos, mais do que os franceses, alemães e italianos. Portanto, as obras peruanas predominaram em sua biblioteca. Além disso, a autora também demonstrou uma preferência pelos textos escritos sobre o colonialismo.

Assim, Clorinda Matto de Turner desenvolveu um pensamento mais amplo sobre a nação, seus problemas e suas perspectivas. Talvez por isso Clorinda Matto de Turner sofresse muitos abusos políticos no período da guerra civil de 1895. Assim, sofreu com a destruição da casa, além do acervo literário. Diante de tal problemática, aceitou o exílio no exterior, na Argentina. A provável causa desse fato acredita-se que seja devido à polêmica de seu romance *Aves Sin Nido*, em que a autora critica a Igreja e o Estado.

O primeiro livro que publicou em Buenos Aires foi *Boreales* (1902), miniaturas e porcelanas, uma coleção de esboços biográficos, discursos político e histórico. Em vários desses, a autora se mostra preocupada com a população indígena da nação. Recordando o tempo da derrota do Peru e da Bolívia na Guerra do Pacífico (1879-1883), Clorinda Matto de Turner descreve o sofrimento dos índios convivendo em um contexto político permeado de vinganças e intensos abusos, consequência da ganância e vaidade. Essas tendências egoístas tinham fomentado a divisão interna do Peru, que o tornou vulnerável ao Chile. (TURNER, 1902, p. 11-12)

Ao conceber ideários que contribuiriam para o desenvolvimento da nação peruana, Clorinda Matto de Turner não se limita a história de seu amigo Andrés A. Cáceres (1833-1923), líder político que a autora estabeleceu grandes laços de contribuição em seu governo. Sendo assim, cabe ressaltar que essa aliança trouxe prejuízos significativos para a vida da novelista. No entendimento de Beatriz Muller Marqués (2008, p. 109):

*A raíz de su colaboración con el gobierno de Andrés A. Cáceres, en 1895 las tropas del presidente Nicolás de Pierola ocuparon Lima, y destruyen la casa y la imprenta de los hermanos Matto. A partir de ciertas publicaciones*



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*en abierto antagonismo con la alta sociedad del país y específicamente la de un relato sacrilego del escritor brasileño Coelho Netto en El Perú Ilustrado, la Iglesia Católica inicia una campaña totalmente en contra de Clorinda.*

Em uma biografia sobre Gregorio Pacheco (1823-1899), presidente boliviano, a autora reconhece a importância da ligação entre território e nação. Logo, para Clorinda Matto de Turner o significado de “pátria” está relacionado com o conceito de paz e respeito aos povos nativos. No entanto, essa harmonia é apenas ficcional. Então, a fim de “peruanizar” o país com a harmonia nacional, Clorinda Matto de Turner tem várias ferramentas: a terra, língua, literatura, cultura e principalmente a justiça. (TURNER. 1902, p. 62-63)

Desse modo, diante de uma nação em decadência, a autora adota a concepção comum em seu tempo: o Peru como uma nação doente. Resultado da violência da Guerra Civil, além da experiência de ser andina na capital costeira. Essa percepção de Clorinda Matto de Turner é fruto de uma vida intelectual, livros e encontros sociais, mas também de observação direta dos maus tratos sofridos por indígenas e pelas mulheres. Assim, Clorinda Matto de Turner recomenda três instrumentos que são indispensáveis para uma nação adquirir saúde: a imprensa, o púlpito e a cadeira universitária.

Tais armas representam três elementos em seu plano geral para regenerar a sociedade. Assim, na cadeia, Clorinda Matto de Turner encontra uma maneira pedagógica de libertar as mulheres. O jornalismo pode fornecer educação e evangelização, bem como maneira de inspirar uma consciência nacional. A Igreja possui vários papéis, como por exemplo, pregar a virtude contra a corrupção, além de formular a unidade religiosa da nação, alcançada através da evangelização dos índios.

Como se manifesta no prólogo da obra *Aves Sin Nido*, a literatura igualmente tem seu papel regenerativo na sociedade. Na concepção de Clorinda Matto de Turner serve como uma ferramenta na libertação de indígenas e mulheres. Mas para cumprimento dessa função, a obra literária precisa representar e respeitar a sociedade em que faz parte. Essa prática é fundamental na teoria da literatura, que na verdade representa a verdadeira ideologia seguida por ela. Como se observa claramente, a literatura produzida pela autora possui engajamento social.

Como escritora, Clorinda Matto de Turner produziu uma literatura regional e integradora de várias convicções e perspectivas. A concepção da autora sobre a pátria não era apenas política e cultural, era também

feminista. Assim, para ela o jornalismo desenvolvia a atividade mais valiosa, quando feito para servir a causa da mulher. Diante disso, Clorinda Matto de Turner criou a revista *El Recreo* (1876) como espaço de expressão feminina e inclusão da mulher no mundo do trabalho. Evidencia Beatriz Muller Marqués (2008, p. 109): “*Igualmente, unos años después fundada, junto con su hermano el Dr. David Matto, la imprenta La Equitativa en Lima, lugar en el cual solamente trabajaban mujeres [...]*”.

Segundo Clorinda Matto de Turner, o trabalho é necessário tanto para os homens quanto para as mulheres. A autora afirma que quando o comércio, a indústria e a educação funcionam juntos, o resultado é o crescimento da sociedade, um passo necessário para fortalecer uma nação. Do mesmo modo, com um espírito saudável, o trabalhador recupera a dignidade, tornando-se disponível para o trabalho industrial ou comercial, sem o qual não seria possível formar a estrutura de uma sociedade nacional.

O apelo da romancista à liberdade das mulheres é o mesmo para a justiça dos nativos. Tal fenômeno, a ligação entre a liberdade das mulheres e a dos indígenas era comum durante o século XIX. De igual modo, faz necessário salientar que é assim que um feminista vê a condição em relação a homens e mulheres de outras etnias.

#### **4. Análises das principais personalidades representativas do feminino**

A obra em estudo possui características marcantes do feminismo nas personagens Lucía e Marcela. Dessa forma, a autora exalta a importância do papel feminino na sociedade, além da relação entre as personagens e a vida de Clorinda Matto de Turner, funcionando como se fosse uma autorrepresentação. Mas, vale ressaltar que não foram apenas essas duas personagens portadoras da voz feminina destacadas no desenrolar do enredo da obra em estudo, e sim um grupo de mulheres de diferentes classes sociais. Declara Rocío Ferreira (2005, p. 14):

*Además habría que puntualizar que son las mujeres de los distintos grupos sociales Marcela Yupanqui, Lucía Marín, Petronila Pancorbo, Martina Champi y Teodora- las que precisamente toman la iniciativa de denunciar las injusticias y son las que buscan solucionar los problemas que generan las atrocidades que cometen los <<notables>> de Kíllac.*

Sendo assim, a partir da visão crítica da autora, encontra-se no capítulo II da obra a caracterização física das duas personagens. Desse modo, Marcela é qualificada como uma mulher de classe social desfavorável

em relação à personagem Lucía. Tal fato é registrado da seguinte maneira (2003, p. 4): “*Estaba vestida con una pollerita flotante de bayeta azul oscuro y con corpiño de pana café, adornado al cuello y bocamangas con franjas de plata falsa y botones de hueso*”.

Diante disso, apreende-se que Marcela usa vestimentas de índia, além de fazer parte de uma sociedade oprimida. Já Lucía pode ser considerada uma mulher pertencente a uma classe social nobre, pois na época só podiam ter acesso à educação pessoas que pertenciam a um padrão econômico melhor. Isso se confirma com a descrição feita pela romancista no início do capítulo IV (2003, p. 8): “*Había recibido bastante buena educación, y la perspicacia de su inteligencia alcanzaba la luz de la verdad estableciendo comparaciones*”.

Assim, reafirmando as considerações sobre a figura das duas personagens, Rocío Ferreira (2005, p. 4) salienta que Clorinda Matto de Turner em *Aves Sin Nido* representou a esposa de Marín como sendo “*a la mujer educada el rol civilizador de madre republicana*”. Com isso, compreende-se que cabe a mulher, como figura feminina, proporcionar a formação cidadã a partir de seu meio doméstico. E em contrapartida, a personagem Marcela é apontada também por Rocío Ferreira (2005, p. 5) como a “*la triplemente marginada mujer indígena por su género, clase y raza*”.

Um ponto semelhante entre essas figuras femininas é a postura que elas apresentam diante da sociedade em que fazem parte. Igualmente, Marcela mesmo sendo oprimida, não desiste de seus ideais que consiste em lutar para manter sua família protegida. Para que isso ocorra, a índia rompe com os padrões femininos de época, no momento em que ela se depara com o desespero do marido, e sai em busca de ajuda. Tal episódio é identificada no capítulo II (2003, p. 4) quando a indígena diz para Lucía: “*y sin que sepa Juan vengo a implorar tu socorro, por la Virgen, señoracha*”. Como se percebe, Marcela demonstra no trecho citado que Juan não sabia de sua ida à cidade para buscar ajuda, já que precisava manter sua família protegida.

Já em Lucía, o momento de ruptura com os padrões da época, foi quando decidiu lutar pela causa da índia, tendo como início a organização de uma reunião com o padre e com o governador da cidade para pedir-lhes que perdoassem as dívidas da família de Juan Yupanqui. O fragmento que menciona tal fato encontra-se no capítulo II, (2003, p. 6) “*Hoy mismo hablaré con el gobernador y con el cura, y tal vez mañana*

quedarás contenta”.

Portanto, observa-se que ambas personagens são corajosas, fazem o que conseguem para proteger suas famílias. Tanto que a personagem indígena, sabendo que a filha caçula tinha sido pega como pagamento do *reparto*, saiu desesperada atrás da ajuda de Lucía. Marcela sabia que teria ajuda se pedisse. No capítulo IX (2003, p. 20), o trecho que melhor aponta a descrição é em uma das falas da índia, que diz: “*¡Misericordia, niñay! El cobrador se ha llevado a mi hija menorcita, por no haber encontrado la lana. ¡Ay! ¡Ay!*”.

Outro ponto de destaque na trajetória da personagem Marcela é o momento onde ela e a filha Margarita vão à casa paroquial para pagar em moedas de prata, a dívida que tinha com o padre. Tal registro encontra-se no capítulo XII (2003, p. 27): “*ahora vengo a pagar los cuarenta pesos del entierro de mi suegra, para que quede libre la cosechita de papas...*”. Nesse momento da narrativa Marcela explica ao padre o motivo de sua ida a casa paroquial.

Sobre a luta por direitos, vale ressaltar o episódio em que a senhora Marín pede ajuda financeira ao seu esposo Fernando para pagar a dívida da família indígena feita com o padre Pascual. Esse ocorrido é contado no capítulo VII (2003, p.15). Segundo a narração da autora, Lucía pede para seu marido a quantia de dinheiro necessária para pagar a dívida da índia em troca do vestido que havia lhe pedido. Dessa maneira, Fernando por ser um homem de boa índole, concede o pedido da esposa.

É importante destacar também, a ocasião em que Lucía suplica ao seu esposo ajuda para solucionar o sequestro de uma das filhas do casal de índios. No capítulo IX (2003, p. 21) a senhora Marín, diz:

– *¡Fernando, Fernando mío! ¡Nosotros no podemos vivir aquí! Y si tú insistes, viviremos librando la sangrienta batalla de los buenos contra los malos. ¡Ah!, ¡salvémoslos! Mira a estos desventurados padres. ¡Para socorrer a éstos te pedí los doscientos soles, pero aun antes de haber hecho uso de ellos les han arrebatado su hija menor y se la llevan a la venta! ¡Ah! ¡Fernando! Ayúdame, porque tú crees en Dios, y Dios nos ordena la caridad antes que todo.*

Através do supracitado, pode-se observar que por mais que as mulheres indígenas tenham coragem de correr atrás de seus direitos, sozinhas não iriam conseguir fazer nada. Isso porque a sociedade discrimina de maneira geral as mulheres, mas especialmente as indígenas como Marcela e Martina. Por isso, não alcançariam nada se não fossem através

da ajuda prestada por Lucía. Sendo assim, na concepção de Verónica Baltodano (2013, p. 160): *“Lucía es, por tanto, un modelo sagrado, una especie de heroína civilizadora que porta las bendiciones divinas y la verdad. Su intercesión favorece a los débiles y propicia la caída de los poderosos”*.

De certa forma, a mulher que consegue modificar alguns padrões da sociedade, que motiva a renovação social, é a mulher branca. Tal afirmativa se ratifica com as palavras de Verónica Baltodano, (2013, p. 161) *“La mujer es el cambio, el motor de la renovación social, pero solamente la mujer blanca”*. Por essa razão, identifica-se a presença das duas índias no contexto da história, ambas com histórias parecidas, porque necessitavam de ajuda para combater as injustiças da sociedade.

Essa informação encontra-se no capítulo XVIII (2003, p. 124), no momento em que Martina busca ajuda na família Marín, e Lucía a compara com Marcela. Então, lê-se: *“– Esta es la Martina... mujer del Tapara –repuso doña Petronila, cuando Lucía se tapaba los ojos con ambas manos, murmurando para sí: – ¡Marcela! ¡Marcela! ¡Parece su hermana!”*.

Mesmo as personagens tendo dificuldades de conseguirem seus direitos dentro dos seus padrões sociais, elas não desistem e por conta disso, faz-se necessário destacar a personagem Petronila Pancorbo. A figura representativa dela é de uma mulher apaziguadora, pertencente a mesma classe social de Lucía. Petronila Pancorbo é casada com o governador, um homem altamente opressor e tirano. Ao contrário dele, desenvolve o papel de tentar abrandar a tirania de seu esposo e transformá-lo em uma pessoa bondosa. Sobre a personagem, Verónica Baltodano (2013, p. 157) afirma que:

*Petronila comparte muchos rasgos con Lucía, como su bondad y su conciencia social, se aleja de ella en el sentido de estar sometida al poder de su esposo, convirtiéndose en un sujeto pasivo, positivo por su condición de mujer, pero incapaz de tomar acciones ante las situaciones adversas.*

No capítulo X (2003, p. 24-25) Clorinda Matto de Turner registra a cena após Fernando sair da casa do governador, quando foi resgatar a filha do índio Juan. A esposa do governador, toma o marido pelo braço e discute sobre a maldade que ele acabara de fazer com a família do Fernando. O trecho que melhor aponta essa discussão, *“– Estoy al cabo de todo lo que ustedes fraguan contra ese pobre don Fernando y su familia, y te pido que te apartes. ¡Aparte, por Dios, Sebastián! Acuérdate de...*

*nuestro hijo, se avergonzaría mañana”.*

Analisando estas duas figuras femininas, Lucía e Petronila, nota-se no decorrer da novela que as duas possuem o mesmo objetivo: lutar por uma sociedade mais justa. Porém, enquanto uma é altamente ativa e expõe à sociedade sua causa, a outra representa a mulher passiva, que não revela suas pretensões, que se encaixa em uma conduta patriarcal, mas ao mesmo tempo, de suma importância em seu meio familiar.

Clorinda Matto de Turner, em sua novela, buscou de certa forma expor suas inquietudes sobre a sociedade pertencente a época da obra. Uma delas é o repúdio que sentia em relação ao modelo tradicional e patriarcal de se conceber a sociedade, presente nos abusos por parte dos religiosos praticados contra as mulheres. Portanto, é necessário destacar que o motivo pelo qual o par romântico da novela não fica junto no final da história, como é de se esperar nas histórias de amor, é porque ambos eram frutos de estupro, causado pela mesma pessoa. A autora utiliza desse artifício justamente para denunciar que o estupro não era um homem comum da sociedade e sim um padre, cujo papel é justamente fazer o bem e não cometer atrocidades como a registrada na narrativa.

Em resposta aos abusos religiosos, a autora descreve Lucía como uma mulher que também depreciava o sistema devoto e que não se calou quando em uma de suas falas no capítulo V (2003, p. 11), desabafa sobre o que pensa a respeito do padre de Kíllac, dizendo que:

*– No, no, ese hombre insulta al sacerdocio católico; yo he visto en la ciudad seres superiores, llevando la cabeza cubierta de canas, ir en silencio, en medio del misterio, a buscar la pobreza y la orfandad para socorrerla y consolarla; yo he contemplado al sacerdote católico abnegado en el lecho del moribundo; puro ante el altar del sacrificio; lloroso y humilde en la casa de la viuda y del huérfano; le he visto tomar el único pan de su mesa y alargarlo al pobre, privándose él del alimento y alabando a Dios por la merced que le diera. Y, ¿es ese el cura Pascual?... ¡Ah! ¡curas de los villorrios!...*

O resultado disso encontra-se no fato da personagem sentir necessidade de resolver o problema, algo que de acordo Farfán (2005, p. 59) não era um papel comum para as mulheres. Ainda, cabe evidenciar que possivelmente a própria autora de uma maneira indireta, queira destacar que as mulheres devem ter voz política na comunidade, assim como ela mesma teve em sua vida.

Um fato da vida da novelista que pode ser comparado à vida da personagem Lucía, está relacionado à ocasião em que a autora foi excomulgada pela Igreja após o lançamento da obra: *Aves Sin Nido*. Como

não bastasse, como já citado anteriormente, Clorinda Matto de Turner teve a casa invadida e alguns bens queimados. Lucía não foi escorraçada pela igreja como a autora, mas foi expulsa pelo padre e seus comparsas. Além de ter a casa invadida em um complô criado contra eles, onde resultou a morte do casal de índios, Marcela e Juan Yupanqui.

Por ser uma obra de tamanha repercussão social que expõe de maneira tão intensa a necessidade de a mulher ter a própria voz perante a sociedade, vale lembrar a frase de Sonia Mattalía (2010, p. 6), que revela que *Aves Sin Nido* é “*una obra que marcó un hito en el largo trayecto de la independencia de las mujeres latino-americanas*”.

Além disso, é relevante destacar os autores que estudaram a obra em apreço. Em sua maioria, tais pesquisadores concordam com a importância da figura feminina representada na novela. Em vista desse argumento, Jácomo (2000, p. 15) destaca que a relevância da mulher na obra faz parte de “*un vago feminismo romântico*”. Isso porque a mulher era vista à margem de uma sociedade, onde somente os homens que prosperavam e possuíam vez.

Portanto, a figura feminina, por sua vez, serviria apenas para cuidar dos afazeres domésticos, representando a imagem de uma mulher educada e boa mãe. De tal forma, a mulher não iria se posicionar contra as decisões de seus esposos. Já as mulheres de Kíllac, não interferem mesmo nos planos dos maridos, contudo com bondade natural, conseguem frear o instinto explorador do homem.

## **5. Considerações finais**

O desenvolvimento da presente pesquisa permitiu identificar através de apreciações a representatividade do movimento feminista retratada nas personagens femininas na obra ficcional *Aves Sin Nido*. Para tanto, apresentou aspectos gerais da novela, abordou a figura de Clorinda Matto de Turner como voz defensora da mulher na Literatura Hispano-americana, além de expor análises de trechos da obra, destacando as principais personalidades representativas do feminismo.

Dessa forma, evidenciou-se que a novela pertence à estética realista, que por sua vez, trata os fatos narrados com intensa relação com a realidade, criticando os abusos sociais praticados contra as classes sociais marginalizadas. Na narrativa o índio é apresentado por Clorinda Matto de Turner como uma figura inserida na sociedade, por isso, afirmar que a

obra sofre influências do movimento literário indigenista. Logo, tal nativo é tratado com desprezo tanto pelo Estado quanto pela Igreja.

Além disso, percebe-se que Clorinda Matto de Turner buscou em sua narrativa descrever diferentes classes sociais. Sempre, com um olhar crítico sobre as injustiças cometidas contra os povos nativos e, principalmente o cuidado em dar voz às personagens femininas. De tal maneira que a mulher passa a exercer um papel importante familiar na companhia do esposo, sem desmerecer o marido, mas indo além do que lhe foi confiado socialmente.

Sobre as análises, percebeu que a mulher representada na obra aparece como um modelo feminino no qual se busca construir uma nova sociedade. Um retrato inspirado na própria vida da autora. Para isso, a novelista idealizou personagens femininas com mais de um perfil. Assim, encontra-se Lucía que enfrentou com mais bravura representantes importantes da sociedade, mas também se depara com Pretonila que já é uma personagem feminina construída pela novelista com personalidade mais contida. Contudo, as duas representantes femininas lutavam pelos mesmos ideários libertários.

Por outro lado, Clorinda Matto de Turner destaca na narrativa mais duas mulheres, Marcela e Martina que representam a classe feminina marginalizada da sociedade. Tais mulheres fazem parte de um grupo que servem como exemplo de virtudes capazes de melhorar a realidade social e cultural em que a autora escreve a obra.

Portanto, é importante destacar que os autores citados, como referencial teórico na presente pesquisa, analisam as figuras femininas como importantes personalidades que lutam por uma sociedade justa. Sendo as indígenas intercessoras dos seus, e as personagens Lucía e Petronila, mulheres brancas prestigiadas, qualificadas para construir ou mudar o destino de uma nação que vive sob um regime patriarcal.

Para se chegar a essas averiguações, construiu-se este artigo, que por certo servirá de enriquecimento para os estudos da literatura hispano-americana, em especial quando o enfoque estiver relacionado à representatividade feminina na sociedade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGUEDAS, José María. *El indigenismo em el peru*. Disponível em: <[http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00\\_CCA/Articulos\\_CCA/CCA\\_PDF/032\\_ARGUEDAS\\_El%20indigenismo\\_en\\_el\\_Peru.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00_CCA/Articulos_CCA/CCA_PDF/032_ARGUEDAS_El%20indigenismo_en_el_Peru.pdf)>. Acesso em: 19-08-2017.

BALTODANO, Verónica. La imagen de la mujer en Aves sin Nido, de Clorinda Matto de Turner. *Temas de Nuestra América*, ano 2013, n. 53, p. 151-163. Ene./jun.2013.

FARFÁN, Michelle. Un análisis de la modernidad en Aves sin nido, de Clorinda Matto de Tuner. *Revista Hipertexto I*, p. 55-63, 2005. Disponível em: [http://www.utrgv.edu/hipertexto/\\_files/documents/articles/hipertexto-01/michelle-farfan.pdf](http://www.utrgv.edu/hipertexto/_files/documents/articles/hipertexto-01/michelle-farfan.pdf). Acesso em: 1 nov. 2017.

FERREIRA, Rocío. Clorinda Matto de Turner, novelista y los aportes de Antonio Cornejo Polar al estudio de la novela peruana del siglo XIX. *Revista de Crítica Literária Latino-americana*, ano 31, n. 62, p. 27-51, 2005. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/153584.pdf>>. Acesso em: 09-10-2017.

FERRO, Cora; QUIROZ, Ana María. *Mujer, realidad religiosa y comunicación*. San José: APROMUJER, 1993.

JÁCOME, Benito Varela. *Novela hispanoamericana del siglo XIX*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introducción a “Aves sin nido”, de Clorinda Matto de Turner*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000.

MARQUÉS, Beatriz Muller. *¿Feminino o feminista? Mensajes para el presente de tres escritoras hispanas del siglo XIX*. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade do Sul da Flórida, Flórida, 2008. Disponível em: <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1417&context=etd>. Acesso em: 2-11-2017.

MATTALÍA, Sonia. La representación del “otro”: <<Aves sin nido>>, de Clorinda Matto de Turner. Biblioteca Virtual Universal, 2010. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/155510.pdf>>. Acesso em: 1-11-2017.

REAL Academia Española. *Salvat léxico*: diccionario de la lengua. Barcelona: Enterprise Idiomas, 2001.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

TORO, Julián Córdoba. El trabajo indígena en los Andes. La mita. *Revista-RED de Estudios Sociales*. Disponível em:

<<https://iberoamericasocial.com/el-trabajo-indigena-en-los-andes-la-mita>>. Acesso em: 16-10-2017.

TURNER, Clorinda Matto de. *Boreales*, Miniaturas y Porcelanas. Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina, 1902.

\_\_\_\_\_. *Aves sin nido*. Biblioteca Virtual Universal, 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/71077.pdf>>. Acesso em: 15-08-2017.

**CAMINHO DA LEITURA:  
O PERCURSO DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA  
COM OS ALUNOS DO 6º ANO**

*Marielle Lemes dos Santos Fernandes* (UEMS)

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

*Daniel Abrão* (UEMS)

[danielabrão@uems.br](mailto:danielabrão@uems.br)

**RESUMO**

O presente trabalho é um relato de experiência sobre atividades desenvolvidas no projeto de fomento à leitura intitulado “Caminho da Leitura”, desenvolvido na Escola Municipal Professor José de Souza, em Campo Grande (MS), com a turma do 6º ano do ensino fundamental II. Dada a importância da leitura para o estudo da gramática normativa de maneira contextualizada e para melhorar a prática da escrita e da oralidade, nota-se, em salas de aula, que existe a exposição de textos aos alunos, mas este trabalho limita-se a recortes de diferentes gêneros textuais, pelo fato de utilizarem somente o livro didático como material de apoio em sala. Ainda há uma leitura voltada única e exclusivamente a responder questionários repetitivos de “interpretação” que, muitas vezes, limitam-se aos aspectos gramaticais do texto, distanciando-se do trabalho com a leitura. É preciso que seja oferecido outros meios para a leitura, que vão além do livro didático: os livros literários. Muitos não têm acesso a este material em casa, então, é na escola que este aluno terá em mãos o texto literário.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Ensino.

**1. Considerações iniciais**

Dada a importância da leitura para o estudo da gramática normativa de maneira contextualizada e para melhorar a prática da escrita e da oralidade, nota-se, em salas de aula, que existe a exposição de textos aos alunos, mas este trabalho limita-se a recortes de diferentes gêneros textuais, pelo fato de utilizarem somente o livro didático como material de apoio em sala. Ainda há uma leitura voltada única e exclusivamente a responder questionários repetitivos de “interpretação” que, muitas vezes, limitam-se aos aspectos gramaticais do texto, distanciando-se do trabalho com a leitura.

Muitos jovens alegam, ainda, que leem por obrigação, “Os brasileiros não estão sendo seduzidos para a leitura, e 61% das crianças e dos jovens em idade escolar dizem ler apenas por obrigação”. (FERNANDES, 2012, p. 42)

É preciso que seja oferecido outros meios para a leitura, que vão além do livro didático: os livros literários. Muitos não têm acesso a este material em casa. Então, é na escola que esses alunos terão em mãos o texto literário.

Deste modo, qual o papel da escola no incentivo da leitura literária na formação do aluno leitor?

É de suma importância que haja o hábito da leitura em sala, assim como defendido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997)

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Defende-se ainda, as crianças que têm contato com outros leitores, adultos, serão, provavelmente, leitores também, assim, como defende Fabíola Anderson Torales, em sua dissertação de mestrado

[...] se crianças e adolescentes de situação financeira razoável convivem com leitores adultos, certamente terão ‘boas chances de também se tornarem leitores’ (Azevedo, 2007, p. 76). No entanto, dificilmente se tornarão leitoras as crianças que convivem com pessoas que recomendam a leitura, mas não leem nem contemplam essa prática. Lembrando que leitor é aquele que sabe diferenciar a literatura de um texto informativo; que não lê somente jornais, mas também poesia; que sabe utilizar o texto em seu benefício, seja para se informar, para se satisfazer, seja para ampliar sua visão de mundo.

Muito se fala sobre o papel da escola na formação de alunos leitores, porém estão falhando neste incentivo à leitura, embora haja, desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que, por sua vez, promove o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, ainda há muitas escolas sem bibliotecas. O PNBE, afirma que

A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes pa-

ra que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores

Segundo o Censo Escolar de 2016, 50.5% das escolas de educação básica possuem biblioteca e/ou sala de leitura (esse percentual é de 53,7% para as que ofertam ensino fundamental e de 88,3% no ensino médio). No entanto, ainda com base nestes dados, é possível perceber que tem havido um aumento no número de bibliotecas nas escolas com os anos finais do ensino fundamental, a “biblioteca ou sala de leitura está presente em 73,8% das escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental. Em 2008, esse percentual era de 68%.”. (INEP, 2017, p. 08)

Tem havido um número crescente em relação à quantidade de escolas com bibliotecas, porém é preciso lembrar que ainda há escolas sem este ambiente de leitura, assim, caberá ao professor poder propiciar este momento de fomentar a leitura, pois problemas sempre existirão, percebe-se,

O tempo passa e as dificuldades continuam. O grande desafio é ir além do diagnóstico já conhecido e articular as esferas federal, estadual e municipal para solucionar os problemas. A escola é por excelência um espaço de leitura. Garantir as condições adequadas para que isso ocorra é só o primeiro passo para formar um país leitor. (FERNANDES, 2012, p. 43)

Assim, com as dificuldades de acesso do aluno ao texto literário, deve-se fomentar a leitura em sala de aula, dentro da escola, para que, deste modo, tenhamos mais alunos leitores.

## **2. Metodologia**

Em um primeiro momento foi apresentado o projeto aos alunos. Como funcionaria (leitura do livro, preenchimento do diário de leitura, produção textual oral e/ou escrita).

Após, foi entregue aos discentes a ficha/questionário: *Importância da Leitura*, nesta constava perguntas do tipo:

- Você gosta de ler? Por quê?

- Seus pais leem em casa?
- Você frequenta alguma biblioteca?”

Eles compartilharam suas respostas com a turma. As apresentações foram orientadas pelo professor, mostrando à turma que a leitura pode ser uma fonte de aprendizado, de informação e de lazer. A partir do questionário foi possível fazer um levantamento dos alunos que têm o hábito da leitura em casa, quais crianças têm incentivo dos responsáveis.

Logo em seguida, foi passada as orientações para o manuseio e zelo pelos livros. Essas orientações foram impressas e coladas no caderno, tendo em vista que o material faz parte do acervo da escola e é necessária a devolução dos livros. Foi dito aos educandos para terem cuidado com os livros, pois outros colegas também iriam lê-los.

Tendo em vista a necessidade de um registro para termos um material que comprovasse a realização da leitura e de um trabalho feito em sala. Criamos, então, o diário de bordo. Assim, para o preenchimento desse diário foi passada algumas orientações para a sala sobre o seu preenchimento diário. Nesta ficha constava informações técnicas do livro lido como:

- Nome do autor;
- Editora;
- Número de páginas do livro.
- Após a leitura: Pequeno resumo da história lida;
- Por que teve vontade de ler este livro?
- Gostou ou não da leitura? Por quê?
- O que aprendeu com a leitura?
- O que sentiu durante a leitura?
- Lembrou-se de algo, filme, livro, trecho da sua vida?
- Indicaria o livro a alguém?

Agora, em uma segunda etapa, após toda a explanação sobre o projeto, disponibilizamos aos alunos livros infante-juvenis, destes, eles poderiam escolher qual gostariam de ler. Os alunos, puderam escolher livremente a obra.

Ao término do semestre, os alunos montaram um folder sugerindo a leitura de um livro ao colega. Nesta etapa os alunos apresentaram aos colegas uma justificativa, baseado em suas anotações do diário de leitura, o por quê devem ler determinada obra, pontos positivos, negativos, tipo do texto e ilustraram. Foi feito um mural com as sugestões de leitura dos alunos do 6º ano.

### **3. Considerações iniciais**

Dado o contexto de uma escola, não foi possível realizar as aulas de leitura diariamente, mas sim, uma vez por semana. Logo, os discentes apresentavam-se ansiosos toda véspera da aula da leitura. Foi possível perceber que houve um estímulo para que os alunos buscassem outras fontes de leitura, pois muitos traziam para as aulas livros diferentes, ora pegaram emprestados de um parente, ora ganharam dos pais, por terem comentado em casa sobre o projeto realizado na escola.

Percebe-se que nos anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – já não se lê somente pelo simples prazer, mas para agregar a literatura ao ensino e às práticas leitoras, como defende Elisa Meirelles (2010, p. 02) ao responder ao questionamento “por que ler e ensinar a literatura?”,

Para ir além do simples hábito de ler. Quando lemos um livro de poesias, elas nos emocionam e nos fazem refletir, buscar interpretações possíveis e tirar conclusões. E se alguém contar que essa obra foi escrita durante uma guerra, por exemplo, quando todos os escritores eram perseguidos? Ou chamar a nossa atenção para a estrutura do poema e nos fizer pensar por que o autor usa cada palavra, cada figura de linguagem? Com certeza, nossa visão sobre a obra vai mudar e vamos entender melhor aquele conjunto de versos. É isso que acontece quando você alia o ensino da literatura às práticas de leitura. Os alunos aproveitam a teoria para ampliar o olhar sobre os livros.

A prática da leitura deve ser relevante para o aluno, como mostra Rosana Fernandes Leite (2015, p.11)

Nessa experiência a ser realizada pela literatura por meio da leitura a figura do leitor deve ser relevante, porque vem dele a possibilidade real de interpretação e de constituição do significado dos mais diversos textos. Porém, é o texto literário que dá livre movimentação ao leitor, este preenche as lacunas do texto de acordo com suas vivências pessoais ampliando suas fronteiras existências. [...]. É no ambiente escolar que tanto a literatura como a leitura desenvolvem suas funções sociais, sendo uma delas a de levar o aluno/leitor a compreender melhor as relações humanas e os contextos sociais nos quais se desenvolvem.

Conclui-se, que o professor em sala terá o papel de mediador da leitura, e ele que fomentará práticas significativas em sala, que levará ao educando leituras literárias, Rosana Fernandes Leite (2015, p. 18) ainda afirma,

[...] há uma necessidade de sistematizar o ensino de literatura em sala de aula, permitindo ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, tendo como princípio e fim o letramento literário.

Assim, nota-se a importância da literatura em sala de aula, é na escola que o aluno, muitas vezes, adquirirá o hábito da leitura. O professor como mediador desta prática, também deve servir de “exemplo” e ser um leitor e incentivar, estimular a prática leitora do estudante. Lembrando, que a leitura em sala é diferente da leitura espontânea, como afirma Fábio Coutinho Silva (2012, p. 245)

Acreditamos que a leitura literária escolarizada se diferencia da prática espontânea por responder inevitavelmente a finalidades pedagógicas e filosóficas da instituição e, conseqüentemente, do professor. Pode-se igualmente considerar pedagógica a atitude de um pai que dá ao filho um livro como presente, ou da mãe que cultiva o hábito de ler histórias para os filhos, contudo, o projeto da escola é mais amplo e tem implicações cognitivas, sociais, culturais, morais e afetivas construídas historicamente e coletivamente.

Sabe-se ainda, que por meio da leitura literária o aluno terá diferentes modos de ver o mundo, será mais crítico, dado ao fato de a literatura não ser por apenas deleite, mas também como fonte de aprendizado e informação.

Sem esquecer, é claro, o papel fundamental da leitura para o estímulo da criatividade da criança, na aquisição de novos vocabulários e estímulo para a prática da escrita e, também, o desenvolvimento do senso crítico e analítico do educando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa nacional biblioteca na escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 16-06-2017.

FERNANDES, Elisângela. Livros tão, tão distantes das mãos dos alunos.



*Nova Escola Discute*, São Paulo, vol. XXVII, n. 252, p. 42-43, maio 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília: fev. 2017, p. 03-17. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 16-06-2017.

LEITE, Rosana Fernandes. *Letramento literário e o ensino de literatura: uma proposta de intervenção para o 7º ano do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

MEIRELLES, Elisa. Literatura do 6º ao 9º ano: ensine a teoria sem deixar de lado as práticas de leitura. *Prática pedagógica*. São Paulo, ed. 234, ago.2010. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/2606/literatura-do-6-ao-9-ano-ensine-a-teoria-semdeixar-de-lado-as-praticas-de-leitura>>. Acesso em: 17-06-2017.

SILVA, Fábio Coutinho. Manoel de Barros: invenções da infância da escola. In: AGUIAR, Vera Teixeira; JOÃO, Luís Ceccantini. (Orgs.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 237-260.

TORALES, Fabíola Anderson. *O texto literário na escola como instrumento de incentivo à leitura e de avanço linguístico e cultural*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

**COLOCAÇÃO PRONOMINAL:  
DAS DIFICULDADES DO AUTOR  
ÀS AÇÕES DO REVISOR TEXTOS**

*Ricardo Santos David* (FCU, UNIATLÂNTICO)  
[ricardosdavid@hotmail.com](mailto:ricardosdavid@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo científico é baseado no revisor de textos, ao considerar suas características entre a atuação de outros profissionais na produção editorial. Mostraremos o que é revisão textual, um breve histórico dessa área profissional, que lida com a adequação textual. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica que permitiu constatar que, estes profissionais devem possuir vastos conhecimentos, por abranger todas as áreas do conhecimento humano. Concluimos que o perfil desse profissional mudou, agregando processo de editoração sugerindo que os profissionais se ajustem ao mercado e suas novas tecnologias.

**Palavras-chave:**

**Revisão de texto. Revisor textual. Editoração. Colocação pronominal.**

**1. Introdução**

Atualmente, diante do crescimento de manuais e dicas sobre como escrever bem, demonstra que a sociedade entende que escrever com as normas da gramática tradicional é mais aceitável, sendo a função do revisor de textos cada dia mais importante, por ser quem corrige as formas construídas nas normas padrão. Contudo, a ideia do revisor textual, apenas como corretor de ortografia e sintaxe, é errada por excluir a adequação textual, estilística e semântica com o tempo a prática na edição do texto foram incorporadas ao seu perfil profissional.

Temos os revisores como primeiros leitores dos textos, buscando encontrar os problemas. O leitor exige textos mais perfeitos possíveis e, por isso, o ato de revisar é importante. A pesquisa que explore os manuais de revisão se faz importante, visto que futuros profissionais compreendam como a leitura é importante. Esta pesquisa visa a que futuros revisores se instruem para uma revisão eficiente, sendo necessário colocar

em prática as teorias presentes nos manuais de correção de textos.

Tendo como objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre o tema em discussão, trabalhado com embasamento teórico em bibliografias de autores entendidos no assunto, serão expostas diversas perspectivas de conceituação dos diferentes autores, bem como as fronteiras de convergência realizadas pelo revisor textual.

O revisor de textos é um sujeito cuja atenção se volta quase que invariavelmente à observação do texto escrito, independentemente do gênero discursivo ou do portador em que este se apresente.

Nos textos submetidos à revisão profissional, no ambiente escolar ou fora dele, a ação do revisor se faz crucial, no sentido de contribuir para a clareza, objetividade, coesão, coerência e adequação do texto em trabalho, além do respeito ao que determina a gramática normativa da língua padrão, ajudando o autor na finalização de seu texto, uma vez que ele, o autor, nem sempre faz uma real distinção entre o que prescreve a gramática normativa e as alternativas permitidas pelo uso coloquial da língua nas mais variadas situações.

O intenso contato do revisor com uma grande diversidade de textos permite-lhe constatar, de modo geral e com certa constância, uma série de desvios em relação ao respeito e à aplicação das regras gramaticais. Dentre esses desvios, destaca-se o emprego dos pronomes, especialmente os oblíquos e os relativos.

O presente estudo, tendo como embasamento teórico as contribuições de gramáticos e linguistas renomados, visando identificar as ocorrências dos pronomes relativos que demonstram o uso coloquial da língua materna e as que consideram a sua norma padrão.

Parece que tal uso frequente se dá ou por falta de conhecimento linguístico ou simplesmente pela ausência do hábito de usar outros relativos.

## **2. *Levantamento de dados: análise de corpus – emprego e uso da colocação pronominal***

A colocação pronominal é essencial para a boa comunicação. O pronome pode estar em três lugares numa frase: antes do verbo (próclise), no meio do verbo (mesóclise) ou depois do verbo (ênclise).

Veja as situações em que se devem utilizar os pronomes oblíquos átonos nos seus devidos lugares.

Próclise: as próclises se caracterizam pela presença de um pronome antes do verbo na frase. Exemplo: "Aqui se faz, aqui se paga". Este ditado é um exemplo clássico da utilização do pronome oblíquo átono "se".

Neste caso, como está precedido de um advérbio (aqui), deve-se utilizar a próclise.

É necessário utilizar próclise nas seguintes situações:

- Palavras negativas ou interrogativas ou exclamativas: "não se deve mexer em nada"; "quando se pode sair?";
- Com pronomes relativos, indefinidos e demonstrativos: "quem me chamou?"; "alguém lhe permitirá fazer isso";
- Verbos proparoxítonos: "enquanto a ajudávamos";
- Com advérbios: "Talvez ela o abrace";
- Gerúndio precedido de "em": esta é uma situação mais rara. Veja: "em se tratando de humildade, ela é a melhor";
- Com conjunções subordinativas: "se isso me for agradável, comprarei".

O uso da próclise é o mais comum, já que compreende todos os tempos verbais. É necessário observar qual o sentido da frase para saber como utilizar a próclise de forma que o texto ou a frase tenha concordância e coesão.

Mesóclise: a mesóclise ocorre apenas nos tempos "futuro do presente" e "futuro do pretérito". Por conta disso, sua utilização está mais ligada ao uso da norma culta da língua portuguesa e pouco se ouve este tipo de expressão no cotidiano informal das pessoas. O uso da mesóclise indica que o pronome oblíquo átono está no meio do verbo.

Veja os exemplos:

- No futuro do pretérito: "arruinar-me-iam os negócios, caso assumissem o controle";

- No futuro do presente: “lavar-se-ão as pessoas que estiverem sujas de tinta”.

Como visto, a mesóclise é um tipo de colocação pronominal pouco utilizado no cotidiano, mas desempenha papel importante quando é necessária.

Ênclise: a ênclise é o ato de colocar o pronome oblíquo átono depois do verbo. É possível utilizar a ênclise em qualquer conjugação verbal, com exceção dos tempos “futuro do presente” e “futuro do pretérito” e no participípio.

É possível utilizar a ênclise com verbos no participípio apenas quando ele estiver numa locução verbal. No entanto, para saber a colocação pronominal numa frase é necessário saber o seu sentido e significado.

Veja em quais situações é possível o uso da ênclise:

- Verbo no início de uma frase: “*analisaram-lhe* antes da contratação”; “*entregue-a* ao seu supervisor”;
- Gerúndio: “*ele melhorou a potência intensificando-a*”;
- Verbo no infinitivo: “*cobri-la* pode aumentar a temperatura”;
- Imperativo afirmativo: “*homens, mexam-se!*”

É muito fácil confundir a hora de utilizar a próclise e a ênclise. Há muitas situações dentro da língua portuguesa que podem ser entendidas de duas formas diferentes e, no geral, há frases que podem ser ditas ou escritas de várias maneiras. Desta forma, o entendimento das regras fica realmente mais confuso, principalmente para quem possui dificuldade para gravar tais regras.

### **3. A colocação pronominal na língua portuguesa**

A língua portuguesa falada no Brasil é sutilmente diferente da que é falada em outros países de língua portuguesa, como Angola e até mesmo Portugal. As influências de outras línguas e também da forma como os termos eram utilizados fez com que a colocação pronominal sofresse alterações ao longo da história. Até hoje, a colocação pronominal pode ser diferente em alguns lugares de Portugal, graças a grande variedade de miscigenações na língua portuguesa falada lá.

Para quem quer ter sempre certeza de que está utilizando tais pronomes de forma correta, ter um dicionário e consultá-lo sempre que necessário, é a maneira mais garantida de falar e de escrever o português de forma perfeita.

Encontramos as regras de colocação pronominal do português do Brasil facilmente. Basta consultar os compêndios gramaticais. Sendo tão fácil o acesso às regras listadas tradicionais, e com livros e websites para ter acesso a esses conteúdos, por que então, tantas dúvidas e equívocos com relação ao uso correto dos pronomes oblíquos?

Rosângela Borges Lima (2003) realizou um estudo sobre a norma escrita presente em textos jornalísticos e científicos para verificar se as regras gramaticais são seguidas nos textos e avaliar como professores de português, linguistas e alunos do curso de letras se posicionavam a respeito. Observou que, quando dois autores analisados empregavam de forma distinta, ela teria de considerar ambas corretas, simplesmente porque, para cada uso havia um gramático que o amparava.

#### **4. Análise linguística do pronome relativo**

São pronomes relativos *que, quem, o qual, cujo, onde, quanto* e suas flexões (*quanta, quantos, quantas, cuja, cujos, cujas; a qual, as quais, as quais*): “A sua voz me despertava tudo quanto de bom conservo na alma”.

Os pronomes relativos são extremamente importantes na construção de orações, pois funcionam como elementos de ligação. Eles se referem, em geral, a um termo anterior ou antecedente, já mencionado no discurso. Reproduzem, assim, o sentido de um termo (substantivo, pronome, adjetivo ou advérbio) ou de uma oração inteira. A função dos pronomes relativos é, portanto, meramente formal, e daí advêm as principais dificuldades de seu uso.

Os pronomes relativos, além de representarem um termo antecedente, desempenham também diversas funções sintáticas na oração que iniciam. Justamente por representarem um termo que apareceu antes, os pronomes relativos possuem uma dupla função: remetem-nos ao termo precedente (que o pronome representa) e também desempenham função sintática na oração à qual pertencem. É justamente esta função de relação, de elo entre duas orações, desempenhada pelo pronome relativo, que cria as maiores dificuldades em seu uso.

Um dos principais problemas, no domínio da expressão verbal, ocorre com o uso dos pronomes relativos (principalmente *que*, *o qual*, *quem* e *cujo*). Esses pronomes são costumeiramente usados de maneira incoerente com a norma padrão. Procuramos fazer a seguir um breve levantamento e uma classificação dos problemas mais comuns.

Evanildo Bechara (2009, p. 171) define pronomes relativos como sendo “elementos que se referem a um termo anterior chamado antecedente”. Na língua portuguesa, esses pronomes são:

- *Que* – se refere a pessoas ou coisas e sua função é de pronome substantivo;
- *Qual* (*o qual*) – se refere a pessoas ou coisas e sua função é de substantivo ou adjetivo;
- *Quem* – se refere a pessoas ou coisas personificadas, funciona como pronome substantivo e vem sempre precedido de preposição;
- *Onde* – assume a função de adjunto adverbial (= lugar em que, no qual).

Dentre as oito orações analisadas, cinco apresentaram erros quanto ao uso indevido dos pronomes relativos e/ou das preposições que devem acompanhá-los. Nesses casos, a origem dos erros foi o desconhecimento sobre regência verbal, já que os pronomes relativos devem vir sempre após a preposição que rege o verbo principal da oração relativa.

## **5. Da teoria à prática: estudos dos pronomes mais empregados na língua portuguesa**

### **5.1. Emprego e uso de "onde" e "aonde":**

O pronome *onde* e refere a lugar físico e indica permanência: “A casa onde ele mora”. “O parque onde as crianças brincam”. “A empresa onde ele trabalha”.

Pode ser, ainda, advérbio interrogativo (em que lugar): Onde ele está?

A utilização incorreta do pronome *onde* ocorre, em geral, quando o sentido de lugar não existe na oração, e o correto seria utilizar o pronome *que*:

“É uma conclusão, *onde* ela acredita que esteja correta”.

Sugestão:

É uma conclusão que ela acredita que esteja correta (ou “que ela acredita estar correta”).

*Onde* vem sendo cada vez mais utilizado sem referência a lugar, simplesmente equivalendo a *em que* ou *no qual*, o que é condenado pelas gramáticas normativas:

A tese onde...  
O livro onde...  
No caso onde...  
Teoria onde...  
A entrevista onde...  
Um negócio onde...  
Uma situação onde...

*Aonde*, por sua vez, a contração de *a + onde*, significa *para onde*, ou seja, implica direção e deve ser utilizado apenas com verbos de movimento. Portanto, a oração: ‘Não sabiam *aonde* ele estava’ não é correta, pois não há ideia de movimento na frase. Já as frases seguintes estão corretas: “Não sei *aonde* ele quer chegar”. “*Aonde* vamos?”

## 5.2. Emprego do pronome "que":

*Que* é um pronome de referência a pessoas ou coisas, e corresponde a o qual, a qual, os quais e as quais, embora nem sempre um possa substituir o outro. O pronome *que* se refere sempre a um nome ou a um pronome.

A variedade de funções sintáticas desempenhadas pelo pronome *que* exige diversas preposições: a casa a *que* vou; os elementos com *que* conto; os recursos de *que* disponho; as razões em *que* se baseiam.

Talvez o uso inadequado mais comum do pronome relativo ocorra na introdução de uma oração adjetiva, que deixa na verdade a oração principal incompleta (lembro *que* orações subordinadas serão abordadas com mais profundidade em sintaxe):

O marketing, *que* auxilia as empresas a venderem seus produtos.

Sugestão:

O marketing auxilia as empresas a venderem seus produtos.



Ou:

O marketing, que auxilia as empresas a venderem seus produtos, é essencial para as empresas hoje em dia.

A globalização da economia mundial, que tem rompido barreiras e fronteiras do comércio exterior, em todo o mundo.

Sugestão:

A globalização da economia mundial tem rompido barreiras e fronteiras do comércio exterior, em todo o mundo.

### **5.3. Emprego e uso do pronome "cujo":**

O pronome *cujo* tem o significado de: dele (dela), do qual (da qual) etc.

O uso inadequado do pronome relativo *cujo* está em geral associado ao uso de artigo:

Tivemos que alterar o preço do produto X, cuja as vendas diminuiram.

Sugestão:

Tivemos que alterar o preço do produto X, cujas vendas diminuiram.

No valor de *cujo* se inclui o valor de um artigo definido, então não se prevê o uso de um artigo definido após *cujo*. Todos os exemplos a seguir, portanto, estão incorretos: *cujo o responsável*, *cujo o título*, *cuja a inflação*, *cuja a equipe*, *cuja a atuação*. Outro erro comum é a expressão ‘*cujo qual*’.

O pronome *cujo* tampouco funciona para a indefinição, não podendo, portanto, ser seguido de artigo indefinido:

O rapaz *cuja* uma atitude me impressiona

A calça *cuja*s umas das partes o capim cheio de água molhava.

Ocorre também uma série de erros no emprego dos pronomes relativos que se explicam pela concordância e pela sintaxe, e que serão estudados posteriormente. O principal segredo para o uso apropriado do pronome relativo é a identificação do termo ao qual ele se refere no período.

**6. Emprego dos pronomes relativos aplicados em orações.**

**6.1. Os pronomes relativos virão precedidos de preposição se a regência assim determinar**

Havia condições	<i>a</i>	que	nos opúnhamos. (opor-se a)
Havia condições	<i>com</i>	que	não concordávamos. (concordar com)
Havia condições	<i>de</i>	que	desconfiávamos. (desconfiar de)
Havia condições	–	que	nos prejudicavam. (= sujeito)
Havia condições	<i>em</i>	que	insistíamos. (insistir em)

**6.2. Análise gramatical da função do emprego dos pronomes e adequações linguísticas.**

O pronome relativo *quem* se refere a uma pessoa ou a uma coisa personificada.

- Não conheço a médica *de quem* você falou.
- Esse é o livro *a quem* prezo como companheiro.

Quando o relativo *quem* aparecer sem antecedente claro é classificado como *pronome relativo indefinido*.

- *Quem* atravessou foi multado.

Quando possuir antecedente, o pronome relativo *quem* virá precedido de preposição.

- João era o filho *a quem* ele amava.

O pronome relativo *que* é o de mais largo emprego, chamado de relativo universal, pode ser empregado com referência a pessoas ou coisas, no singular ou no plural.

- Conheço bem a moça *que* saiu.
- Não gostei do vestido *que* comprei.
- Eis os instrumentos *de que* necessitamos.

O pronome relativo *que* pode ter por antecedente o demonstrativo *o* (a, os, as).

- Sei *o que* digo. (o pronome *o* equivale a *aquilo*)

Quando precedido de preposição monossilábica, emprega-se o pronome relativo *que*. Com preposições de mais de uma sílaba, usa-se o relativo *o qual* (e flexões).

- Aquele é o machado *com que* trabalho.
- Aquele é o empresário *para o qual* trabalho.

O pronome relativo *cujo* (e flexões) é relativo possessivo equivale a *do qual, de que, de quem*. Deve concordar com a coisa possuída.

- Cortaram as árvores *cujos* troncos estavam podres.

O pronome relativo *quanto, quantos e quantas* são pronomes relativos quando seguem os pronomes indefinidos *tudo, todos* ou *todas*.

- Recolheu *tudo* quanto viu.

O relativo *onde* deve ser usado para indicar lugar e tem sentido aproximado de *em que, no qual*.

- Esta é a terra *onde* habito.

a. **Onde** é empregado com verbos que não dão ideia de movimento. Pode ser usado sem antecedente.

- Nunca mais morei na cidade *onde*

b. **Aonde** é empregado com verbos que dão ideia de movimento e equivale a *para onde*, sendo resultado da combinação da preposição *a* + *onde*.

- As crianças estavam perdidas, sem saber *aonde* ir.

## 7. *Revisor e interlocutor*

Os revisores realizam uma leitura prévia do texto buscando compreensão e familiaridade, por vezes, angustiante, já que, textos sem clareza, tornam a leitura cansativa.

Escritores, ao escreverem seus textos, devem avaliar que escrevem para diferentes leitores, sendo fácil entender a si mesmo, difícil e se fazer entender. Competindo aos revisores textuais, ler várias vezes os textos, para torná-los melhores aos leitores.

Segundo Cristina Yamazaki (2007):

É importante que os editores conheçam o espectro de usos linguísticos

possíveis, assim como o espectro dos estigmas que acompanham esses usos, para que decida de modo consciente, o que adotar. É essencial compreender a pluralidade linguística, para não eleger suas próprias normas e aplicar suas opções. (YAMAZAKI, 2007, p. 10)

Ninguém escreve para não serem lidos os escritores que desejam tornar seu texto público querem despertar a atenção do leitor. A responsabilidade do autor é cobrada quanto à unidade do texto, clareza, não contradição, correção etc.

Uma explicação é a situação em que o professor considera certos textos de alunos, compreensíveis, mas inaceitável estando o professor cobrando, que o aluno assuma a posição de autor. (ORLANDI, 1996, p. 09)

Os autores criam imagens de pessoas muito exigentes, que irão ler seus textos e julgá-los bons ou ruins. Podendo fazer propagandas tanto positivas quanto negativas. Os autores que buscam sucesso querem despertar a curiosidade.

Maria Helena Martins (1994, p. 60) cita que tudo o que lemos, é uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas, comprometendo o autor com o que produz e, com seus possíveis leitores. Existindo relação entre texto e ideologias, por ser inerente à intenção do autor, tornando-se elementos de ligação entre ele e os leitores. Os revisores posicionam-se como leitores dos textos analisando se os textos dizem tudo o necessário por si só se serão necessárias explicações dos autores. Os textos são contextos com sentidos construídos pela ação dos que neles estavam envolvidos.

Os leitores conhecerão o conceito dos autores, suas ideologias e estilo, ao lerem os textos e, buscando justamente desses itens e alguém com capacidade de raciocínio que os fascinem.

Por isso, as necessidades da revisão onde autores precisam se apresentar bem, diante dos leitores que, geralmente, devoram os textos. Os revisores textuais contribuem para que os leitores sejam fascinados pelos textos, e não os repudie. (MALTA, 2000)

## **8. Considerações finais**

A sociedade moderna em relação à produção escrita em língua portuguesa tende a aumentar, valorizando a cada dia o trabalho do revisor

de textos.

Para os revisores as leituras, são estratégias para adquirir compreensão, cultura, linguística e seguir a velocidade da informação. Bons revisores devem ter conhecimentos da língua que desenvolvem seu trabalho, ter uma cultura abrangente e aquisição de conhecimento.

Com o surgimento da informática, pensaram que as tecnologias, como a ferramenta de correção do programa Word, poderiam substituir o revisor. Porém, apesar de importante, é passível de erro, ficando, dependente do intermédio do revisor.

Atualmente os trabalhos dos revisores são bem mais complexos e requer maior qualificação, atenção e dedicação. Um livro tem de passar pelas revisões das três provas, mesmo assim, é possível encontrar erros. Possibilitando aos autores obterem sucesso por uma publicação bem revisada é maior.

Um texto claro e coerente pode ser atraente ao leitor. Os revisores têm autoridade de alterar textos de outrem, para torná-los melhores, facilitando ao leitor construir sentidos ou clarear os sentidos dos autores quem dar aos seus textos. Revisor e autor, estão envolvidos no processo de colocar os textos mais claros e legíveis possíveis, lembrando, que o revisor deve ter sempre em vista seus limites.

O objetivo geral deste artigo foi mostrar o trabalho do revisor de textos e quais habilidades são cobradas em sua profissão. Observa-se, através da reflexão da leitura da bibliografia, mudou o perfil com a criação de novas tecnologias e o mercado editorial.

Diante desse novo perfil do revisor, os profissionais precisam urgentemente se motivar a adquirir habilidades adicionais. Outro aspecto é a reformulação das pessoas que integram este mercado de trabalho, bem como a formação continuada dos profissionais que já atuam no mercado.

A normalização textual é uma questão alvo de estudos pela ABNT, há mais de trinta anos e possuindo ampla aceitação do mercado editorial, acadêmico e científico fato importantíssimo e que não pode ser deixado de lado. O presente artigo mostrou que o perfil do revisor sofreu mudanças e que é preciso que estes especialistas se adéquem a esse mercado em expansão. A formação e atuação do profissional revisor de textos não são simples requerendo o esforço e apropriação do que lhe é exigido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999. [37. ed. rev. e ampl. 16ª reimpr., 2009]

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa - ensino fundamental*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LIMA, Rosângela Borges. *Estudo da norma escrita brasileira presente em textos jornalísticos e técnico-científicos*. 2003. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9GFJCS/tese\\_rosangelaborgeslima.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9GFJCS/tese_rosangelaborgeslima.pdf?sequence=1)>.

MALTA, Luiz Roberto. *Manual do revisor*. São Paulo: WVC, 2000.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

YAMAZAKI, Cristina. Editor de texto: quem é e o que faz. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. *Anais...* São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1153-1.pdf>>

**COLONIZAÇÃO, EXPLORAÇÃO E DOMINAÇÃO  
NA NARRATIVA *TERRA CAÍDA*, DE JOSÉ POTYGUARA**

*Darlan Machado Dorneles* (UFAC)

[darlan.ufac@yahoo.com.br](mailto:darlan.ufac@yahoo.com.br)

*Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* (UFAC)

[lindinalva.messias@yahoo.com.br](mailto:lindinalva.messias@yahoo.com.br)

*Gerson Rodrigues de Albuquerque* (UFAC)

[gerson.sacy@gmail.com](mailto:gerson.sacy@gmail.com)

**RESUMO**

O presente estudo faz parte do projeto de dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da UFAC, intitulado *O Léxico da Obra "Terra Caída", de José Potyguara*, de Darlan Machado Dorneles (2017), em desenvolvimento sob a orientação da Profa. Dra. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves. Neste ensaio, busca-se analisar as complexas relações de colonização, exploração e dominação do dono do seringal coronel Antônio Monteiro com os feitos “seringueiros” na narrativa *Terra Caída*, de José Potyguara da Frota e Silva, à luz das leituras, reflexões e discussões estabelecidas durante a disciplina Cultura, Linguagens e Sociedades Amazônicas, do referido programa de mestrado, ministrada pelo Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque. A obra em questão, ficcional, segue fatos históricos do Ciclo da Borracha (1979-1945) e faz uma denúncia da colonização, exploração e dominação dos “povos amazônicos ou da floresta”, bem como descreve a trajetória do sujeito migrante que foge da seca e da fome do Ceará em busca de uma nova vida. Em um primeiro momento, o presente trabalho apresenta o autor e a obra, em um segundo momento, as definições de colonização, exploração e dominação, analisando a relação do coronel Antônio Monteiro com os “seringueiros”. Nessa relação percebe-se a subordinação e aceitação, por parte do “seringueiro”, da condição desumana de escravo e até “condenado da floresta Amazônica”. O coronel Antônio Monteiro é um representante legítimo do colonizador, explorador e dominador que expandiu suas terras utilizando-se de violência generalizada, do genocídio de índios, que resultam em uma colonização de mentes e o fazem imperar na comunidade local.

**Palavras-Chave:** Colonização. Exploração. Dominação. Acre.

**1. Introdução**

Na obra *Terra Caída*, de José Potyguara da Frota e Silva, embora seja uma produção ficcional, registra-se e denuncia-se a vida de coloni-

zação, exploração e dominação dos que têm sido classificados “povos amazônicos ou da floresta”.

A referida obra, pautada em fatos históricos do Ciclo da Borracha (1979-1945) no Acre, revela em seus 59 capítulos e 291 páginas, a luta do homem migrante do Ceará e de outros locais, em um ambiente distante, inexplorado, hostil, cheio de doenças e de animais perigosos, bem como a força diária e o sofrimento no trabalho da exploração da borracha para pagar ao patrão e garantir a sobrevivência. Diante disso, busca-se no presente ensaio, estabelecer liames entre o projeto de dissertação intitulado *O Léxico da Obra "Terra Caída"*, em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – UFAC, sob a autoria de Darlan Machado Dorneles e orientação da Profa. Dra. Lindinalva Messias Chaves, e as leituras, discussões e, principalmente, as reflexões feitas na disciplina Cultura, Linguagens e Sociedades Amazônicas, ministrada pelo Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque no referido curso de mestrado.

Dessa forma, analisam-se as relações de colonização, exploração e dominação do seringalista Antônio Monteiro com o “seringueiro” na obra *Terra Caída*, de José Potyguara da Frota e Silva. O tema não é novo, tendo sido tratado recentemente por, Keila Maria Silva Teixeira Oliveira, Miguel Nenenvé e Sônia Maria Gomes Sampaio (2016), no entanto, propõe-se no presente estudo trazer para a discussão outros autores, tais quais Gerson Rodrigues de Albuquerque (2016) e João Veras de Souza (2016), acreanos, que têm refletido sobre questões relacionadas ao poder e ao colonialismo na Amazônia e Walter D. Mignolo (2005), argentino, que discute a ideia de América Latina.

No tocante à estrutura do presente ensaio, inicialmente descreve-se o autor José Potyguara da Frota e Silva, a história, os personagens, o tempo e o espaço da obra em análise; em seguida, após a apresentação de questões referentes à colonização, à exploração e à dominação, busca-se visualizar esses elementos na relação do grande seringalista Antônio Monteiro com os ditos “seringueiros”.

## **2. Sobre o autor**

Sobre a vida do autor da obra, registra-se que José Potyguara da Frota e Silva, segundo informações disponibilizadas em Melo (2010), nasceu em 1909 e faleceu em 1991. Formou-se em direito em sua cidade



natal, Sobral, no estado do Ceará, e, posteriormente, veio a exercer o cargo de Promotor Público do Território do Acre, mais precisamente em Tarauacá, que, na época, se chamava Seabra, exercendo esse cargo até 1930. No tocante à sua produção literária, destaca-se que publicou diversos livros, dentre eles, *Sapupema: Contos Amazônicos* (1942), *Vidas Marcadas* (1957), *Terra Caída* (1961) e *Do Seringal ao Asfalto* (1984). Ademais, José Potyguara da Frota e Silva escreveu peças de teatro, colaborando com jornais locais, tendo uma literatura amazônica que, de forma ficcional, imaginativa e profunda, mostra o choque entre o homem e a selva, em um “[...] dos quadros mais belos e trágicos de nossa história, em que o ser humano, duplamente, resistiu aos entraves da natureza e da perversidade humana”. (MELO, 2010, s./p.)

### 3. *Sobre a obra*

A narrativa *Terra Caída* é atravessada por diversas histórias e personagens que se cruzam, registrando e revelando um período de riqueza na extração da borracha, no início do enredo, e um período de crise no final. Revela-se, também, um imaginário construído pelo poder da escrita literária regional da Amazônia brasileira.

Os personagens, seres inventados, que realizam a ação, agem ou falam (GANCHO, 2002, p. 14) na narrativa são os seguintes: Chico Bento, personagem principal; filha mais nova de Chico Bento (morre no começo da narrativa de malária); Maria, esposa de Chico Bento; filho recém-nascido de Chico Bento (morre devorado por uma onça); Policárpio, amigo de Chico Bento (morre esmagado por uma sapopema); Rosinha, filha de Policárpio; Nonato, noivo de Rosinha; Dona Chiquinha, esposa de Policárpio; Zé Rufino, pai de Nonato (morre em uma armadilha feita pelo filho); Tomaz, homem de confiança do patrão que é morto por Nonato; Coronel Antônio Monteiro, dono do seringal, respeitado na região, juiz de paz, rico e poderoso; Dona Laura, esposa do coronel Antônio Monteiro, tem pavor de seringal, vive em Belém; Gertrudes, mãe de Dona Laura; Sogro Português do Coronel, comerciante em Belém (PA); Luísa, irmã de Dona Laura; Joana, negra, cozinheira do coronel Antônio Monteiro; Conrado, guarda-livros, escrivão de paz e primeiro homem de confiança do coronel Antônio Monteiro; Tibertino, chefe do armazém; Anália, esposa de Tibertino e amante do coronel Antônio Monteiro; Mané Ferreira, seringueiro picado por uma sururuçu; Mr. Scott ou Acari, inglês, médico do seringal e fumante de tabaco; Zé Barbosa, funcionário

postal; Elza, professora do seringal; Benedito, filho de Joana; Trindade, velho mais antigo do seringal, é mordido por um jacaré e tem a perna amputada; Zequinha – sem nenhuma descrição; Nero, cachorro de caça de Zé Rufino e Tomaz; Paulinho, sobrinho do coronel Antônio Monteiro; Elias Abdala, regatão; Zé Ambrósio, seringueiro respeitado, fugido da cadeia do Quixadá por ter matado dois em uma briga; Zeferino, seringueiro que matou Sebastião por desrespeitar sua esposa; Regina, esposa de Zeferino; Sebastião, morto por tentar abusar sexualmente da esposa de Zeferino; Vicência, esposa falecida de Zé Rufino e mãe de Nonato; Mané Teles, sanfoneiro e Manoel, outro funcionário do coronel Antônio Monteiro. (POTYGUARA, 2007)

No que diz respeito ao enredo, a narrativa começa com a chegada em uma gaiola (embarcação fluvial) de Chico Bento e sua família ao seringal do coronel Antônio Monteiro. Chico Bento, fugindo da seca de sua terra natal, o Ceará, vem em busca de melhorar a vida. Ele perde a filha de 05 anos, vítima de impaludismo (malária), o que entristece muito sua esposa, Maria, e sua filha de 12 anos, Maria do Carmo. Porém, como um milagre, sua esposa fica grávida e nasce um menino para fazer renascer sua alegria. No entanto, outra tragédia acontece: enquanto Chico Bento trabalhava na extração da borracha, sua esposa lavava roupa no igarapé e sua filha havia saído para buscar água, aparece uma onça que devora seu filho, com oito meses de idade à época do ocorrido. A partir desse acontecimento, Maria e Maria do Carmo não queriam mais ficar sozinhas, pois imperava nelas o medo e a tristeza. (POTYGUARA, 2007)

Chico Bento decide falar com o patrão, coronel Antônio Monteiro, para sair do centro<sup>71</sup> e ir morar na margem, vivendo da agricultura. Policárpio, vizinho de Chico Bento e seu amigo desde o Ceará, é morto esmagado por uma Sumaumeira. Dona Chiquinha, esposa de Policárpio, fica cega ao colocar muita pólvora numa velha espingarda na tentativa de matar uma embiara – animais pequenos da mata para alimentação. Rosinha, filha do casal, com o pai morto e a mãe cega, termina o namoro com Nonato, filho de Zé Rufino e Vicência. Nonato, por sua vez, após perder sua mãe, descobre que seu pai, Zé Rufino, tinha um caso com Rosinha e, por meio de uma armadilha deixada na porta da barraca da ex-namorada, mata seu pai. Quando ele é levado à margem, para ser julgado pelo pa-

---

<sup>71</sup> O seringal do coronel Antônio Monteiro estava dividido em margem (local a margem do rio Juruá em que se situava o armazém, escritório, barracão e casa do grande seringalista) e centro (local dentro da floresta em que residiam os seringueiros).

trão, mata com uma faca Tomaz, amante de Rosinha. O patrão, coronel Antônio Monteiro, homem respeitado, rico e poderoso, 50 anos, é o dono do seringal, não é feliz, casou-se com Dona Laura, 19 anos, moça jovem que detesta seringal. (POTYGUARA, 2007)

Dona Laura, após ter uma filha com o coronel Antônio Monteiro, vai morar em Belém (PA). O coronel vai à formatura do sobrinho Paulinho, que volta com o tio. Paulinho começa a se interessar pela Professora Elza, mas não consegue concretizar o namoro devido aos interesses do tio pela moça. Paulinho parte para Belém, Elza, após quase ser abusada sexualmente pelo coronel Antônio Monteiro vai para Manaus, no Amazonas, juntamente com Dona Maroca, que está doente, e seu esposo, Conrado. O coronel faz uma visita à professora Elza e, ao voltar de uma investida fracassada, abre uma carta que estava destinada a Paulinho. Lendo-a, descobre a traição de sua esposa com o sobrinho. O parágrafo final da carta dizia:

Desde que partiste, nunca passei nem saio de casa, pois só me sinto feliz na tua companhia. Minha saudade aumenta cada dia e tua ausência se prolonga. Por quê? Deixa o velho aí, trabalhando pra nós, e vem depressa! Ansiosamente te espera tua Laura. (POTYGUARA, 2007, p. 262-263)

Assim, diante da crise da borracha, o roubo do armazém, a traição de Tiburtino e Anália, a morte de Tomaz, a tentativa de revolta dos “seringueiros”, a recusa de Rosinha e Elza e, principalmente, a prova viva do adultério da esposa com o sobrinho tido como filho, o coronel sofre grande abalo emocional, que, inclusive, o faz pensar em toda a riqueza que conquistou, mas que, até o presente momento não foi o suficiente para fazê-lo feliz. Em consequência desses eventos e abalo decorrente, o coronel Antônio Monteiro cai no chão, com o rosto arroxeadado, a boca torta, resultado de uma congestão súbita. Mr. Scott, médico do seringal, passa a noite cuidando do patrão que, com o decorrer dos dias, vai melhorando de forma rápida. No entanto, seus problemas ainda não tiveram fim. A tragédia final ocorre às 00h quando o barranco da margem desaba, “carregando o armazém inteiro, com toda a mercadoria, e mais o escritório, com o cofre e a livralhada e o borrado do fiado” (POTYGUARA, 2007, p. 279). O coronel Antônio Monteiro, que já tivera sua saúde atingida, agora tem seus bens e fortuna levados para o fundo do rio Juruá pelas terras caídas do barranco em que se situava seu seringal. No final da narrativa, Chico Bento, sua esposa e a filha, que estava, no momento, doente, vão embora do seringal com destino à tão sonhada terra natal, o Ceará. (POTYGUARA, 2007)

O narrador, elemento de extrema importância na narrativa, é heterodiegético ou observador, ou seja, “sabe tudo sobre a história” (GANCHO, 2002, p. 27) e “está presente em todos os lugares da história”. (GANCHO, 2002, p. 27)

O tempo, elemento também fictício, é entendido na teoria literária de abordagem tradicional, como a época em que ocorre a narrativa, a duração da narrativa e os momentos, em uma perspectiva cronológica, em que acontecem os fatos narrados ou mesmo agem, falam e pensam os personagens (GANCHO, 2002, p. 20-21). Na narrativa em estudo, de forma ficcional, como já mencionado, o tempo é o Ciclo da Borracha (1979-1945) no Acre. A história começa a ser contada pelo narrador como observador dos tempos áureos da borracha, época de grande riqueza para o “seringalista” e a sociedade amazônica. Essa riqueza termina com a crise em que a borracha amazônica perde o valor. A desvalorização do preço da borracha ocorre devido à concorrência com a Malásia, o que fez baixar o seu preço, arruinando a economia regional. Ainda em relação ao tempo, é uma narrativa cheia de acontecimentos que ocorrem de dia, de tarde e de noite e se desenrola, na interação pela fala, escrita ou pensamentos. (POTYGUARA, 2007)

O espaço ou ambiente, “lugar onde se passa a ação” (GANCHO, 2002, p. 23), é a Amazônia, o Acre e, mais precisamente, o seringal do coronel Antônio Monteiro – Seringal A. M. situado à margem do rio Juruá. Sobre isso, conforme o olhar do narrador tem-se conhecimento de que:

Num campo apertado entre a mata e o rio, a sede do seringal é apenas um embrião do povoado, um arremedo de rua paralela ao barranco. Perto do porto, o primeiro casarão de madeira, coberto de zinco, é o armazém. Ao lado, ligado por trapiche de paxiúba, o escritório ostenta na fachada duas letras grandes: A. M. – iniciais do Coronel Antônio Monteiro. Em seguida, estão a casa do Tiburtino, a do guarda-livros, a escola, o curral e, por último, a residência do proprietário, um bonito chalé de madeira de lei, cercado de varandas. Por trás, beirando o aceiro da mata, sem preocupação de arruamento, o engenho, a casa de farinha, a barraca do mateiro e algumas outras, de trabalhadores do campo. Mais distante, já do outro lado do igarapé, o barracão de hospedagem e o paiol de inflamáveis, prudentemente isolado por uma cerca de arame farpado. (POTYGUARA, 2007, p. 32)

O seringal do coronel Antônio Monteiro situado às margens do rio Juruá e distante “quatro dias de rio abaixo” (POTYGUARA, 2007, p. 28) de Cruzeiro do Sul (AC) apresenta, como se percebe na citação acima, uma estrutura que mostra de um lado o explorador e dominador e, de ou-

tro, o explorado e dominado. A casa do dono é a mais elegante e completa, o armazém e o escritório são locais exclusivos para compras de mercadorias, as casas dos funcionários, a escola, o curral, o engenho, a casa de farinha, o paiol e todas as colocações de corte da seringa pertencem ao grande seringalista ao qual todos devem tanto dinheiro quanto favores, imperando um regime colonialista e escravista.

#### **4. Obra e contexto histórico**

##### **4.1. Colonização, exploração, dominação e consciência**

A colonização, realidade constante em todas as sociedades humanas, é um processo de expansão para novos espaços geográficos, impondo, com base em atos de exploração, dominação e por meio do discurso hegemônico bem elaborado e posto como verdadeiro, a história, a língua e a cultura (SILVA & SILVA, 2009, p. 67). Para Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009, p. 69), em outras palavras:

[...] o conceito de colonização tem tanto o caráter de ocupação e cultivo de novos territórios como de domínio, exploração e instalação cultural, pois a cultura do colonizador é transposta para o novo território. Na maioria dos casos, entretanto, o território colonizado já está ocupado, com habitantes que possuem cultura e estruturas sociais próprias, o que pode dar margem a diferentes formas de contato e ao nascimento de novas sociedades. Não esquecendo, ainda, que a violência e o conflito estão, em geral, presentes na maioria dos processos de colonização, pois a fixação de uma cultura em território já ocupado gera não apenas a imposição de valores culturais, mas também o controle físico sobre os dominados e a resistência por parte desses.

A colonização é um processo violento e conflituoso de explorar e dominar. Segundo Walter D. Mignolo (2005, p. 30), a colonização é o procedimento de fazer imperar a noção de que os colonizados não são seres humanos e não fazem jamais parte da história. A colonialidade, ainda em conformidade com Walter D. Mignolo (2005, p. 32), traz à tona o controle, a exploração e a dominação que estão ocultos, mascarados e escondidos no discurso “de salvação, progresso, modernização e do bem comum”. João Veras de Souza (2016, p. 37), fazendo a distinção entre colonialismo e colonialidade, afirma que o colonialismo

[...] significa o regime de poder instalado por ocasião dos processos históricos da colonização das Américas e também dos países africanos e asiáticos, que se servia para a dominação institucional e cultural dos europeus sobre os povos originários daqueles continentes,

bem como a colonialidade “[...] é a herança que se mantém até hoje da-

quele regime desta feita como um padrão uma matriz colonial de poder global”.

Na narrativa em análise, como também apontado por Keila Maria Silva Teixeira Oliveira, Miguel Nenenvé e Sônia Maria Gomes Sampaio (2016, p. 23), o coronel Antônio Monteiro é um exemplo visível da figura do colonizador, dominador e explorador, ou seja, é dono de tudo, “delegado, juiz, rei, papa, o diabo” (POTYGUARA, 2007, p. 28), impondo, mandando e explorando os homens feitos “seringueiros” na floresta Amazônica. Sobre isso, Keila Maria Silva Teixeira Oliveira, Miguel Nenenvé e Sônia Maria Gomes Sampaio (2016, p. 23) afirmam que “tudo deve estar de acordo com sua vontade, nem que para isso tenha que passar por cima da ética, moral e decência”. Aos outros resta “apenas baixar a cabeça num ato de extrema submissão” diante da crueldade da colonização, dominação e exploração humana. Quase sem nenhum ato de resistência frente ao mais forte, aceitam calados e se conformam.

O seringal, segundo José Potyguara da Frota e Silva (2007, p. 27), “[...] pertence ao coronel Tônico Monteiro, homem trabalhador, de grande coragem e maior ambição”. O caráter e personalidade do coronel estão bem explícitos no trecho que segue:

Essas qualidades e trinta estradas de seringa foi tudo o que herdou do pai, em 1880, quando a extração da borracha começava a despertar ganância *naquelas florestas inóspitas e perigosas. Moço, audacioso e sem escrúpulos, aos poucos foi ampliando o seringalete, comprando pedaços das propriedades vizinhas e estendendo-se para o interior, mediante usurpação de enormes trechos conquistados à bala, em sanguinárias correrias contra tribos de índios.* (POTYGUARA, 2007, p. 27 – Grifo nosso)

Os indígenas eram vistos, assim como os cearenses e outros povos que vieram habitar os seringais, como seres inferiores. Foram dizimados. Com o passar do tempo, o coronel consolida seu poderio e domínio do seringal.

Agora, quase trinta anos depois, assegurada a posse do grande latifúndio, *o coronel Tônico Monteiro é respeitado na região, tem dinheiro em banco e crédito nas praças de Manaus e Belém. Sua influência comercial granjeou-lhe a nomeação de juiz de paz do seringal, cargo decorativo que ele exerce ditatorialmente, em proveito próprio, aumentando sua autoridade de patrão mediante uma justiça vesga que extravasa em violências contra seringueiros indefesos.* (POTYGUARA, 2007, p. 27-28 – Grifo nosso)

Esse é o retrato do coronel. Por outro lado, ainda que submisso e dominado, Chico Bento começa a ter consciência de sua real situação e a de seus companheiros de trabalho.

E Chico Bento põe-se a refletir na soma de sacrifícios que aqueles milhares de bolas negras custaram a ele e aos companheiros. Quanto suor derramado; quantas idas e vindas, palmilhando, diariamente, os mesmos varadouros úmidos e sombrios; quantas madrugadas; quantos dias de trabalho estafante, entrando pela noite na tarefa da defumação! *E enquanto muitos arriscam a vida no centro da mata, o patrão enriquece no conforto de seu bonito chalé.* (POTYGUARA, 2007, p. 34 – Grifo nosso)

Reafirma-se na reflexão de Chico Bento a existência de uma forma de vida sofrida e cruel. Outros trechos da obra mostram a dominação do coronel e as tentativas de argumentação de Chico Bento, que, mesmo frágil perante o patrão, demonstra a consciência dos fatos.

Oferecendo-lhe uma xícara de café, disse:

– Estou informado de tudo, Chico Bento. Porém, o rapaz não tem culpa: cumpre minhas ordens. De fato, *não permito a seringueiro nenhum abrir roçado na minha propriedade.*

– Mas, coronel, meia dúzia de pés de milho, de feijão e mandioca não é roçado! – responde Chico Bento.

– Sim. Mas sempre rouba tempo ao trabalho da seringa.

– Aquilo foi plantado em hora de folga e limpado de enxada por minha mulher e minha filha. Não roubou tempo. Apesar de brabo, em quatro meses eu já fiz seis borrachas! (POTYGUARA, 2007, p. 36 – Grifo nosso)

A argumentação é silenciada diante da finalização peremptória do coronel, atendendo unicamente a seus interesses: “– *Mas a proibição é geral, é pra todos! – conclui o patrão*”. (POTYGUARA, 2007, p. 36 – Grifo nosso)

## **5. Considerações finais**

No presente estudo, tentou-se mostrar a relação de colonização, exploração e dominação do coronel Antônio Monteiro com os “seringueiros” subordinados, em total condição de inferioridade, escrava e até considerados “condenados da floresta”.

Feito isso, na primeira parte apresentou-se José Potyguara da Frota e Silva, a história, o narrador, os personagens, o tempo e o espaço da obra em análise; em um segundo momento, apresentaram-se os conceitos de colonização, exploração e dominação, revelando a relação do coronel Antônio Monteiro com os seus “seringueiros” subordinados e fiéis ao seu projeto colonizador, dominador e explorador da borracha. Em relação à primeira parte do trabalho, pode-se destacar que a obra em análise é uma

página viva de tudo que foi instituído como história, língua e cultura acreana, como também, no que diz respeito à segunda parte, é visível a “[...] relação de poder e subordinação entre o colono e colonizado, a relação de culpabilidade” (OLIVEIRA, NENEVÉ & SAMPAIO, 2016, p. 26) e, principalmente, a vontade de mudar a condição de vida por parte dos mais fracos.

O Acre, neste sentido, é, mesmo que apenas em um período histórico, linguístico e cultural caracterizado pelo Ciclo da Borracha (1979-1945), representado em *Terra Caída* “como um dado objetivo, um dado natural, com uma cultura, uma identidade, uma história, um tipo de gente, uma vegetação, uma fauna” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 26), entre outros elementos, que, moldados no poder da escrita imaginativa, criativa e ficcional, são divulgados e, até muitas vezes não discutidos, refletidos e questionados, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. Acre. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarrf. *Uwakirri: dicionário analítico*. Rio Branco: Nepan, 2016.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

MELO, Isaac. *José Potyguara: intérprete da alma acreana*. 2010. Disponível em: <<https://almaacreana.blogspot.com.br/2010/04/jose-potyguara-intereprete-da-alma.html>> Acesso em: 11-06-2017.

MIGNOLO, Walter D. *La ideia de America Latina*. Barcelona: Gedisa, 2005.

OLIVEIRA, Keila Maria Silva Teixeira; NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. Discurso e poder: um olhar sobre a obra *Terra Caída*, de José Potyguara. *Revista Igarapé*, vol. 1, n. 2, Porto Velho: UNIR, 2016.

POTYGUARA, José. *Terra caída*. São Paulo: Globo, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, João Veras de. *Seringalidade: a colonialidade no Acre e os condenados da floresta*. 2016. Tese (de Doutorado em Ciências Humanas). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.



**CONTADOS CONTEMPORÂNEOS  
INSPIRADOS PELA LEITURA  
DE JOSÉ CÂNDIDO DE CARVALHO**

*Eleonora Campos Teixeira* (UENF)

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

*Ingrid Ribeiro da Gama Rangel* (UENF)

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

*Diego Izidorio da Silva* (IFF)

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UENF)

**RESUMO**

Grandes escritores deixam, como maior legado, suas obras. Não é diferente com José Cândido de Carvalho, escritor natural da cidade de Campos dos Goytacazes, imortalizado pela Academia Brasileira de Letras. A obra carvalhiana, além de inspirar e ser objeto de apreciação de leitores, traz o linguajar da Campos, principalmente, da primeira metade do século XX. Motivados pelo centenário do autor, foi realizado, em 2014, um projeto junto a alunos dos primeiros anos do ensino fundamental para discutir a língua portuguesa em textos como *Porque Lulu Bergantim não Atravessou o Rubicon* (CARVALHO, 2008). Além da análise dos contos, os alunos foram estimulados a escrever suas próprias histórias. Com o trabalho, além da ampliação das formas de leitura e escrita, foi possível desenvolver na comunidade escolar o interesse por sua própria cultura.

**Palavras-chave:** José Cândido de Carvalho. Ensino fundamental. Letramento.

**1. Introdução**

No ano de 2014, o município de Campos dos Goytacazes comemorou o centenário de seu mais famoso escritor, José Cândido de Carvalho. Por toda planície Goitacá, celebrou as obras carvalhianas, cheias de causos insólitos e muita imaginação.

Alunos de escolas municipais participaram de projetos sobre o ilustre campista. A Secretaria de Educação do município, por meio da gerência de leitura “Ler para Ser”, reuniu incentivadores de leitura para falar de José Cândido de Carvalho e sugerir a elaboração de projetos.

No CIEP Municipal Brizolão 142 Maestro Villa-Lobos, a equipe responsável pela biblioteca Villa do Saber decidiu desenvolver um projeto que partisse, necessariamente, do contexto dos alunos. Afinal, compreende-se que as pessoas aprendem melhor quando as atividades pedagógicas partem de seus contextos. (LIBÂNEO, 1994)

As obras carvalhianas são repletas de causos insólitos. O autor mergulhava na realidade de sua região, valia-se das histórias populares e escrevia textos fantásticos. Inspirados em José Cândido de Carvalho, os funcionários Ingrid Ribeiro, Denise Medeiros e Diego Izidorio, planejaram ações pedagógicas pautadas na riqueza folclórica do povo campista, especificamente das comunidades do entorno da escola.

Objetivando estimular a leitura de textos de José Cândido de Carvalho; incentivar produções textuais, com características insólitas, oriundos de relatos da comunidade escolar e contribuir com o processo de letramento dos educandos, elaborou-se o projeto que teve como metodologia: pesquisa bibliográfica sobre o autor campista, rodas de leitura – com ênfase em *Porque Lulu Bergantim não atravessou o Rubicon* (CARVALHO, 2008) – e pesquisa de causos da comunidade.

Por meio dos contos de José Cândido de Carvalho, os alunos puderam melhor apreender a Campos do início do século XX. As contações de histórias também serviram de incentivo para que as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental realizassem pesquisas sobre o município, na contemporaneidade, e escrevessem suas próprias histórias.

A realização do projeto demonstra que o processo de letramento é facilitado quando o contexto social e a arte são valorizados nas atividades pedagógicas.

## **2. Para sempre, José Cândido de Carvalho**

O escritor, imortalizado pela Academia Brasileira de Letras, nasceu no dia cinco de agosto de 1914: “A bem dizer, fui inaugurado em 1914, 24 horas depois de rebentar a Primeira Grande Guerra. Era agosto e chovia em Campos dos Goytacazes”. (CARVALHO, 2008, p. 18)

O pesquisador Avelino Ferreira (2004, p. 33) conta que a Campos do nascimento de José Cândido de Carvalho era um lugar habitado por cerca de 150 mil pessoas que utilizavam transporte de tração animal ou Marias-fumaça, trabalhavam majoritariamente no campo e eram forte-

mente influenciados pelo catolicismo.

A religião criava medos e as pessoas acreditavam em lobisomem, mula-sem-cabeça, boi-tatá. As mães contavam histórias para os filhos e as lendas povoavam a mente das crianças. Esse era o mundo em que José Cândido (e todas as crianças daquela época) viveu. Época em que as pessoas “jogavam conversa fora”. Era a *belle-époque* goitacá. (FERREIRA, 2014, p. 33).

Neste contexto permeado por causos fantásticos, cresceu José. O rapaz que tinha como primeiro ideal ser usineiro, já que a atividade açucareira campista era extremamente forte no início do século XX, decidiu adotar um (sub) ideal: ser funcionário público da Leopoldina (estação de trem). Não tendo também alcançado o (sub) ideal, José Cândido de Carvalho, bacharel em direito para a felicidade de qualquer pai da época, foi trabalhar em jornais.

A primeira publicação literária de José Cândido de Carvalho ocorreu em 1939 com *Olha para o Céu, Frederico!*. Somente 25 anos depois, surgiu a sua mais famosa obra: *O Coronel e o Lobisomem*. Os primeiros livros carvalhianos são ambientados na cidade natural do autor e trazem um linguajar próprio do povo campista. Com personagens fantásticos como a sereia Esmeraldina e o Lobisomem, o livro caiu no gosto brasileiro. A segunda obra, relida em dois filmes e inúmeras peças de teatro, ficou tão famosa que a rua da prefeitura do maior município em extensão territorial do estado do Rio de Janeiro foi batizada de Coronel Ponciano de Azeredo Furtado (CARVALHO, 1986, p. 9), personagem principal do livro.

Em apresentação escrita para o livro de contos "Se eu Morrer Telefone para o Céu" (In: CARVALHO, 2010, p. 15), a pesquisadora Arlete Parrilha Sendra relata a existência de um enfoque nas duas primeiras obras carvalhianas. Entretanto, como esclarece a estudiosa:

A omissão de outras obras, construídas por contos e minicontos, nos leva a pensar ou que o autor nada mais tivesse escrito, como se "Por que Lulu Bergantim não atravessou o Rubicon" (1971), "Um ninho de mafagafes cheio de mafagafinhos" (1972), "Quem matou o arco-íris" (1972), "Manequinho e o anjo da procissão" (1974), "Se eu morrer telefone para o céu" (1979), "Os mágicos municipais" (1984) e o infantil "Pinóquio à procura da Branca de Neve" (s/d) não fizessem parte de seu acervo bibliográfico. Ou que estes textos constituem obras menores, o que nos levaria ao equívoco de não considerar que as palavras significam, que cada palavra porta um volume incomensurável de contextos e de histórias. (SENDRA, *apud* CARVALHO, 2010, p. 15-16)

Como ressaltado por Arlete Parrilha Sendra, José Cândido de Carvalho tem uma ampla produção literária que o levou a ser imortaliza-

do pela Academia Brasileira de Letras, em 1974, ocupando cadeira n.º 31, antecedida por Cassiano Ricardo. (FERREIRA, 2014, p. 266-267)

### **3. Contados contemporâneos inspirados pela leitura de obras carvalhianas**

O projeto, desenvolvido pela biblioteca escolar Villa do Saber, do CIEP Municipal Brizolão 142 Maestro Villa-Lobos, foi realizado durante todo o ano de 2014 com os alunos do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental. A fim de tornar a obra carvalhiana conhecida pelas crianças, foram realizadas rodas de leitura junto aos alunos. Além da síntese de *O Coronel e o Lobisomem*, foram contados outros textos menos conhecidos do autor.

#### **3.1. Encenando Lulu Bergantim**

A partir da leitura do conto *Porque Lulu Bergantim não atravessou o Rubicom* (CARVALHO, p. 283, 2008), questões referentes à política de Campos e do Brasil do século XXI puderam ser discutidas. Para Antônio Olinto:

Com Lulu Bergantim é a região campista que volta à nossa literatura, é a vivência de uma parte do Brasil que teve tempo e vagar para se fazer sabiamente sazoadada. Ninguém pode deixar de ler esse livro de José Cândido de Carvalho. (*Apud* CARVALHO, 1972, p. 15)

O conto foi coletivamente adaptado para o teatro. Liderados pelo ator Wesley Cabral, alunos do quarto e quinto ano encenaram a história de Lulu Bergantim para alunos e professores da escola.

Os alunos se identificaram rapidamente com os personagens do conto e estranharam a pré-disposição ao trabalho do prefeito Lulu Bergantim, que é apresentado ao final da história, como fugitivo de um hospício.

As possibilidades de análises de Lulu são plurais. O texto carvalhiano penetra na política amparada na lei do menor esforço e apresenta um político que trabalha em prol de sua cidade. Ao ser revelado que Lulu era uma pessoa com problemas mentais, o leitor, mesclando os relatos carvalhianos com sua experiência em relação à política brasileira, tende a concluir que o comportamento de Lulu, sempre preocupado em trabalhar, era indício de que o prefeito não estava com suas capacidades mentais

perfeitas.

### **3.2. Contados dos entornos do Villa-Lobos**

Inspiradas nos causos estrambólicos de José Cândido de Carvalho, os alunos fizeram uma pesquisa junto à comunidade a fim de levantar as histórias do imaginário popular do entorno do CIEP. Acompanhadas pelos professores, as crianças conseguiram relatar os textos que ouviram dos adultos entrevistados.

No total, foram selecionados 14 contos. Estes foram ilustrados também pelas crianças. Nos textos, aparecem lobisomens, Sacis, mulas-sem-cabeça, uma estranha loura do banheiro, uma passageira cadáver, o famoso Ururau da Lapa<sup>72</sup> e até mesmo um cemitério no pátio da escola.

No conto “O cemitério do CIEP”, a aluna do 4º ano, Gabriely Xavier de Souza diz:

Ouvi falar que o CIEP Villa-Lobos era um cemitério. Todas as pessoas que faleciam eram enterradas ali e isso era um segredo, mas quando souberam, não acreditaram. As crianças ficavam investigando, na época, essa lenda. Hoje, eu e meus colegas investigamos e até agora não achamos nem uma pista, só buracos abertos que podem ter sido moradia de mortos.

Tem o caso de uma tia de minha amiga que morreu aqui na nossa escola. Dizem que, à meia noite. Tem uma turma de alunos alma-penadas que fica assombrando o vigia. Contam também que cada quadrado do chão do refeitório é uma catacumba e os mortos ficam lá. Isso assusta muita gente! (SOUZA, in RANGEL & IZIDORIO, 2014, p. 17)

No processo de letramento, é importante que o aluno se envolva com o texto. Ler e escrever não podem ser tarefas enfadonhas. A pesquisadora Maria Conceição de Oliveira explica que: “Ao transitar entre o real e o irreal, a criança satisfaz provisoriamente seu desejo de conhecer. A saída da realidade dá a ela uma outra razão, uma outra lógica para a compreensão do mundo”. (OLIVEIRA, 2008, p. 22). Meio à ludicidade, o aluno pode penetrar em questões importantes e até mesmo desenvolver o interesse pelo verbo escrito.

Outra importante linguagem é a imagética. A aluna Larissa Bonifácio de Souza, também do quarto ano, não somente escreveu como ilus-

---

<sup>72</sup> Conto campista relatado por diversos autores, dentre eles, Osório Peixoto (1991) e Fernando da Silveira (2002).

trou o porcosomem que vive na imaginação de sua avó:



**Fig. 1. Porcosomem. Larissa Bonifácio (RANGEL & IZIDORIO, 2014, p. 15)**

O livro foi organizado pela professora incentivadora de leitura Ingrid Ribeiro da Gama Rangel e pelo instrutor de artes e ofícios, que também foi o responsável pela capa e pelo designer, Diego Izidorio da Silva. A partir da obra, foram elaborados dois vídeos para o dia do café literário. O vídeo “José Cândido de Carvalho” trazia a autobiografia, ou história pessoal, escrita em setembro de 1970, na cidade de Niterói. Em “As crianças contam”, os alunos fizeram leituras de suas histórias ou de seus colegas.



**Fig. 2. Alunos do CIEP autografando os livros que foram entregues aos professores.  
Foto: Diego Izidorio.**

No dia do “Cafê literário José Cândido de Carvalho” houve a exibição dos vídeos, apresentação teatral e uma tarde de autógrafos.

#### **4. Considerações finais**

O projeto, inspirado nos textos carvalhianos, foi um meio de convidar os alunos do quarto e do quinto anos do ensino fundamental do CI-EP Municipal Brizolão 142 Maestro Villa-Lobos a uma escrita mais lúdica.

Acredita-se que um povo só luta por sua terra quando se identifica com ela. O trabalho com o conterrâneo famoso levou os alunos a acreditarem em suas capacidades de escrita. Após o mergulho nas histórias carvalhianas, inspiradas, muitas vezes, pela cidade em que vivem, os alunos foram motivados a também buscar causos campistas. As crianças demonstraram interesse em colher, ou até mesmo inventar, histórias de seu povo.

O livro foi notícia no site da prefeitura e em um jornal online do município. Entretanto, mais importante do que a notoriedade do projeto é o resultado evidente no depoimento, no dia 10 de setembro de 2014, da aluna Gabrielly, de apenas 10 anos, ao site de notícias Ururau: “Achei muito legal escrever sobre coisas que as pessoas contam aqui no bairro. Mesmo não sendo muito acostumada a escrever, não foi difícil. Agora, pretendo fazer outras histórias”.

Com o projeto, pode-se perceber que os talentos estão nas salas de aula. São (quem sabe?) Clarices, Machados, Lyras e Josés esperando para serem despertados. A prova do alcance dos objetivos propostos (estimular a leitura de textos de José Cândido de Carvalho; incentivar produções textuais, com características insólitas, oriundos de relatos da comunidade escolar e contribuir com o processo de letramento dos educandos) está nos causos escritos pelas mãos que ainda estão em processo de alfabetização e nos desenhos dos pequenos engenheiros do futuro.

Cabe à escola (ou às escolas brasileiras) buscar um trabalho pedagógico que conceba a ludicidade, o contexto e a criatividade como fundamentais para o processo de letramento. Afinal, o projeto evidenciou que pequenos escritores estão, em todo o país, à espera de um incentivo, de uma razão para desabrochar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, José Cândido de. *O coronel e o lobisomem*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

\_\_\_\_\_. *Porque Lulu Bergantim não atravessou o Rubicon*: contados, astuciados, sucedidos e acontecidos do povinho do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

\_\_\_\_\_. *Se eu morrer telefone para o céu*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

\_\_\_\_\_. *Um ninho de mafagafes cheio de mafagafinhos*: contados, astuciados, sucedidos e acontecidos do povinho do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

CORRÊA, Nágyla Barreto. Alunos do Villa-Lobos escrevem livro em homenagem a escritor campista. *Ururau*, 10/09/2014. Disponível em: <[http://www.ururau.com.br/cidades48932\\_Alunos-do-Villa-Lobos-escrevem-livro-em-homenagem-a-escritor-campista](http://www.ururau.com.br/cidades48932_Alunos-do-Villa-Lobos-escrevem-livro-em-homenagem-a-escritor-campista)>. Acesso em: 30/03/2017.

FERREIRA, Avelino. *José Cândido de Carvalho*: vida e obra. Campos dos Goytacazes: Faculdade de Direito de Campos, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Mara Conceição V. de. Poesia, infância e conhecimento. *Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários – CaSePEL*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 6, p. 20-30, jun-dez.2008.



## **CONTOS MACHADIANOS REPLICADOS NO SÉCULO XXI: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA**

*Thaís Maciel Piasentine Barbosa* (UNIDERP/UEMS)  
[profthbarbosa@gmail.com](mailto:profthbarbosa@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)  
[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma atividade desenvolvida com alunos do 2º ano do ensino médio, em Campo Grande-MS, na disciplina de língua portuguesa. Após a leitura e análise de alguns contos de Machado de Assis, os alunos replicaram os contos contextualizados, trazendo as narrações para situações envolvendo nossos dias.

#### **Palavras-Chave:**

**Contos machadianos. Contextualização. Contemporaneidade. Literatura.**

A ideia para o desenvolvimento desta atividade surgiu do exemplar do clube do livro *TAG Experiências Literárias - Uns e Outros: Contos Espelhados*, tendo como organizadores Helena Terra e Luiz Ruffato, da editora Dublinense, Porto Alegre, quando em uma edição comemorativa autores da contemporaneidade, tais como: Beatriz Bracher, Eliane Brum, Milton Hatoum, entre outros, segundo os organizadores estes escritores “foram convidados a dialogar com autores do passado, consagrados pela passagem do tempo”. (TERRA & RUFFATO. 2017, p. 12)

Os autores escolhidos para serem contextualizados foram Machado de Assis, Ernest Hemingway, James Joyce, Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Katherine Mansfield, Guy de Maupassant e Liev Tolstói. Chamou a atenção o fato do escritor Machado de Assis ser escolhido por três autores contemporâneos, demonstrando a atualidade da sua obra.

Munida desta inspiração, por assim dizer e pretendendo atender ao *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio*, que prevê o estudo do realismo no Brasil, gênese histórica, contexto cultural, princípio estéticos norteadores, autores e

obras, apresentei aos alunos alguns contos de Machado de Assis, retirados do livro *Os Melhores Contos de Machado de Assis*, seleção de Domicílio Proença Filho, 2004, que define exatamente a concepção desta atividade quando afirma que

Seus contos e seus romances caracterizam, entre outros traços, o experimentalismo de feição lúdica, a desmistificação da aura, a presença da paródia, a construção gradativa das personagens através do fluxo de consciência, a valorização dos estados mentais das personagens mais do que da ação e drama [...]. (PROENÇA, 2004, p. 15)

Foram selecionados os contos mais conhecidos do autor, àqueles que deveriam constar no repertório de todo estudante do ensino médio, sendo eles: "A Cartomante", "A Causa Secreta", "Conto de Escola", "Entre Santos", "Missa do Galo", "Noite de Almirante", "O Caso da Vara", "O Enfermeiro", "O Espelho", "Pai contra Mãe", "Uma Senhora" e "Verba Testamentária".

Os alunos divididos em duplas receberam uma cópia integral do texto, tendo a incumbência de somente fazer a leitura do conto, inicialmente, dada a falta de familiaridade com os textos e a linguagem, criou-se um certo bloqueio na leitura. Coube à professora, instigar que continuassem a ler, estimulando a leitura em voz alta, um para o outro, seleção de palavras desconhecidas, busca do significado no dicionário, orientando a dupla, esclarecendo fatos e situações do enredo do conto. A biblioteca escolar foi escolhida como o ambiente mais propício para essa experiência de leitura.

Após a leitura e releitura dos contos até o processo de compreensão do enredo, os alunos em dupla deveriam destacar os seguintes pontos em conto: o tema, marcas de ironia, de humor, intertextualidade e descrições físicas e psicológicas. Tais aspectos foram discutidos com os colegas numa apresentação oral, quando a dupla deveria apresentar seu conto e mencionar os itens encontrados.

Novamente a intervenção da professora foi necessária, orientando aos alunos que estavam apresentando e os que estavam assistindo a observar o estilo único do autor, sua temática que envolvem o amor, o ciúme, a morte, o jogo da verdade, a vaidade, enfim a luta constante que travamos com o absoluto e relativo.

Nesse processo, deu-se início a uma apropriação da leitura feita, os alunos que estavam apresentando os contos, passavam a usar o termo "meu conto", o que trazia uma sensação de posse e o fato de responde-

rem aos colegas as dúvidas sobre as personagens e as características dos contos, fazia com que eles comesçassem a criar um vínculo com a narrativa, trazendo o interesse em pesquisar, especular e até mesmo apresentar deduções sobre as circunstâncias e experiências do autor.

Fatos da biografia de Machado de Assis foram mencionados, levando a reflexão sobre a interferência das experiências vividas pelo mesmo no seu estilo de escrita ou até o distanciamento de suas vivências na produção de suas obras.

Tivemos também, o jogo das comparações, a partir da narrativa do colega, os jovens começaram a analisar o seu próprio conto, sempre mencionando as semelhanças, o desfecho e em determinados momentos maravilhando-se com a criatividade do autor, principalmente com a narrativa do conto “Entre Santos” e o “Espelho”.

A contemporaneidade das narrativas não passou despercebida, superadas as dificuldades normais no que se referia à compreensão da narrativa, principalmente por causa da linguagem, os alunos começaram a observar que os contos tratavam de temas do cotidiano, neste momento, é válido mencionar a intenção de expor o aluno aos textos originais, sem adaptações para que ele tivesse a experiência de “decodificar” sua própria língua, através da leitura de textos literários escritos no século passado.

Nestas rodas de apresentação dos contos, a análise literária assumiu um papel secundário, a leitura por si era o objeto de apreciação, os termos utilizados, o humor negro refinado do autor, os alunos passaram a citar expressões, tais como: “dama formosa e tonta”, “vesgo de raiva”, “eram amigos de veras”, entre outros, bem como, situações em que o personagem tinha determinada idade, mas aparentava ter mais ou menos anos. A professora sempre que percebia perplexidade diante de alguma narrativa, fazia uma intervenção pontual, questionando: “Imagine a situação, você... um jovem de 16 anos...”; “Imagine, meninas... você recém-casada...”; “Como você se sentiria numa situação, na qual você tivesse que tomar essa decisão?”

Após este processo de leitura e apresentações orais, foram apresentados para os alunos os elementos constitutivos de um conto, bem como, a proposta da produção textual do conto espelhado, os alunos receberam o seguinte comando:

### CONTO ESPELHADO

Aprendemos que as temáticas utilizadas por Machado de Assis são atuais, embora tenham sido escritas há mais de um século. O desafio é fazer uma adaptação do enredo do seu conto de Machado de Assis contextualizado com o nosso tempo.

Para isso você terá que repensar primeiramente seu(s) protagonista(s), quem seria ele nos dias de hoje? Qual seria sua profissão? As relações familiares e o ambiente social?

Depois de definido as características das personagens, pense na adaptação do espaço físico, onde a narrativa aconteceria na atualidade?

Feitas estas adequações contextualize seu enredo. Como seria seu conto nos dias de hoje? Analise nossas relações sociais: Como as aparências são retratadas pela sociedade contemporânea? Como a hipocrisia, o adultério, o sadismo, a violência, a mentira são encaradas pelas pessoas do nosso tempo?

Depois que você planejou sua história comece a escrever SEU conto, faça as adaptações que achar necessário, o importante é que a sua narrativa retome a temática original de Machado de Assis no conto original.

A escrita iniciou-se em sala de aula, quando os alunos começaram a discutir as possibilidades e adequações que seriam necessárias para trazer os elementos da narrativa para o nosso tempo, considerando a complexidade da produção textual:

A produção de textos orais e escritos é um trabalho linguístico complexo. No momento da verbalização manifestam a configuração contextual (o “o quê”) e a configuração formal (o “como”) do texto, que resultam de atividades prévias ou concomitantes, no plano pragmático e semântico. No plano pragmático, a “atividade de situação do falante ativa conhecimentos armazenados em sua mente e os articula com os elementos que a situação lhe coloca, na elaboração do arcabouço conceitual que dará sustentação ao seu texto. O falar e o escrever “traduzem” em linguagem verbal esses processos mentais. (VAL, 2006, p. 93)

30 (trinta) contos, aproximadamente, foram replicados, considerando que a atividade foi aplicada em duas turmas com uma média de 25 (vinte e cinco) alunos por turma, entendemos ser um quantitativo signifiicante, dada a complexidade da atividade.

A maioria dos contos espelhados escritos pelos alunos apresentou grande semelhança com o original, mantendo-se inclusive o nome dos protagonistas, no entanto, a contextualização foi unânime, principalmente na linguagem e na presença de equipamentos tecnológicos, tais como celulares, computadores, veículos, bem como, elementos, valores e comportamentos da nossa sociedade moderna.

Um conto que se destacou em três versões diferentes e surpreendentes foi o “Caso da Vara”, onde o personagem principal Damião foi apresentado de formas inusitadas, abaixo segue a transcrição parcial do texto que recebeu o título “O caso da bala”, do aluno 1:

Era um dia turbulento, Damião resolveu sair do seminário, porém ele não tinha para onde ir, pois sua família era muito religiosa e o sonho do seu pai era ter um filho homem para ser padre [...] Damião disse para Dona Rita que não tinha vocação para ser padre, pois sentia atração por meninos e não queria tornar-se um padre pedófilo.

O aluno 1 optou em manter o narrador em terceira pessoa, igual ao conto machadiano e o contextualizou com uma temática muito presente em nossa sociedade que são os casos de homossexualidade e pedofilia envolvendo integrantes do clero.

É importante mencionar que a Dona Rita, neste conto é proprietária de um sex shop, loja especializada em produtos eróticos e que enquanto conversavam entrou na loja um padre para comprar produtos, o seminarista e o padre revelam suas preferências homossexuais e iniciam um caso amoroso.

E com isso Damião voltou para o seminário, com segundas intenções, e eles começam a ter relações sexuais, todas as quartas-feiras no confessionário da paróquia, mantiveram-se assim por dois anos, até serem descoberto pelo pai de Damião [...].

Não há insinuações, as descrições são diretas, neste conto, o foco está na orientação sexual do protagonista e a Dona Rita surge secundariamente na narrativa que está focada na intolerância paterna, o final do conto descreve isso claramente: “[...] chegando lá executou os dois com três tiros [...] para que ninguém soubesse que seu filho era homossexual, antes de matar ele disse para Damião que preferia um filho morto a ter um filho viado”.

Outra versão, escrita pelo aluno 2, traz o jovem Damiane cursando direito que foge da aula de direito penal, abaixo segue a descrição do protagonista.

– Peguem seus livros de direito penal e abram na página...

Depois das primeiras palavras do professor, Damiane desesperando-se com o tamanho do livro a sua frente, arruma suas coisas e sai da sala. Desistira da faculdade de direito, literalmente, após dois minutos do primeiro dia de aula, era um garoto um tanto medroso, tinha 18 anos e era recém-saído do ensino médio, tinha sido obrigado a fazer direito pelo seu pai, pois sua família era composta por muitos advogados [...]

Para criar o narrador que vai contar sua história em terceira pessoa é indispensável o autor desenvolver a qualidade de ver-se de fora, de selecionar um aspecto de seu jeito de ser para tornar-se claro para o leitor. Observa-se a construção narrativa iniciada por uma fala do professor, remetendo o leitor ao ambiente sufocante que a personagem principal se encontra e sua agonia é causada basicamente pelo tamanho do livro, o que traz uma pitada de humor. No trecho abaixo, Damiane usa o deste argumento em sua súplica para Dona Rita.

– Rita, pelo amor de Deus me ajuda, não tem como eu me tornar um advogado, não posso fazer faculdade de direito, você já viu o tamanho daqueles livros? São enormes! Têm mais de mil páginas e o tamanho da fonte? São minúsculas! Precisa ter lupas para ler aquilo. Respondeu Damiane com uma expressão facial desesperada.

Nesta versão do conto, Dona Rita, originalmente Sinhá Rita, é proprietária de uma escola de música e é namorada do tio Júlio de Damiane, assumindo uma posição semelhante ao conto original de interventora para auxiliar o protagonista a livrar-se da imposição paterna.

A trama desenvolve-se com o surgimento do garotinho chamado Cleiton que deixa de fazer suas lições para brincar com Damiane, enquanto aguardam a resposta de seu tio que foi falar com o pai do jovem. Obviamente, o menino não aprende a lição e é penalizado por Dona Rita, com a ajuda do protagonista.

Damiane sabia que era por sua culpa que o garotinho não conseguira aprender sua música, mas mesmo assim, ele não conseguiu ir contra Rita, pois ela o estava ajudando na questão com seu pai, então relutante, Damiane obedece e entrega a prancheta para Rita.

A terceira versão, escrita pelo aluno 3, também mantém elementos da narrativa original, no entanto, traz alguns elementos diferenciados, existe mais sutileza e o leitor deve inferir algumas informações, a jovem escritora usa de subterfúgios e eufemismos para descrever as cenas e acontecimentos da narrativa.

Rita “cuidava de uma casa de massagem”, considerando que esta nomenclatura é utilizada para disfarçar ou amenizar a palavra prostíbulo, há também insinuações quando a jovem é obrigada a manter relações sexuais com o protagonista, que constrangido com a situação abstém-se alegando mal-estar.

Dona Rita cuidava de uma casa de massagem, nos becos da cidade, tinha como empregadas meninas que migravam para a cidade e não tinham onde morar, para elas a casa de massagem era melhor que as ruas, pelo menos lá ti-

nham um teto, comida e cuidados.

O desfecho envolve a privação de alimentos, neste conto, o jovem não alcança a vara, mas retira, por ordem de Rita, o prato de comida da jovem oprimida por ela não ter “trabalhado”.

Na espero do amigo, dona Rita convidou Daniel para receber uma mensagem, chamou uma menina recém-chegada, que não parava de chorar por sua miséria. Dona Rita ordenou que ela parasse de chorar e começasse a trabalhar.

Damião percebeu naquela hora que era o primeiro cliente da moça, sentiu uma imensa empatia por ela [...]

Além do conto “O caso da vara”, outros contos replicados também merecem destaque, tais como: “Entre professores”, baseado no conto “Entre santos”, em que um aluno de modo fantástico ouve a conversa entre professores, trazendo assim o universo escolar e a idealização da figura do professor.

Observou-se também uma tendência à romantização dos contos, a presença da influência da literatura estrangeira, quando alguns alunos optaram e nomearam os personagens com nomes “americanizados”, tais como “Jonh”, “Clark”, “Marie”, entre outros. Demonstrando assim que os jovens possuem alguma experiência e até mesmo o gosto pela leitura de livros que despertem o interesse e principalmente encontrem identificação.

Algumas adaptações penderam para o terror clássico, principalmente o conto “O espelho”, que foi replicado envolvendo também aspectos de loucura e mistério. Até mesmo o clássico “A cartomante”, trouxe marcas de contemporaneidade quando a jovem consulta um site de previsões astrológicas e depois é assassinada pelo esposo, que antes de matar o amante, faz com que o mesmo comesse partes de sua amada em um jantar macabro.

Através desta atividade, pautando-me no *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio*, que vê literatura exercendo um papel singular na formação do estudante, visando, sobretudo, ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e que para atingir esses objetivos

[...] há, atualmente, a exigência da adoção de novas abordagens metodológicas; nesse sentido, o uso de recursos lúdicos em sala de aula surge como um subsídio ao desenvolvimento do trabalho docente, tornando, assim, as aulas mais interativas. (2008. p. 61)

E entendendo também, que Machado de Assis via a literatura como um constante diálogo entre os textos, como um jogo intertextual, compreendendo que não existe a originalidade absoluta, inserir o estudante do ensino médio na prática da construção do discurso-intertextual é a iniciação do processo de conhecimento da sua própria língua e das suas diversas manifestações.

Pode-se concluir que seria muito cômodo para nós, professores, atribuímos aos estudantes o desinteresse pela leitura de clássicos literários e que cabe a nós a apresentação destes textos, conduzindo o jovem leitor a compreender as particularidades inerentes a literatura de época, e permitir a reflexão e principalmente a compreensão das verdades universais presentes, contextualizado e replicando as narrativas dentro do nosso contexto social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, [Joaquim Maria] Machado de. *Os melhores contos de Machado de Assis*. Organizados por Domício Proença Filho. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

MATO Grosso do Sul. *Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino/MS: ensino médio*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2008.

TERRA, Helena; RUFFATO, Luiz. *Uns e outros: contos espelhados*. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação descomplicada*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



**CORRUPÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE:  
ANÁLISE FILOSÓFICO-JURÍDICA  
DE “UM TRÁGICO CONFLITO”**

*Raquel Veggi Moreira (UENF)*  
[rveggi@yahoo.com.br](mailto:rveggi@yahoo.com.br)

**RESUMO**

A corrupção, como uma realidade presente no cenário brasileiro, consiste na obtenção de vantagens em relação a outros em benefício próprio, por meios considerados ilegais. Este trabalho, ao apresentar considerações sobre a corrupção contemporaneidade, tem como objetivo analisar a relação existente entre direito, filosofia e a realidade da atual conjuntura política que o Brasil atravessa, no contexto do soneto “Um trágico conflito”, do poeta Pedro Lyra. Apesar de não ser uma prática recente, a corrupção vem marcando presença e ganhando fôlego, ao ser verificada em praticamente toda a estrutura política do Brasil. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, por meio de uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório.

**Palavras-chave:** Corrupção. Conflito. Lei jurídica. Lei política.

**1. Considerações iniciais**

A corrupção se institucionalizou no Brasil. E, apesar de não ser algo novo, tornou-se uma realidade incontestável, principalmente neste momento político, tendo em vista que a maioria das esferas do Estado brasileiro, ao que parece, não está isenta de alguma forma de corrupção, seja passiva ou ativa, desdobrando-se por setores internacionais. No silêncio de um grande país, demograficamente falando, ela se estendeu de Norte a Sul, em pequena e grande escala, envolvendo pequenos e grandes empresários, industriais e políticos de todas as esferas.

A corrupção traz transtornos, desfalques, conflitos, desentendimentos e uma anarquia, como se está vendo no Brasil, especialmente nos últimos anos. Um grande problema que, sem dúvida alguma, atinge toda sociedade de um país. Diante deste cenário, questiona-se: em que medida a corrupção se estendeu na contemporaneidade (brasileira) e se institucionalizou na teia da globalização? Como o direito e a filosofia podem ana-

lisar a corrupção, no contexto de “Um trágico conflito”? São perguntas que dificilmente poderão ser respondidas em sua totalidade, mas se pode, ao menos, tentar entender esse fenômeno. Por outro lado, como compreender algo que não se justifica, tão pouco se explica?

O presente artigo tem como objetivo geral abordar sobre a corrupção na contemporaneidade e, especificamente, apresentar considerações sobre a intrincada relação existente entre direito, filosofia e a realidade da atual conjuntura política que o Brasil atravessa, no contexto do soneto “Um trágico conflito”, de Pedro Lyra (2016). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, por meio de uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório.

UM TRÁGICO CONFLITO PEDRO LYRA	
Sim, há um conflito – e muito sério.	A jurídica visa à preservação da ordem, à punição de quem a transgride – e ignora a política.
Mas não é o sabido confronto entre o bem o mal, entre a luz e a treva, entre a pedra e a flor, não.	A política visa à conquista do poder, à sua exploração e sua perpetuação – e ignora a jurídica.
Falando claro, antiparabolicamente: é um confronto novo – entre duas leis.	Dessas ignorâncias, uma é sábia; a outra é doente.
Sim, são duas leis que estão se defrontando, para a desgraça do país.	Ganha o bolo não quem tiver a melhor receita, mais doces ingredientes nem quem tiver maiores dedos:
Mas não as de dois códigos, de duas tribos, não; são a lei jurídica – a do Direito; e a lei política – a do Governo.	– ganha quem tiver armas mais armas.

## 2. Corrupção na sociedade contemporânea

A corrupção é uma palavra derivada do “latim *corruptio*, de *corumpere* (deitar a perder, estragar, destruir, corromper)” e, etimologicamente, tem “o sentido de ação de depravar, de destruir ou adulterar” (DE PLÁCIDO E SILVA, 2005, p. 391). Pode ser ainda conceituada como

“um conjunto variável de práticas que implica trocas entre quem detém o poder decisório na política e na administração e quem detém o poder econômico, visando a obtenção de vantagens – ilícitas, ilegais ou ilegítimas – para os indivíduos ou grupos envolvidos” (SCHILLING, 1999, p. 15), gerando enriquecimento ilícito de um lado e de outro, além de danos para a sociedade civil.

O *Código Penal Brasileiro* classifica a corrupção em passiva (art. 333) e ativa (art. 317). A primeira se refere ao ato de “oferecer ou prometer vantagem indevida a funcionário público, para determiná-lo a praticar, omitir ou retardar ato de ofício”; já a segunda se refere ao ato de “solicitar ou receber para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função, ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem”. (DECRETO-LEI nº 2.848/1940)

Segundo Mario Sergio Cortella (2009, s/p), “nós não somos o único país do jeitinho. A corrupção em relação ao público-privado é importada da nossa colonização. Isso é uma tradição que veio da Europa, das monarquias. Portanto, não é algo que nós tenhamos inventado”. Embora não seja uma prática exclusiva de nosso país, os primeiros registros já se apresentavam à época do Brasil Colônia, no século XVI, período em que essa conduta criminosa encontrou terreno fértil no funcionalismo público. Os casos mais comuns eram de funcionários públicos incumbidos de fiscalizarem qualquer tipo de transgressão contra a Corte Portuguesa, mas, ao invés disso, vendiam, em benefício próprio e sem autorização de Portugal, os produtos que aqui eram explorados.

Ademais, numa perspectiva filosófica, há relatos de que dois filósofos foram condenados por corrupção, ao longo de dois milênios que os separam. O primeiro deles foi Sócrates, em 399 a.C., quando foi acusado de corromper a juventude, conduzindo-a a abandonar a crença nos deuses da cidade. Essa ideia de corrupção, com sentido de subversão, não mais permanece nos dias atuais. Já o outro foi Francis Bacon, pois, além de filósofo, foi político e serviu ao rei Jaime I, da Inglaterra, ao atuar como ministro. Em 1621, Bacon foi denunciado pelo Parlamento por corrupção, isto é, por desvio de dinheiro público. Nesta ocasião, finda-se sua carreira política e continua a filosófica. (RIBEIRO, 2015)

Mesmo que não seja uma prática recente, a corrupção é uma conduta disseminada por quase toda a estrutura política do Brasil, e que, principalmente de uns anos para cá, vem marcando presença e ganhando

fôlego na contemporaneidade. Neste sentido, segundo Jair Ferreira dos Santos (1998, p. 7-8), pós-modernidade “é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950)”.

No que tange às mudanças nas sociedades, o que se tem visto pela mídia brasileira é algo estarrecedor. Mudanças que poderiam ser sempre para o bem dos cidadãos, como progresso e aquecimento da economia por exemplo, acontecem ao contrário, levando-se em consideração que o fantasma da corrupção tem ganhado força e fragmentado a sociedade brasileira por tantos desmandos.

Há uma verdadeira teia formada por diversos atores sociais que se deixaram corromper, ao trazer inúmeros prejuízos ao país. Vive-se num Estado Democrático de Direito, em que a República é a forma de governo, com a finalidade precípua de atender aos interesses de todos os cidadãos, incondicionalmente. Mas, ao contrário disso, tem-se uma constatação triste, mas real: a corrupção institucionalizada, pois, o que era exceção, virou regra.

Segundo o índice de corrupção do Fórum Econômico Mundial de 2016, o Brasil é considerado a quarta nação mais corrupta do mundo, ficando somente atrás da Venezuela, Bolívia e Chade, país localizado no centro-norte da África (*EL PAÍS online*). Entretanto, de acordo com o site G1, por meio de uma pesquisa realizada pela Transparência Internacional, nosso país ocupa a 79ª posição entre 176 países sobre a percepção de corrupção no mundo, em que Dinamarca e Nova Zelândia lideram como os menos corruptos. A queda significativa do Brasil no *ranking*, nos últimos anos, é atribuída por essa entidade aos escândalos de corrupção que estão relacionados a políticos e empresários, desvendados pela Operação Lava Jato (*G1 online*).

De acordo com o Ministério Público Federal (s/d, s/p), a Lava Jato foi deflagrada em março de 2014 pela Justiça Federal, e, a partir de então, finca raízes, ao se apresentar como a maior operação de combate à corrupção que o Brasil já teve em sua história. Seus desdobramentos caíram em acusações e prisões de diversos políticos, doleiros, altos executivos, como alguns empresários. Tal denominação ocorreu devido ao uso de uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de automóveis

para lavar valores<sup>73</sup> e movimentar recursos ilícitos por uma das organizações criminosas inicialmente investigadas. Mesmo que a investigação tenha avançado para outras organizações criminosas, o nome inicial se consagrou.

Alguns desses momentos, marcados pela corrupção pela qual o Brasil já passou e vem atravessando, são explicados e ilustrados sob diversas formas de arte, dentre a maior dessas manifestações tem-se a poesia. Em “Um trágico conflito”, Pedro Lyra (2016) consegue trazer as duas expressões desse problema que assola o Brasil. É o que será tratado a seguir.

### **3. Análise de “Um trágico conflito”: aspectos jurídico-filosóficos**

Os avanços da corrupção trazem consigo discussões filosóficas, jurídicas, sociais, dentre outras. É notável o seu impacto na sociedade, uma vez que as práticas corruptas desmontam o objetivo da Administração Pública: exercer seus deveres em prol da sociedade civil e buscar por seus direitos de maneira transparente, sem nenhum tipo de intervenção de caráter pessoal.

De acordo com Michael Sandel (2015) *apud* SALGADO (2015, s/p), “o combate à corrupção não é só uma questão de leis. É de atitude”. E diz ainda que “quando exhibe sua pior face, nossa política se aproxima de uma saraivada de afirmações dogmáticas em uma inútil disputa ideológica” (SANDEL, 2014, p. 37). No caso do Brasil, seria uma disputa de ideologias ou de interesses pessoais e escusos? Ou um conflito de leis jurídicas – do Direito – e a lei política – do Estado? Pedro Lyra (2016, s/p), em seu soneto “Um trágico conflito”, afirma que “sim, há um conflito – e muito sério”, referindo-se ao conflito entre duas leis: a “jurídica – a do Direito, e a lei política – a do Estado”.

A função da lei jurídica, na sociedade, é a preservação da ordem, do bem-estar social e da paz. Ela busca a verdade dos fatos, ao investigar e fazer cumprir as leis, punir aqueles que as transgridem e que disseminam males na sociedade. Enquanto as leis políticas – a do Estado – devem promover e garantir também o bem comum, na saúde, segurança,

---

<sup>73</sup> Art. 1º Ocultar ou dissimular a natureza, origem, localização, disposição, movimentação ou propriedade de bens, direitos ou valores provenientes, direta ou indiretamente, de infração penal. (BRASIL, 1998)

educação e necessidades básicas do cidadão brasileiro, ao materializar e trazer para o plano fático tudo o que estiver determinado na lei jurídica, como todos os direitos sociais tutelados pela *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988. Tão importante como a criação de uma lei (jurídica), é a sua aplicação de maneira equânime pelo Estado (lei política), ao possibilitar ao cidadão a segurança do cumprimento de seus direitos coletivos e individuais.

Neste sentido, Pedro Lyra (2016, s/p) ainda esclarece que “não é um confronto entre a luz e a treva, entre a pedra e a flor, entre o bem e o mal, não, [...], são duas leis que estão se defrontando para a desgraça do país. Mas não a de dois códigos, duas tribos, não [...]”. Esse conflito se resume numa disputa pelo poder, desmedidamente motivado pela ganância.

Assim, “o sentimento jurídico, desamparado pelo poder que deveria protegê-lo, abandona imediatamente o terreno da lei e procura, fazendo justiça a si próprio, obter o que a estupidez, a má vontade e a impotência lhe recusam”. (VON IHERING, 2004, p. 62)

Nas palavras de Pedro Lyra (2016, s/p), ao se remeter às leis política e jurídica, “a política visa à conquista do poder, à sua exploração e sua perpetuação, e ignora a jurídica”, como se tem visto nos embates divulgados pela mídia. Dessa maneira, a lei jurídica tem sido rechaçada por aqueles que a criaram em nome de um pseudomoralismo.

Nota-se, indubitavelmente, que a Administração Pública deve ser exercida sempre em benefício do bem comum, de acordo com as funções previstas no art. 37 da *Constituição da República Federativa do Brasil*<sup>74</sup> e nas leis atinentes a tal assunto, como a Lei nº 12.846/2013<sup>75</sup> e a Lei nº 8.429/1992<sup>76</sup>, fazendo com que seu escopo seja o exercício probo, seguindo os ditames da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade

---

<sup>74</sup> “Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]”.

<sup>75</sup> Dispõe sobre a responsabilização administrativa e civil de pessoas jurídicas pela prática de atos contra a administração pública, nacional ou estrangeira, e dá outras providências (“Lei Anticorrupção”).

<sup>76</sup> Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências (arts. 1º e 4º).

de e da eficiência, no trato dos assuntos que lhe são afetos.

Com o merecido destaque ao princípio da moralidade, este diz respeito à pauta de valores morais a que a Administração Pública deve submeter-se para a consecução do interesse coletivo. Trata-se da moral jurídica para a qual predomina a necessária distinção entre o honesto e o desonesto, entre o bem e o mal, o legal e o ilegal, em que o ato administrativo não obedece somente à lei jurídica (HAURIOU *apud* DI PIETRO, 1991, p. 143). De acordo com Peixinho, Guerra e Nascimento Filho (2001, p. 468), “o princípio da moralidade significa a independência do postulado ético sobre a legalidade – um ato administrativo previsto no ordenamento jurídico, se no mundo real causou algo considerado imoral/amoral, será considerado inválido”.

Entretanto, na direção de seus interesses, os corruptores têm buscado no Direito meios para reduzirem suas penas ou mesmo se livrarem de punição, por meio de benefícios processuais e/ou penais, ao lançarem mão de um recurso jurídico conhecido como “delação premiada”. Este mecanismo de prova ocorre por meio da colaboração do acusado ou indiciado com a investigação, quando assume alguma prática criminosa e declara a participação de coautores, que de alguma forma propiciaram a concretização de determinado ato.

Essa ideia surgiu nos idos de 1853, por meio do jurista e filósofo Rudolf Von Ihering, a partir de reflexões a respeito da política criminal em que o cerne da questão era a “premiação” de criminosos. Já à época, Ihering foi capaz de prever cenas e situações como as que vemos hoje no Brasil, como a que dizia que:

Um dia, os juristas vão ocupar-se do direito premial. E farão isso quando, pressionados pelas necessidades práticas, conseguirem introduzir a matéria premial dentro do direito, isto é, fora da mera faculdade ou arbítrio. Delimitando-o com regras precisas, nem tanto no interesse do aspirante ao prêmio, mas, sobretudo no interesse superior da coletividade (VON IHERING, 1853 *apud* CERQUEIRA, 2005, p. 25).

No Brasil, o uso desse recurso jurídico se disseminou no maior escândalo de que se tem notícia na história: o da Petrobrás. Além de outras leis penais, a delação premiada, também denominada de “colaboração premiada”, tem previsão legal expressa no art. 4<sup>977</sup>, da Lei nº 12.850,

---

<sup>77</sup> “Art. 4º. O juiz poderá, a requerimento das partes, conceder o perdão judicial, reduzir em até 2/3 (dois terços) a pena privativa de liberdade ou substituí-la por restritiva de direitos daquele que tenha

de 02 de agosto de 2013 (Organização Criminosa), que prevê benefícios e direitos ao colaborador.

Num cenário de conflitos entre leis e sua aplicabilidade, estão de um lado as delações premiadas e, de outro, as negativas, que são retóricas, frases pré-construídas, mas de longe determinantes. De um lado, os corruptos e corruptores afirmam que dizem a verdade e, de outro, quando em situação de delatados, afirmam que são “ilações”, sob a alegação de perseguição política. Os acusados, paradoxalmente, acusam instituições de montarem uma farsa acusatória, como o Ministério Público Federal (MPF), que é uma “instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (art. 127, CRFB) que, por sua vez, tem por chefia o Procurador Geral da República (PGR).

Por meio de manobras jurídicas, as defesas dos acusados tentam livrá-los da culpa e da responsabilidade dos atos ilícitos praticados por esses atores que se dizem, até então, leais. Diante desse contexto, questiona-se: mas, leais a quem: a eles próprios e aos seus interesses escusos individuais? Àqueles que colocam o privado antes do público? Sim, porque ao povo brasileiro não se tem visto lealdade. Há uma crise institucional no Brasil, sem precedentes, o que nos leva a argumentar que grande parte dos políticos, o que menos importa hoje no Brasil é o povo.

Há incoerências de acusados, na medida que personagens que por muito tempo foram titulares de mandatos eletivos de extrema responsabilidade eleitos pelo povo, tornaram-se atores de um populismo, dotado de “uma carga semântica altamente negativa” (CERVI, 2001, p. 151), em busca de um poder que transformou o Brasil em um cenário vergonhoso e desacreditado aos olhos do mundo.

No país, busca-se hoje uma solução casuística, dado o grande escândalo de corrupção. Casuística, porque cada investigado procura incessantemente uma solução que o favoreça. E, neste cenário, o Brasil está em frangalhos, reduzido a cacos resultante de uma fratura incurável, até mesmo a longo prazo. Há de fato uma implosão da política e da justiça brasileira. É “um trágico conflito”, como diz Pedro Lyra (2016, s/p), com

---

colaborado efetiva e voluntariamente com a investigação e com o processo criminal, desde que dessa colaboração advenha um ou mais dos seguintes resultados [...]”.



muita propriedade.

Realmente, trata-se de um trágico conflito, de um lado, entre todo o aparato jurídico, por meio de diversos instrumentos normativos que estabelecem padrões de condutas anticorruptas, e, de outro, a lei política, materializada pela corrupção latente no seio da sociedade. Nesta linha de inteligência, imperioso destacar que o Brasil possui diversas legislações no trato e no combate da corrupção, como são elas: a Lei dos Crimes Econômicos (Lei nº 8.137/1990); a Lei de Improbidade Administrativa (Lei nº 8.429/1992); a Lei de Lavagem de Dinheiro (Lei nº 9.613/1998); o Código Civil (art. 422); a Lei Anticorrupção (Lei nº 12.846/2013); a Lei das Organizações Criminosas (Lei nº 12.850/2013). Como se observa, há um verdadeiro descompasso entre a realidade social (lei política) e o sistema de condutas padronizado e estabelecido pelo direito (lei jurídica), na busca por coibir as práticas corruptas.

Ademais, há que se evidenciar que a corrupção é considerada como crime e que seus tipos penais estão previstos no Código Penal (Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940), como a corrupção passiva (art. 317) e a corrupção ativa (art. 333), do mesmo modo que o tráfico de influência (art. 332) e a associação criminosa (art. 288).

Neste cenário, Pedro Lyra (2016) ainda esclarece que “dessas ignorâncias, uma é sábia; a outra é doente”, referindo-se, nesta última, à corrupção. Se essa ignorância é doente, ela provém de condutas de uma sociedade não tão menos doente e com valores fragilizados. Em meio a esse contexto, Michael Sandel (2014), em sua obra intitulada “O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado”, ilustra exatamente essa situação ao demonstrar que a sociedade tem vivido valores de mercado, em que se abandona uma economia de mercado para transformarmos numa sociedade de mercado, onde quase tudo se compra e quase tudo está à venda. De acordo com o filósofo,

[...] uma economia de mercado é uma ferramenta – valiosa e eficaz – de organização de uma atividade produtiva, mas uma sociedade de mercado é um lugar onde quase tudo pode ser posto à venda. É um modo de vida em que o pensamento de mercado e os valores de mercado começam a dominar todos os aspectos da vida: relações pessoais, vida familiar, saúde, educação, política, leis, vida cívica. É um lugar em que as relações sociais são formatadas à imagem do mercado. (SANDEL, 2014, p. 16)

Do ponto de vista filosófico, Michael Sandel (2015), ao tentar explicar como a Filosofia pode nos ajudar a compreender a lógica da corrupção, se remete à John Locke, filósofo britânico que viveu no século

XVII e afirmava que:

[...] antes de a sociedade ser criada, vivia-se no que ele chama de "Estado de natureza". Ou seja, uma terra sem leis nem direitos. Cada um decide o que é certo e o que é errado. Em situações como essa, segundo Locke, as pessoas vão sempre superestimar quanto precisam para viver. Hoje em dia é comum ouvir as seguintes perguntas: "Por que fulano roubou tanto?" "Por que não para de roubar?" Acho que Locke oferece uma boa explicação. (SANDEL, 2015, *apud* SALGADO 2015, s/p)

Ainda de acordo com Michael Sandel (2015) *apud* SALGADO (2015, s/p), é o que se chama de "falência moral", vivenciada num Estado Democrático de Direito. Ele diz que quando "a corrupção é praticada em larga escala, quando toma conta dos partidos políticos, do mundo dos negócios e da vida cotidiana, é, sim, um sinal de falência moral. É uma incapacidade generalizada de reconhecer e respeitar o direito das outras pessoas com quem dividimos um país".

Ademais, Zygmunt Bauman (1998, p. 70-71) relata que o que aconteceu "em tempos muito recentes é o tremendo crescimento do possível encadeamento das consequências dos atos humanos, não acompanhado de uma expansão semelhante da capacidade moral humana". Neste duto, acrescenta que o mesmo desenvolvimento que possibilitou poderes e armas de grandezas sem precedentes à humanidade, "que exigiam estrita regulamentação normativa, 'corroeu os alicerces de que as normas se poderiam derivar; destruiu a própria ideia de norma como tal'". E, em ato contínuo, diz que, assim como novos poderes humanos, há necessidade de se criar uma nova ética, como se fosse uma espécie de um novo imperativo categórico. Entretanto, Zygmunt Bauman (1998, p. 69) pondera que "a ética não é um derivado do Estado [...], ela precede o Estado, é a exclusiva fonte da legitimidade do Estado [...]". E ele "só é justificável como veículo ou instrumento da ética".

Nesse palco gigantesco que é o Brasil, a sociedade brasileira tenta entender e identificar quem atua com ética e com quem está a verdade, uma vez que, na maior parte dos casos, o povo não distingue quem os representa e quem os defende das tramas engendradas pela maioria dos políticos, que se tornaram verdadeiros algozes do povo brasileiro. Fato comprovado pelas incontáveis ações criminais contra considerável parte dos políticos, que inundam os tribunais brasileiros, inclusive no STF. Isto confirma o que Pedro Lyra (2016, s/p) assegura, ao dizer que a lei "jurídica visa à preservação da ordem, a punição de quem a transgride – ignora a política. A política visa à conquista do poder, à sua exploração e sua

perpetuação – e ignora a jurídica”.

Ainda conforme Pedro Lyra (2016, s/p), neste duelo pelo poder, “ganha o bolo não quem tiver a melhor receita, [...] nem quem tiver maiores dedos: – ganha quem tiver armas mais armas”. Se ganha o bolo quem tem mais armas, perde o povo que tem a cada dia seus direitos usurpados, seja na educação e na saúde precárias, na insegurança e no desemprego. Perde o cidadão que confiava e esperava os direitos que lhes foram assegurados pela Lei Magna serem cumpridos, e os veem negados pela lei política, que deveria acontecer em prol do bem-estar da sociedade, porém duelam pelo poder e se corrompem, resultando em grandes prejuízos ao país e a seu povo.

Nesse sentido, Rudolf Von Ihering (2004, p. 7) diz que “este conflito toma um caráter trágico para aqueles que expuseram toda a sua força, todo o seu ser, pela sua convicção, e que sucumbem, afinal, sob o julgamento supremo da história” [...] A luta pela lei, transforma-se então, numa lei contra a lei”. A própria *Constituição da República Federativa do Brasil*, Lei Maior do país, está sendo execrada em algumas situações, posta de lado quando tanto os corruptores quanto os corruptos tentam se defender de atos e fatos provados e incontestáveis.

Nesta acepção, vale ressaltar que todas as leis emanam da vontade do povo, uma vez que, segundo a Carta Magna (artigo 1º, § único, CF/88), “todo poder emana do povo”, representados pelos políticos por ele eleitos. Sendo assim, pode-se dizer que as leis (jurídicas) estão inseridas neste contexto, sendo expressão da soberania e vontade do povo, e, em hipótese alguma, podem ser contrárias ao texto constitucional. No entanto, a letra da *Constituição da República Federativa do Brasil* tem sido usada para servir aos interesses desses atores sociais.

Como disse Santos (1998, p. 7), em sua obra “O que é pós-moderno”: “nessa geleia total, uns veem um piquenique no jardim das delícias; outros, o último tango à beira do caos”. Em determinados casos de corrupção que se institucionalizaram no Brasil, cabe reiterar que situações parecidas são julgadas de maneira distinta. Enquanto uns cumprem suas penas em regime fechado, há outros com penas mais brandas, como prisões domiciliares e também respondendo em liberdade.

No bojo desses desmandos, de controvérsias, de ausência do cumprimento efetivo da lei e, principalmente dos ditames da *Constituição da República Federativa do Brasil*, há parlamentares que, crédulos na impunidade, insistem em negar, veementemente a cada inquirição, a ilícitu-

de dos atos dos quais estão sendo acusados nos depoimentos dos delatores. Ainda insistem em afirmar que desconhecem fatos e pessoas, e que a lei jurídica trará à tona a verdade dos fatos e, assim, buscam a descriminalização e, conseqüentemente, a despenalização de seus atos.

Tal segurança quiçá se deva face às disputas políticas que, em longas mãos, conseguem alcançar o Poder Judiciário, talvez por indicações do Poder Executivo, retirando a isenção de alguns julgamentos e, de certa forma, desconstituindo a divisão tripartite de poder defendida por Montesquieu. Nesse emaranhado, na tentativa de representar o povo e fazer cumprir a Lei, torna-se árdua a missão de representar o país e efetivar os direitos sociais dos cidadãos garantidos pela *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988 e, ainda, de garantir a ordem e o progresso do Brasil, conforme o lema de nossa bandeira.

Como acreditar e esperar o desenvolvimento socioeconômico de um país, em que se observa, na defesa dos acusados, a instauração da desordem representada pela vergonhosa troca de favores, pela busca incessante do poder e enriquecimento ilícito em detrimento dos direitos sociais do povo (educação, saúde, segurança entre outros). É um cenário desolador diante da tamanha destruição (moral) que se instaurou no Brasil. Não é, afinal, outra coisa do que o puro e grosseiro materialismo dos políticos. Diante disso, a percepção que se tem é que “o conhecimento científico (unidade), a razão filosófica e a moral (verdade)”, “ainda atentos e fortes durante a modernidade industrial, entram em decadência acelerada”. (SANTOS, 1998, p. 76)

A desconfiança de grande parte da sociedade brasileira presente a intenção dos políticos, que tornam as leis jurídicas em regras próprias, buscando benefícios e impunidade. Afinal, eles são os legisladores e fazem de suas pastas palco de discursos que ninguém entende, com palavras soltas, expressões raivosas, acusações aleatórias, além de bradarem legalidades contidas na CRFB/88. Seria isso prática da política contemporânea?

#### **4. Considerações finais**

Este cenário, conturbado pela corrupção e marcado por uma história de impunidade, reflete no rebaixamento do Brasil pelas agências internacionais de classificação de risco, por meio de investigação com provas materiais e testemunhais. Diante disso, Direito e Filosofia se conver-

gem na difícil tarefa de explicar e analisar os fatos.

Nesse duto de raciocínio, o soneto “Um trágico conflito” retrata com perfeição o cenário de corrupção pelo qual o Brasil vem atravessando, ao ilustrar a realidade sob duas faces: a lei jurídica e a lei política. É demonstrado pela lei jurídica, os ditames da própria lei em si, os deveres dos representantes políticos para com o povo brasileiro. Lado outro, tem-se a lei política, pelo qual se visualiza com clareza solar o descomprometimento dos políticos para com a sociedade brasileira, ao ignorarem o ordenamento jurídico e praticarem atos corruptos, em descompasso com uma política moral e ética.

Sob o ponto de vista jurídico, observou-se que a corrupção pode ser considerada como um ato ilícito, tendo em vista as ações ou omissões que contrariam o ordenamento jurídico – lei jurídica – e, consequentemente, caracteriza-se como crime, tipificada pelo Código Penal. No âmbito filosófico, a ética se apresenta como fundamento anticorrupção, e que dependerá da internalização e interpretação dos valores que estão por trás das normas jurídicas pela sociedade civil.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BORGES, Laryssa; BRONZATTO, Thiago. O poderoso Gilmar. O juiz que discorda do Brasil. *Revista Veja*, 30 de agosto de 2017. Editora Abril. Edição 2545, ano 50, n. 35.

BRASIL. *Código Penal*. Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)>. Acesso em: 23-05-2017.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 03-04-2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.850*, de 02 de agosto de 2013. Define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal; altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); revoga

a Lei no 9.034, de 3 de maio de 1995. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112850.htm)>. Acesso em: 04-04-2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.613*, de 03 de março de 1998. Dispõe sobre os crimes de "lavagem" ou ocultação de bens, direitos e valores; a prevenção da utilização do sistema financeiro para os ilícitos previstos nesta Lei; cria o Conselho de Controle de Atividades Financeiras - COAF e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9613.htm)>. Acesso em: 04-04-2017.

CERQUEIRA, Thales Tácito Pontes Luz de. Delação premiada. *Revista Jurídica Consulex*, Brasília, v. 9, n. 208, p. 24-33, set. 2005.

CERVI, Emerson Urizzi. As sete vidas do populismo. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 17, p. 151-156, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n17/a11n17.pdf>> Acesso em: 16-05-2017.

CORTELLA, Mario Sergio. *Responsabilidade social*. Disponível em: <<http://www.responsabilidadesocial.com/entrevista/mario-sergio-cortella/>>. Acesso em: 20-05-2017.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Discrecionabilidade administrativa na Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Atlas, 1991.

*EL PAÍS online*. Brasil é o 4º país mais corrupto do mundo, segundo Fórum Econômico Mundial. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/03/internacional/1475517627\\_935822.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/03/internacional/1475517627_935822.html)>. Acesso em: 18-05-2017.

G1 online. Brasil está em 79º lugar entre 176 países, aponta ranking da corrupção de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/brasil-esta-em-79-lugar-entre-176-paises-aponta-ranking-da-corrupcao-de-2016.ghtml>>. Acesso em: 18-05-2017.

LYRA, Pedro Wladimir do Vale. *Um trágico conflito*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10211269552707336&set=a.10211228970212799.1073741872.1015067148&type=3&theater>>. Acesso em: 21-05-2017.

MINISTÉRIO Público Federal. *Caso Lava Jato*. Disponível em:

<<http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/entenda-o-caso>>.  
Acesso em: 10-05-2017.

PEIXINHO, Manoel Messias; GUERRA, Isabella Franco; NASCIMENTO FILHO, Firly (Orgs.). *Os princípios da Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

PLÁCIDO E SILVA, Oscar Joseph de. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Bacon, o filósofo mais corrupto. *ZH Caderno PrOA*, de 21 de fevereiro de 2015. Disponível em:  
<<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2015/02/renato-janine-ribeiro-bacon-o-filosofo-mais-corrupto-4704283.html>>. Acesso em: 20-05-2017.

SALGADO, Eduardo. Combate à corrupção requer mudança cultural, diz filósofo. *Revista Exame online*, de 26 de março de 2015. Disponível em:  
<<http://exame.abril.com.br/revista-exame/combate-a-corruptao-requer-mudanca-cultural-diz-filosofo>>. Acesso em: 09-05-2017.

SANDEL, Michael. *Justiça. O que fazer a coisa certa*. Trad.: Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. *O que o dinheiro não compra*. Os limites morais do mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-modernismo*. Taubaté: Brasiliense, 1998.

SCHILLING, Flávia. *Corrupção: ilegalidade intolerável*. Comissões parlamentares de inquérito e a luta contra a corrupção no Brasil (1980-1992). São Paulo: IBCCrim, 1999.

VON IHERING, Rudolf. *A luta pelo Direito*. Trad.: João Vasconcelos. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

**DA UNIVERSIDADE À ESCOLA:  
COMO PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA  
DESCONSTRUÍRAM SEUS CONCEITOS  
A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)*

[layssa77@hotmail.com](mailto:layssa77@hotmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

Este trabalho pretende discorrer sobre a desconstrução de conceitos relacionados ao ensino de língua portuguesa na educação básica por parte de professores de escolas públicas. Como base teórica principal, recorremos a Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que propõem os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização; tais conceitos serão utilizados na análise de relatos de experiência de professores. Para os autores mencionados, o território não é apenas um espaço geográfico, mas um espaço de vivências e de subjetivação. A desterritorialização está ligada ao pensamento, à criatividade e às influências e circunstâncias do meio cultural e social em que um indivíduo vive. Desterritorializar é desconstruir, é passar de um local a outro. Dessa forma, este trabalho busca investigar os tipos de “territórios” percorridos por professores da educação básica, em relação à escola pública e ao ensino de língua portuguesa. O primeiro território a ser investigado é o território do período de formação, anterior à prática docente, em que são construídos os primeiros conceitos e as primeiras expectativas relacionadas ao ensino de língua portuguesa na escola pública (territorialização); o segundo território encontra-se num espaço em que o primeiro é parcialmente ou totalmente desconstruído (desterritorialização), ou seja, os conceitos e expectativas do primeiro momento tomaram a forma de práticas e de costumes e nem sempre ocorreram da maneira ideal, segundo as expectativas e os conceitos criados anteriormente. Por fim, o último território (reterritorialização) é o da expectativa; ou seja, é o local para onde os sujeitos – professores de língua portuguesa da escola pública – pretendem ou desejam se mover; no contexto deste artigo, representa, principalmente, o anseio por melhor formação (ou mesmo por outra formação) e por mudanças nas condições de trabalho e na estrutura das escolas.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Escola pública. Professor. Desterritorialização.



## **1. Introdução**

Um território, na visão de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), não é necessariamente um espaço geográfico, mas sim o ambiente de um grupo, constituído por interações sociais, por crenças e por costumes compartilhados. Nesse sentido, Rogério Haesbaert (1995) afirma que a desterritorialização pode ocorrer não só de forma física, mas também de modo simbólico, para o autor,

Um processo de desterritorialização (...) pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração. (HAESBAERT, 1995, p. 181)

Na mesma perspectiva, o território pode ser um espaço geográfico ou simbólico. Do conceito de território, nascem os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. A análise proposta neste trabalho foi realizada tendo como embasamento esses conceitos. Marcelo Cervo Chelotti (2010) descreve de modo simples os três processos: "A criação de territórios seria representada pela territorialização, a sua destruição (por mais que seja temporária) pela desterritorialização, e pela sua recriação a partir de processos de reterritorialização". (CHELOTTI, 2010, p. 167)

Nesse sentido, esses três processos são interdependentes entre si e, para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a desterritorialização é uma condição constante dos movimentos sociais. Segundo os autores,

A função de desterritorialização: D é o movimento pelo qual "se" abandona o território. É a operação da linha de fuga. (...) Qualquer coisa pode fazer as vezes da reterritorialização, isto é, "valer pelo" território perdido; com efeito, a reterritorialização pode ser feita sobre um ser, sobre um objeto, sobre um livro, sobre um aparelho, sobre um sistema. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 224)

Como foco principal de análise, este trabalho pretende investigar se houve desterritorialização em relação à atuação docente de professores de escolas públicas; conseqüentemente, como processos interligados, a territorialização e a reterritorialização serão descobertos durante a investigação. O objetivo é constatar se houve abandono do território habitado durante o período da graduação; e, além disso, observar um possível processo de reterritorialização, ou seja, o desejo por um novo território.

## 2. A geração dos dados

Os dados foram gerados por meio de um questionário<sup>78</sup> respondido por vinte professores de língua portuguesa, atuantes na rede pública de ensino e formados pela Universidade Federal do Tocantins no período compreendido entre 2006 e 2016.

As perguntas foram organizadas de modo a investigar três momentos distintos na vida profissional dos professores; a saber, os processos de territorialização, de desterritorialização e de reterritorialização, no que tange à prática docente.

O primeiro bloco de perguntas teve como objetivo investigar os conceitos construídos pelos sujeitos *antes* de se tornarem professores, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e à escola pública – aqui tratamos do processo de territorialização. Além disso, as perguntas buscaram analisar se houve influências do meio (universitário e acadêmico) na construção dos conceitos individuais dos sujeitos. Dessa forma, nesse primeiro bloco, os professores foram orientados a responderem as seguintes perguntas:

1. Que imagem da escola pública *você* tinha antes de se tornar professor?
2. Antes que você tivesse qualquer contato com a sala de aula, qual imagem da escola pública *a universidade* passava para você?
3. Quando cursava graduação e *antes* de ter qualquer contato com a sala de aula, quais eram, em sua opinião, as maiores dificuldades/problemas para um professor de Língua Portuguesa na escola pública?
4. Como deveria ser o ensino de Língua, de acordo com os seus *professores da graduação*?

Um segundo bloco de perguntas foi elaborado para investigar a imagem atual que os professores têm em relação à escola pública e ao ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, foi analisado o processo de desterritorialização, ou seja, de desconstrução dos conceitos formados durante a graduação. Assim, os professores foram orientados a responderem às seguintes perguntas:

---

<sup>78</sup> O questionário completo encontra-se em anexo.

1. Após tornar-se professor(a), qual é a imagem da escola pública para você?
2. Atualmente, como docente, o que você considera como as principais dificuldades dos professores de língua portuguesa?
3. Você concordava com os seus professores da graduação quanto ao que eles consideravam adequado em relação ao ensino de Língua Portuguesa?
4. Atualmente, como professor de língua portuguesa na escola pública, você tem condições de realizar um trabalho igual ao que era sugerido por seus professores da graduação?
5. Você considera adequado o ensino de língua portuguesa durante a sua formação na graduação?

E, por último, a pergunta abaixo foi feita com o objetivo de analisar o território da expectativa (reterritorialização) dos professores em relação à profissão

6. Você pretende continuar a carreira de professor na escola pública? Justifique.

### **3. *Desconstrução de conceitos dos professores: territorialização e desterritorialização***

Primeiramente, buscaremos “localizar” o território frequentado pelos professores antes da docência; para, em seguida, analisar se houve desterritorialização por meio da desconstrução de conceitos e de expectativas.

Quanto à imagem da escola pública no período de formação (pergunta “1” do primeiro bloco), 60% dos professores acreditavam que a escola pública tinha *alguns* problemas, mas isso não seria um impedimento para realizar um bom trabalho, 40% acreditavam que a escola pública era *muito* problemática, mas, ainda assim, isso não seria um impedimento para realizar um bom trabalho docente.

Essa imagem parece ter sido influenciada pelo meio ao qual pertenciam os professores em formação – o ambiente universitário e acadêmico. Os professores foram orientados, na pergunta “2” da primeira etapa, a escolherem entre “ótimo”, “razoável” e “difícil” para caracterizar a

imagem da escola pública passada a eles pelos professores universitários. 80% responderam que a Universidade passava uma imagem *razoável* da escola pública, pois alguns professores *às vezes* reconheciam que a escola pública é um local problemático para se trabalhar. Os 20% restantes responderam que a Universidade passava uma imagem *ótima*, ou seja, pareciam conceber a escola pública como um bom lugar para se trabalhar.

Ao serem questionados sobre o que consideravam, no período de formação, como as maiores dificuldades/problemas para um professor de Língua Portuguesa na escola pública (pergunta “3” do primeiro bloco), os professores apontaram, de uma lista de dez problemas, os três principais: 1º Problemas de indisciplina e desinteresse (90%); 2º Problemas de aprendizado do aluno (70%); 3º Não saber gramática (50%).

Por último, ao serem questionados sobre como deveria ser o ensino de língua materna, de acordo com os professores da graduação, 90% dos professores responderam que o ensino deveria estimular o espírito crítico dos alunos, partir sempre de textos e, sempre que possível, ocorrer de maneira lúdica; a gramática normativa e os exercícios repetitivos deveriam ser evitados e o ensino teria como objetivo desenvolver as habilidades de escrita e oralidade.

Por meio dessas respostas, é possível inferir que ao território habitado pelos professores em relação ao ensino, pertenciam algumas dificuldades; porém, essas dificuldades não eram consideradas um grande empecilho para a prática docente. É possível também inferir que a universidade teve um papel primordial na formação dos conceitos iniciais dos professores sobre a docência.

Porém, após o período de formação, os professores adentraram a uma realidade não muito compatível com as expectativas construídas durante a graduação.

Ao serem questionados sobre a imagem que passaram a ter da escola pública, já como docentes nesse ambiente, 80% dos professores responderam (entre uma escala de “ótimo”, “razoável” e “difícil”), que a escola pública é um lugar *difícil* para o trabalho docente, pois os problemas são numerosos e evidentes; os 20% restantes afirmaram ser a escola pública um lugar *razoável* para o trabalho, pois os problemas são suportáveis. Nenhum dos professores considerou a escola pública como um ótimo ambiente para o trabalho docente.

Quanto às principais dificuldades dos professores de língua portuguesa, a totalidade dos participantes considerou a indisciplina e o desinteresse dos alunos como a principal dificuldade, os problemas de aprendizado e de carência de materiais didáticos apareceram em segundo lugar, citados por 70% dos professores. Em terceiro lugar, 50% dos professores citaram os problemas de estrutura e de falta de formação continuada.

Ao serem questionados se concordavam com os professores da graduação – em relação ao que eles propunham como um ensino de língua portuguesa adequado, 40% dos professores responderam que sim e 60% afirmaram concordar em parte. Os professores também responderam, em 60% dos casos, que não têm condições de realizar um trabalho docente semelhante ao que era sugerido pelos professores da universidade; esse trabalho é dificultado, segundo eles, por falta de material, de estrutura, de tempo para planejamento e por terem, em alguns casos, uma formação deficiente.

Por último, os professores responderam se consideravam adequado o ensino de língua portuguesa recebido por eles durante a graduação. Metade dos participantes afirmou que o ensino durante o período universitário foi razoável para que eles se tornassem professores de língua portuguesa; 30% afirmaram que consideram o ensino insuficiente, apenas 20% consideraram que os aprendizados adquiridos durante a graduação foram suficientes para que eles se tornassem professores de língua portuguesa.

Observando os dados, pode-se inferir que há desconstrução de conceitos na passagem do território da universidade para o território da escola pública, pois as imagens e expectativas criadas durante a formação são, em grande parte, frustradas quando os professores passam a ser docentes em escolas públicas.

A desconstrução mais evidente ocorre em relação à imagem da escola pública, que passa de razoável a boa a uma imagem péssima para a maioria dos professores. A segunda desconstrução ocorre em relação ao ensino de língua portuguesa, pois a maioria dos participantes (60%) afirmou não ter condições de desempenhar um trabalho docente semelhante ao que era sugerido na universidade.

Ainda em relação ao ensino de língua, em um primeiro momento de formação, os professores parecem demonstrar maior interesse pelo conhecimento da gramática. No entanto, após tornarem-se professores, o

fator "não saber gramática" parece ser sufocado pela indisciplina dos alunos, pela carência material nas escolas e pela falta de formação continuada.

Porém, ainda assim, é possível inferir que há uma preocupação com a gramática quando os professores citam a falta de formação continuada como um dos principais problemas; e, mais adiante, demonstram insatisfação com a formação oferecida pela universidade, que é voltada, não para a gramática, mas para uma abordagem textual com elementos lúdicos, sobre a qual os professores afirmaram não ter condições de desenvolver em sala.

#### **4. Considerações finais – a Reterritorialização**

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), um processo de desterritorialização gera um processo de reterritorialização; ou seja, de um território de desconstrução e de fragmentação certamente nascerá um novo território, substituto do primeiro. No caso dos professores desta pesquisa, esse território da expectativa parece ser resultante das frustrações e das dificuldades da carreira docente em escolas públicas estaduais. Esse novo território, para onde os professores se movem ou desejam se mover é alheio à área de formação em que trilharam suas carreiras.

A desesperança gerada pela desconstrução dos conceitos formados durante a graduação é fruto de uma série de problemas de ordem material, estrutural, pedagógica, econômica, social e política. Essa desesperança é refletida na resposta dos professores à seguinte pergunta: “Você pretende continuar a carreira de professor na escola pública?”.

Apenas 10% afirmaram que estão *satisfeitos* e que pretendem continuar a carreira docente em escolas públicas estaduais. Em outra via, 80% dos professores disseram que é *provável* que procurem outra profissão, por não estarem satisfeitos com a docência em escolas estaduais públicas. De modo mais incisivo, 10% dos professores afirmaram que pretendem desistir da docência o mais rápido possível.

Assim, para a maioria dos professores, uma nova carreira ou uma nova oportunidade que não esteja relacionada à docência na escola pública vale pelo território perdido/desconstruído. Ou seja, a reterritorialização ocorrerá porque não há expectativas em relação a mudanças no ambiente frequentado.

Essa realidade indica, primeiro, a necessidade de mudanças no ambiente escolar; pois, como se pode notar por meio das respostas dadas pelos professores, os problemas principais estão relacionados à indisciplina dos alunos e à carência de recursos materiais nas escolas. Por outro lado, o problema se instaura na formação pedagógica; afinal, uma grande parcela dos professores se diz insatisfeita com a formação oferecida pela universidade. É urgente e necessária, portanto, uma análise profunda desses problemas e, certamente, uma reformulação das diretrizes curriculares, tanto em relação à formação docente, quanto em relação à formação básica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHELOTTI, Marcelo Cervo. Reterritorialização e identidade territorial. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, n. 22, p. 165-180, abr. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad.: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1995.

HAESBAERT (DA COSTA), Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.

#### ANEXO

##### Questionário

1. Em que ano você concluiu a graduação?
2. Que imagem da escola pública você tinha antes de se tornar professor?
  - a) Eu acreditava que a escola pública era um local *ótimo/agradável* para o trabalho docente.
  - b) Eu acreditava que a escola pública tinha *alguns problemas*, mas isso não seria um impedimento para realizar um bom trabalho docente.
  - c) Eu acreditava que a escola pública era *muito problemática*, ao ponto do trabalho docente ser bastante árduo e difícil.
3. Após tornar-se professor (a), qual é a imagem da escola pública para você?

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- a) É um lugar *ótimo* para o trabalho docente, os problemas são raros.
  - b) É um lugar *razoável* para o trabalho, os problemas são suportáveis.
  - c) É um lugar *difícil* para o trabalho docente, os problemas são numerosos e evidentes.
4. Antes que você tivesse qualquer contato com a sala de aula, qual imagem da escola pública a universidade passava para você?
- a) Uma imagem *ótima*, os professores da universidade pareciam conceber a escola pública como um bom lugar para se trabalhar
  - b) Uma imagem *razoável*, alguns professores às vezes reconheciam que a escola pública é um local problemático para se trabalhar.
  - c) Uma imagem *péssima*, vários professores em vários momentos advertiram sobre os problemas da escola pública.
5. Quando cursava graduação e antes de ter qualquer contato com a sala de aula, quais eram, em sua opinião, as maiores dificuldades/problemas para um professor de língua portuguesa na escola pública? (marcar 3 opções).
- Não saber gramática normativa;
  - Não ser criativo;
  - Não conhecer os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e outras diretrizes ou não saber aplicá-los;
  - Problemas de aprendizado do aluno;
  - Problemas de indisciplina e desinteresse do aluno;
  - Problemas de estrutura da escola;
  - Pouco tempo para o planejamento;
  - Falta de material didático na escola;
  - Falta de formação continuada e de tempo para atualizar conhecimentos.
6. Atualmente, como docente, o que você considera como as principais dificuldades dos professores de língua portuguesa? (marcar 3 opções).
- Não saber gramática normativa;
  - Não ser criativo;
  - Não conhecer os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e outras diretrizes ou não saber aplicá-los;
  - Problemas de aprendizado do aluno;
  - Problemas de indisciplina e desinteresse do aluno;
  - Problemas de estrutura da escola;



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- Pouco tempo para o planejamento;
  - Falta de material didático na escola;
  - Falta de formação continuada e de tempo para atualizar conhecimentos.
7. Como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os seus professores da graduação?
- a) Deveria estimular o espírito crítico dos alunos, partir sempre de textos e, sempre que possível, ocorrer de maneira lúdica; a gramática normativa e os exercícios repetitivos deveriam ser evitados e o ensino teria como objetivo desenvolver as habilidades de escrita e oralidade.
  - b) Deveria considerar primeiramente a gramática normativa, a ortografia e a escrita, para fazer com que o aluno escreva e fale de maneira correta.
8. Considerando a resposta dada à pergunta anterior, você concordava com os seus professores (no que diz respeito a como deveria ser ensinada a Língua Portuguesa)?
- a) Sim.
  - b) Não.
  - c) Em parte.
9. Atualmente, como professor de língua portuguesa na escola pública, você tem condições de realizar um trabalho igual ao que era sugerido por seus professores da graduação? Justifique.
10. Como você considera o ensino de língua portuguesa durante a sua formação na graduação?
- a) Suficiente para que pudesse me tornar um(a) professor (a) de língua portuguesa.
  - b) Razoável para que eu pudesse me tornar um(a) professor (a) de língua portuguesa.
  - c) Insuficiente para que eu pudesse me tornar um(a) professor (a) de língua portuguesa.
11. Em relação a continuar a carreira de professor(a) na escola pública, eu:
- a) Pretendo seguir a carreira até o fim, pois estou satisfeito(a) em ser docente na escola pública.
  - b) Pretendo continuar a carreira, mas não estou satisfeito(a), talvez eu procure outra oportunidade/ profissão.
  - c) Pretendo desistir da carreira o mais rápido possível.

**DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE HISPANOFALANTES  
APRENDIZES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS  
NO MUNICÍPIO DE PACARAIMA (RR)**

*Isis Pereira dos Santos* (UERR)

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

*Cora Elena Gonzalo Zambrano* (UERR)

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

**RESUMO**

O interesse pela aprendizagem de nossa língua tem levado inúmeras pesquisas acerca do ensino de língua portuguesa para estudantes estrangeiros. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as dificuldades dos alunos hispanofalantes do curso de português como língua estrangeira (PLE) da Universidade Estadual de Roraima (UERR), no Município de Pacaraima (RR), no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Especificamente, na escrita; investigar as metodologias que os acadêmicos-professores do curso utilizam no processo de ensino e fazer uma análise comparativa verificando o desempenho textual entre as turmas do nível básico II e nível avançado II. Esta pesquisa está direcionada com base na pesquisa qualitativa, cujos procedimentos metodológicos se deram através de observação, questionários, formulários e análise do conteúdo dos textos coletados. A base teórica deste estudo são trabalhos como os de José Carlos Paes Almeida Filho (2001), Dânia Pinto Gonçalves (2012), Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Norimar Júdice (2002), Gilberta Manga (2013), Maria Elena Mira Mateus e Alina Villalva (2007), María Esther Arcos Pavón (2009), Larry Selinker (1972) e Daniele Marcele Grannier (2002). Como resultado da pesquisa, foi possível identificar a interferência linguística que ocorre em textos de hispanofalantes no processo de aprendizagem, e fenômenos como fossilização com alunos do nível avançado II. A metodologia utilizada pelo professor de português como língua estrangeira contempla os aspectos gramaticais, usuais e culturais da língua portuguesa, garantindo um ensino contextualizado, promovendo a expansão não só do léxico, mas também a troca de experiências.

**Palavra-chave:** Ensino de PLE. Produção textual. Interferências linguísticas.

**1. Introdução**

O município de Pacaraima, situado na fronteira do Brasil com a

Venezuela, possui uma rica diversidade linguística, pois nele convivem além dos falantes de língua portuguesa, os indígenas (macuxi, taurepang, pemón), árabes, venezuelanos, peruanos, chineses e ingleses. Porém, o grupo que se destaca depois dos falantes de língua portuguesa, são os falantes do espanhol. Desta maneira, há uma grande procura, por parte desses falantes pela aprendizagem da língua portuguesa. Diante dessa necessidade, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) decidiu ofertar para os estrangeiros que vivem na fronteira, um curso de extensão voltado para o ensino da língua portuguesa. Assim, esse espaço de ensino da Universidade Estadual de Roraima tornou-se um campo fértil para estudos linguísticos.

O estado de Roraima faz fronteira com a Guiana, a Venezuela, os estados do Amazonas e Pará. Dentre os municípios do estado de Roraima, Pacaraima fica situado no extremo norte do Brasil, a 218 km da Capital Boa Vista, onde a principal rota de acesso se dá através da BR 174, assim como vemos no mapa:



Mapa da fronteira do Brasil com a Venezuela, mostrando as cidades fronteiriças Pacaraima e Santa Elena. Fonte: <http://www.paganini.com.br/LIVRO.htm>

Pacaraima é um dos 15 municípios que compõem o estado de Roraima, faz fronteira com Santa Elena de Uairén (VE), um dos 11 municípios do Estado Bolívar. A distância que separa os dois municípios é de

15 km, facilitando assim os contatos de fronteiras comerciais, culturais, afetivos, linguísticos, profissionais, entre outros.

A Venezuela está passando por um momento de crise econômica e uma das portas de escape para a fuga dessa realidade é a migração desse povo para o Brasil, onde as oportunidades são maiores e a moeda brasileira está mais valorizada que a venezuelana. A inflação e a escassez de mantimentos básicos estão em alta no mercado venezuelano e isso acarreta a busca pelo comércio e a interação linguística no país vizinho.

Portanto, essa situação favorece a busca em aprender o português para a entrada em nosso país. Foi esse contexto de diversidade que motivou este trabalho de pesquisa, o qual tem como objetivo principal conhecer quais as maiores dificuldades que os estudantes de português como língua estrangeira (PLE) têm na produção textual. Considerando que o espanhol é bem próximo ao português assim como afirma Dânia Pinto Gonçalves (2012) a língua portuguesa e a língua espanhola mantêm duplo contato linguístico. Ambas são oriundas do latim vulgar, pertencentes à mesma família linguística e tidas como irmãs pelos linguistas. Para José Carlos Paes Almeida Filho (2001, p. 16) elas são “quase variantes dialetais uma da outra”. É nesse caminho, e por ser uma área de múltipla diversidade, que o intuito desta pesquisa é detectar os problemas vivenciados pelos alunos.

## **2. Língua estrangeira, língua 1 e língua 2 – LE, L1 e L2**

A linguagem e a comunicação são parte da nossa vida cotidiana. Usamos a linguagem para trocar informações, para estabelecer e manter relacionamentos, para estruturar e coordenar a ação social e para dar forma e comunicar a nossa identidade individual e social.

O período que se caracteriza pela aquisição da primeira língua é quando a criança adquire a língua que os seus pais falam e no período da infância quando começam os primeiros balbúcies, até o conhecimento total para uma boa comunicação.

Conforme Irlandé Antunes (2009), a língua é viva e está em constante mudança, não pode ser encarada apenas como um conjunto de signos, mas também como um fenômeno social ligada à cultura de seus falantes e à identidade de um povo.

O português como primeira língua tem uma utilidade de comuni-

cação no ambiente em que se vive. Desta maneira José Carlos Paes Almeida Filho destaca que “Uma língua 1 (L1) serve para comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É a língua que constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 8)

Em contrapartida Karen Pupp Spinassé fala que:

Língua materna, ou a primeira língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p. 5)

Desta maneira é possível que o indivíduo seja bilíngue com duas línguas maternas (duas primeiras línguas), pois aprenderá duas línguas em lapsos de tempos simultâneos, porém a língua que os pais falam em casa não é a mesma da comunidade. Esse fenômeno é bastante corriqueiro em cidades de fronteira, pelo fato de que muitos estrangeiros vêm residir nelas e seus filhos aprendem duas línguas ao mesmo tempo que são consideradas como primeira língua (L1).

Maria Elena Mira Mateus e Alina Villalva (2007) afirmam que a segunda língua (L2) difere da língua materna (L1) por ter um valor específico que é destacado para fins como educação ou a administração pública. Por outro lado, José Carlos Paes Almeida Filho (2007) enfatiza que: “Uma L2 é uma língua não materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições”. Para o autor a segunda língua tem singularidade que se constituem em situações diversas:

(a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua. (b) comunidades falantes de culturas e língua transplantadas num país falante de outra L e que vivem perenemente mantendo seus atributos linguístico-culturais vivos; (c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária (...). (f) grupos de um L nova dominante (de um crioulo) que herdaram língua hegemônica de colonização (...) (h) Jovens falantes de uma língua nativa majoritária ou nacional em seu próprio país para quem seus pais escolhem uma educação escolar mediada por outra língua de prestígio. (p. 10)

A aprendizagem de segunda língua está voltada para a comunicação, em que um indivíduo já possui competências linguística de uma de-

terminada língua, ou seja, ele já tem conhecimento de uma língua materna ou L1 e aprende outra língua para comunicar-se no ambiente em que vive que há a presença das duas. Esse contato entre a língua materna e outra língua em um mesmo espaço é a principal característica de uma segunda língua (L2).

Nesse processo de aprendizagem da segunda língua ocorre a chamada interferência linguística, que é a interferência de hábitos e estrutura da língua materna na segunda língua, incidindo em erros pelo fato de tentar fazer a adaptação de uma sobre a outra. (FIGUEIREDO 1995 *apud* MANGA 2013, p. 42)

De acordo com Maria Elena Mira Mateus e Alina Villalva (2007), uma língua estrangeira (LE) se dá através da aprendizagem de uma outra língua em outra cultura. O ensino corresponde a ações, meios e condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No ensino de língua portuguesa, assim como qualquer outra língua, há de se ter uma preocupação por parte do professor, pois ele que vai ser o principal vínculo de aprendizagem, partindo do pressuposto de que o aluno aprende o que está sendo ensinado.

É muito importante destacar a importância de que haja um ensino onde o educando tenha voz, para que possa interagir e contribuir para sua aprendizagem. O educador precisa determinar e organizar os conteúdos planejados para o ensino de tal língua. Neste sentido, Marta Scarpato (2008, p. 20) diz:

(...) no planejamento de ensino, o que se determinou para aquela classe num dado ano letivo, é fundamental ter clareza de que, de acordo com o procedimento adotado para aquela aula, pode haver alunos participantes, que aprendem a pensar e expor duas reflexões; alunos apenas ouvintes, que não expressam seus pensamentos no processo de construção do conhecimento; ou alunos que constroem seus conhecimentos com o grupo-classe. Todas essas situações contribuirão para a formação dos educandos enquanto pessoa que vive em sociedade.

Os procedimentos de ensino são um ato de escolha do professor, com a finalidade de propiciar uma melhor aprendizagem dos alunos, sendo ele estimulado a participar ativamente, expressando sua compreensão do conceito ou tema em estudo.

### **3. *Português como língua estrangeira (PLE)***

Valéria Sena Camargo (2009, p. 44) afirma que “o termo portu-

guês como língua estrangeira é definido pela SIPLE (Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira) a partir da visão do 'outro', ou seja, para o não falante de português”.

O ensino de português como língua estrangeira começou a ser difundido a partir dos anos 80 através de iniciativas das universidades brasileiras, desta forma tornou-se uma fonte de pesquisa a respeito desse ensino. Para a difusão deste, houve apoio de iniciativas privadas de escolas e com um baixo incentivo destacou-se a iniciativa governamental nos Ministérios de Relações Exteriores (o Itamaraty). Um dos grandes avanços na área de português como língua estrangeira foi a instituição do Exame Nacional CELPE-BRAS (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil).

O ensino de português como língua estrangeira é necessário, principalmente em cidades de fronteira onde o contato linguístico é marcado. Seguindo essa linha de estudos e oportunidades para o ensino de português como língua estrangeira, a Universidade Estadual de Roraima criou um curso de extensão nas fronteiras de Pacaraima (RR)/Venezuela e Bonfim (RR)/Guiana Inglesa, somando-se, há várias outras instituições que oferecem cursos de português como língua estrangeira, e dentre essas podemos destacar a UFRR.

Para a Universidade Estadual de Roraima, foi uma possibilidade de permitir aos alunos e profissionais estrangeiros falar, ler, ouvir, entender e escrever a língua portuguesa, proporcionando comunicação em sala de aula e interação social aos cursistas, bem como a imersão na cultura brasileira. Por estes fatores o *Campus* Universitário da Universidade Estadual de Roraima na cidade de Pacaraima, por estar localizado na fronteira do Brasil com a Venezuela estabelece constante laço cultural, educacional e social.

Entretanto, o ensino do curso de português como língua estrangeira em Pacaraima tem características de uma segunda língua, apesar de que esses alunos estudam num ambiente escolar formal, estão aprendendo em um lugar onde se praticam as duas línguas (língua portuguesa e língua espanhola), ambiente este que é fronteiro e a facilidade do contato nos supõe que seja um ensino de segunda língua, pois, a língua não é estranha a esse público que se utiliza dela para a comunicação social, transações de negócios, relacionamentos afetivos, entre outros. No entanto, o curso é conhecido como português como língua estrangeira por ser ensinado formalmente como uma língua estrangeira.

### **3.1. PLE (português como língua estrangeira) para falantes de espanhol**

Neste tópico será feita uma abordagem a respeito do ensino a hispano-falantes que vivem na fronteira Brasil-Venezuela e buscam continuamente aprender português; também será explanado sobre as interferências que ocorrem pelo fato de haver proximidade entre o espanhol e o português.

As fronteiras delimitam a soberania de um país, assim com sua política, cultura e economia que são divididas por linhas invisíveis aos olhos. Indivíduos hispano falantes ao cruzarem as fronteiras políticas se deparam com outro território limítrofe, que compreende a cultura do Brasil com a sua língua de origem, que lhe dá uma sensação de confiança e desconfiança ao tentar se comunicar em português e é isso que os difere dos outros estrangeiros que venham a atravessar esses limítrofes. (JUDICE, 2002)

Assim, as cidades de Pacaraima e Santa Elena não representam somente o limite entre territórios, mas traduzem em grande parte uma fronteira polissêmica, no sentido empregado por José de Souza Martins (2009, p. 11): “é na fronteira que encontramos o humano no seu limite histórico”, pois é na fronteira que se tornam visíveis as diferenças culturais e linguísticas. Diríamos que é na fronteira que algumas características se combinam fazendo surgir uma forma própria de relacionamento e de experiência humana.

Nestes casos, muitos utilizam o “portunhol” para fazer-se entender e acabam misturando os idiomas. Norimar Júdice (2002) destaca esse aspecto:

Para conseguir uma comunicação emergencial usando o ‘portunhol’, inserindo palavras do português aprendidas no cotidiano em estruturas de sua língua de origem, muitos hispanofalantes que chegam ao Brasil vão adiando indefinidamente a busca de um ensino regular da nova língua. (JÚDICE, 2002, p. 39)

Neste sentido vemos que para se comunicar tanto brasileiros como hispanofalantes fazem uso de uma interlíngua, conhecida como portunhol, para se fazer entender, isso ocorre em ambiente em que a comunicação é essencial para expressar-se, a consequência desse fato transpassa o ambiente informal, chegando até os ambientes de aprendizagem formal de uma língua estrangeira.



Em estudos a respeito do ensino de línguas podemos citar o conceito de interlíngua que está inteiramente ligado ao processo de aquisição de uma língua estrangeira. Esse conceito surgiu no ano de 1969 e seu precursor foi Larry Selinker.

O entendimento de interlíngua está voltado ao processo em que o aprendiz de uma segunda língua ou uma língua estrangeira se baseia em sua língua materna e aplica essa estrutura em uma língua estrangeira, isso faz com que o aluno fuja da norma padrão da língua a ser aprendida, formando assim um sistema independente que seria a interlíngua defendida por Larry Selinker.

Essas estratégias ocorrem durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua, em que o aluno faz a transferência literal da língua, deixando de lado o sentido que se quer alcançar; o uso recorrente de regras em situações parecidas; a generalização da regra aprendida em todas as situações; a estratégia de comunicação que encontramos em vários ambientes fronteiriços, em que o indivíduo produz para manter uma relação de comunicação para resolver algo e isso ocorre geralmente, quando o aluno não consegue transferir corretamente a mensagem. Podemos exemplificar esse processo com o seguinte esquema:



**LÓPEZ, Arturo Varón. Fossilización y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).  
Fonte: Varón López (p. 111).**

Podemos notar que a interlíngua ocupa espaço intermediário entre a primeira língua/língua materna e língua alvo, em que o sujeito faz uso das duas para comunicar-se, sendo ela um método em constante modificação, até que ele se dê conta do equívoco e internalize a forma correta da palavra.

Segundo Isabella Mozzillo (2005), com relação à interferência ou transferências que ocorrem neste contexto, podemos dizer que ela é analisada de duas formas, sendo a primeira positiva e outra de forma negativa. Ou seja, um tipo de interferência é considerado bom, que poderia trazer benefícios para a aprendizagem, enquanto o outro é considerado um empecilho para o desenvolvimento da língua alvo.

A fossilização refere-se à permanência da interlíngua em estágios mais avançados, em que a equivocação persiste, onde o aluno internaliza esses aspectos na pronúncia, nas regras gramaticais ou em uso de vocábulos, independente dos números de intervenções que o aluno tenha recebido do professor.

Como vimos, o processo de interlíngua está estritamente ligado ao desenvolvimento da língua em seus estágios de aprendizagem, em que se toma como base a língua materna, porém, se esse processo persiste e é internalizado pelo aprendiz, sobrevém o fenômeno de fossilização que está na estrutura cognitiva do indivíduo, esses “erros” fossilizados podem acompanhar o aluno até as últimas etapas da aprendizagem.

### **3.2. Produção textual em português como língua estrangeira**

O ensino de português como língua estrangeira a esses falantes, como dito anteriormente, vem sendo procurado com mais frequência por questões econômicas, sociais e políticas, no entanto, sabe-se que para aprender a escrever uma língua é fundamental estar inserido em um ambiente formal.

Quando se fala nesse processo voltado a hispanofalantes que irão adquirir o português como língua estrangeira, eles encontram certo grau de dificuldade pelo fato de serem línguas próximas, consideradas línguas românicas que vieram do ramo ibérico e por conterem um conjunto vasto de palavras de origem latina, tornando assim uma distorção em sua estruturação e erros em seus textos.

Desta maneira, os cursos de português para hispanofalantes, devem ter em seus programas de ensino formas e métodos que façam com que o aluno perceba as diferenças existentes entre o português e o espanhol. Daniele Marcelle Grannier (2002) afirma:

Nesse sentido, o incentivo ao automonitoramento da fala em português tem dado bons resultados. Como transição para esse automonitoramento, tanto a redação em sala de aula como principalmente a redação extensiva como tarefa extraclasse têm se revelado atividades altamente proveitosas e muito apreciadas pelos alunos. Ao contrário das atividades orais, as diversas atividades redacionais permitem ao aluno dar-se tempo para refletir mesmo que seja por alguns segundos e permitem ao professor, por outro lado, através de várias técnicas de correção, indicar, sem perturbar a expressão do aluno, em que pontos ele deve ainda refletir e onde pode melhorar o seu desempenho. Dessa maneira, o aluno pode procurar por si mesmo formas alternativas mais apropriadas em português. (GRANNIER, 2002, p. 63)

Com base nisso, podemos dizer que se o professor fizer uso dessa técnica de prática constante da escrita, tanto dentro do ambiente de aprendizagem como fora, fará com que o aluno possa identificar seus equívocos e internalizar as formas corretas da língua portuguesa e conseqüentemente chegar ao aperfeiçoamento da pronúncia

O ensino-aprendizagem da escrita deve combinar a aquisição de competências e conhecimentos específicos, e devem ser aplicados pelo aprendiz de uma língua estrangeira no momento da produção do seu texto, com o acesso às diferentes partes envolvidas pelo processo da escrita. Estas duas vertentes têm implicações para a ação que deve ser realizada pelo professor.

Além dos estímulos e o papel do professor no ensino de línguas, temos que enfatizar que o aluno tem que ter uma boa construção morfológica e sintática em sua mente, para que posteriormente saiba utilizá-la em suas produções textuais.

Deste modo, o hispanofalante faz uso da transferência em palavras em português. Há também quem dá ênfase às formas verbais que se diferem, assim como afirma Norimar Júdice:

O mais-que-perfeito do indicativo na língua portuguesa e imperfeito do subjuntivo na língua espanhola, com o sufixo: -ra” e “futuro do subjuntivo expresso por morfema próprio em língua portuguesa, o que não ocorre em língua espanhola. (JÚDICE, 2002, p. 45)

Em outro caso referente à mesma linha de pensamento temos as opacidades referentes a alguns conectivos que interferem no entendimento do texto:

No tocante a produção textual, estando o uso de conectivos de emprego frequente altamente automatizado pelo aprendiz em textos orais e escritos, elabora em sua língua materna, a presença desses elos sintáticos tende a se registrar como interferência em textos produzidos na língua-alvo. (JÚDICE, 2002, p. 46)

Há também que dar enfoque à ordem dos termos na oração, que aparecem principalmente em produções textuais, em que pode “retardar a compreensão, sobretudo de períodos longos, ou acarretar, na produção do português, inserida em estruturas nitidamente do espanhol”. (JUDICE, 2002, p. 46)

Daniele Marcele Grannier (2002, p. 72) destaca que no ensino da escrita, a leitura “intensiva e extensiva” faz com que o aluno faça uma associação das convenções ortográficas do português, “proporcionado ao

FE um *input* privilegiado que auxilia até mesmo no desenvolvimento do conhecimento e da consciência das particularidades do português”, tomamos como exemplo os fonemas [b] e [v] que na língua espanhola não há uma distinção clara em sua pronúncia, porém na escrita é possível notar o emprego correto deles.

Com relação à produção textual, Daniele Marcele Grannier (2002) destaca que:

As atividades escritas ou redacionais, por outro lado, permitem uma interação professor/aluno e aluno/aluno que compensa, de certa forma, a redução da interação oral livre e permite ao professor corrigir o aluno sem interrompê-lo. A correção leva, portanto, a autocorreção e estimula o aprendiz a reler seu texto antes de considerá-lo terminado. (GRANNIER, 2002, p. 73)

Nestas condições, o aprendiz ao longo do tempo, vai percebendo as diferenças que acercam o português e o espanhol e fazendo a autocorreção nas produções textuais, e com isso auxiliam no desenvolvimento da oralidade.

#### **4. Abordagem metodológica**

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa usamos alguns, assim como a pesquisa bibliográfica, que compreende o embasamento teórico desta pesquisa, fazendo o exame de materiais de natureza diversos, complementares, atividade de localização de fontes, para coletar dados gerais ou específicos a respeito do tema abordado aqui; e estudo de caso que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (ANDRÉ, 2005)

A coleta de dados deu-se a partir da delimitação do local. Após esses dados iniciais, foram realizados os seguintes procedimentos:

- a) Observação e anotações a respeito do contexto, indivíduos e métodos utilizados;
- b) Aplicação de questionário e formulário referente aos objetivos da pesquisa;
- c) Tabulação dos dados e
- d) Relatório e análise dos dados.

## 5. *Análise de dados*

Os sujeitos da pesquisa estão caracterizados por uma faixa etária que varia de 20 a 58 anos, porém o índice de adultos acima de 28 anos é maior tanto no nível BII (básico II) quanto no AII (avançado II).

Os principais recursos utilizados pelos professores, tanto do básico II como avançado II são as apostilas e projetor. O professor da turma básico II faz uso com mais frequência das seguintes metodologias:

- a) Explicação oral do conteúdo gramatical (livro didático);
- b) Audição e interpretação através de músicas;
- c) Fazer comentários diversos sobre questões culturais da língua portuguesa.

Já o professor da turma do avançado II utiliza com mais frequência as seguintes metodologias com o ensino da língua alvo:

- a) Audição e interpretação através de músicas;
- b) Fazer comentários diversos sobre questões culturais da língua portuguesa;
- c) Exibição de filmes e em seguida propõe questões relacionadas.

Daniele Marcele Grannier (2002) salienta a respeito do ensino de português a falantes de espanhol que:

[...] no que concerne ao enfoque da oralidade, a concentração passa a ser apenas (1) na percepção auditiva (tanto com as atividades que visam a apurar o ouvido para os sons do português como as da compreensão auditiva), (2) na aprendizagem da redação grafia/pronúncia (incluindo exercícios fonéticos e leitura em voz alta) e (3) no desenvolvimento do automonitoramento da produção oral. (GRANNIER, 2002, p. 72)

Com isso, podemos notar que os professores utilizam das mesmas metodologias com os alunos. Daniele Marcele Grannier (2002), em seus estudos nos mostra que mesmo sem estimular a oralidade propositalmente, ela sempre ocorrerá pela “interação professor/aluno e aluno/aluno na qual se desenvolve o uso da língua falada” e o uso de música, filmes e suas respectivas atividades relativas fazem com que o aluno habitue o ouvido com a pronúncias em português.

Com relação ao enfoque didático foi perguntado aos professores quais os procedimentos utilizados para o ensino de língua portuguesa e

obtivemos as seguintes respostas:

<i>Turma BII e Turma AII</i>	
✓	<i>Explica oralmente o conteúdo da gramática (livro didático)</i>
✓	<i>Apresenta uma situação e pede aos alunos que falem sobre (diálogos)</i>
✓	<i>Propõe a leitura e tradução de textos diversos</i>
✓	<i>Põe músicas para escutar em seguida faz perguntas</i>
✓	<i>Faz comentários diversos sobre questões culturais da língua portuguesa</i>
✓	<i>Exibe filmes e em seguida propõe questões relacionadas</i>
✓	<i>Realiza peças de teatro (temas diversos/adaptações de obras)</i>

Notamos, no quadro acima, que há a predominância dos debates, exposições, diálogos, exposições de filmes, audição de músicas brasileiras e dramatização, além desses, ainda é abordada a questão cultural da língua e isso notamos no plano de ensino de cada unidade. Com relação à abordagem cultural, José Carlos Paes Almeida Filho (2007) afirma que a aula de língua estrangeira pode possibilitar ao aluno mais do que a sistematização de um novo código linguístico, também a chance de, em alguns casos, se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas.

### **5.1. Análise da produção textual**

A coleta das produções textuais dos alunos do básico II (BII) e avançado II foram realizadas no mesmo dia e com instrumentos e metodologias iguais. As produções se deram sobre a perspectiva do conto “The Light House”<sup>79</sup>, onde foi feita uma indagação sobre o conto e logo após a produção escrita expondo as impressões referentes a ele.

Portanto, a análise foi dívida pelas categorias: *Categoria sintática* referente aos verbos, advérbios, adjetivos etc.; *Léxico* que abordará o ordenamento interno das frases e a categoria dos *expressivos* que classificam os problemas de linguagem.

#### *5.1.1. Categoria sintática e léxico*

As categorias foram analisadas em conjunto pois a estrutura inter-

---

<sup>79</sup> “The Light House” é um conto em vídeo que mostra como um pai cuida do filho até ele crescer. A proposta desse conto foi pelo fato de que não há falas, sendo um conto mudo, para que as produções não sofressem com nenhuma interferência oral.

na das frases estão inteiramente ligadas com a posição e escrita das palavras dentro da sintaxe.

Os textos analisados no nível básico II e destacados nessa categoria se deram através de análises com ocorrência de transferência do Espanhol nos textos em língua portuguesa.

“*A historia conta a vida de um home que deou todo o que ele tive para seu filho*” – Hombre logo é transferido para o português como Home; todo ao invés de tudo; o verbo ter conjugado tive no lugar de tinha.

“*Passo muito tempo, seu pãe espero mais ele enfermou (...) depois ele chegou com seu familia e començou*” – O verbo passar sem o U, em vez de passou, (pretérito perfeito); o substantivo *Pãe* no lugar de *pai*, essa fato ocorre por haver a tradução com a interferência da estrutura espanhola, pois **Padre** (Pai) e **Madre** (Mãe) em espanhol troca-se apenas o morfema inicial (destacado em negrito) do substantivo e conserva-se a o sufixo (sublinhado), mas na língua portuguesa não ocorre desta maneira; *Començou* – em espanhol *comenzó*, ao invés de começou.

Na análise dos textos da turma avançado II foram utilizados os mesmos procedimentos empregado para análise dos textos do básico II, porém podemos constatar que o índice de transferência foi relativamente baixo em relação ao nível anterior (básico II), no entanto há aspectos que são comuns nos dois grupos, e a título de exemplo destacamos alguns trechos que dão enfoque a esses aspectos.

“Quando *tivemos* filhos temos que *ver-los* crescer e *madurecer*, *formandose* homens e mulheres”

“O filho *volto* e encontrou seu *pãe* doente; foi muito triste para ele saber que seu *pãe* *estaba* nessa cama *sosinho* e doente” – Os pretéritos são transferidos como é no espanhol. *Volto* – voltou; *estaba* – estava.

### 5.1.2. *Categoria expressivos*

Nessa categoria foram pontuadas algumas palavras que permanecem em espanhol ou as que estão escritas de forma equivocada tornando assim um problema de linguagem.

Podemos verificar através do quadro abaixo que tanto a turma de básico II como a avançado II fazem uso de sua língua materna em textos de língua estrangeira, que nesse caso é o português, sabendo que algumas

vezes isso ocorre pelo fato de que o aluno ainda não haja internalizado a palavra de forma “correta”. Neste ponto damos destaque ao processo de fossilização em que o aluno internaliza a palavra “errada” levando-a até o último estágio da aprendizagem.

Básico II		Avançado II	
Palavras em português	variáveis dessa palavra	Palavras em português	variáveis dessa palavra
PAI	Pãe	PAI	Pãe
MENINO	Minino	Filho	Filho / Filos
Aprendizagem	aprendizaje	NÓS	Nois / Noss
ESSE (A)	Esa		

## 6. Considerações finais

Portanto, podemos notar com essa pesquisa que a metodologia utilizada pelos professores no ensino de português para estrangeiros abrange os conceitos culturais e comunicacionais da língua, através de textos e aulas expositivas, com base em apostilas.

No que se refere às produções textuais, podemos observar e concluir que há uma persistência das estruturas espanholas em vocábulos do português, acarretando assim a interferência de uma na outra, isso ocorre nos aspectos estruturais, ortográficos e há também a ocorrência de “palavras erradas”.

Concluimos que, mesmo no nível avançado do curso, há interferências da L1 na L2, verificando vários casos de fossilização, principalmente na categoria dos expressivos. Apenas com a leitura e prática constante, estes aprendizes conseguirão superar as dificuldades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.



\_\_\_\_\_. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. São Paulo: Museu da língua portuguesa, Estação da Luz. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwifmaip8ZvYAhUDxpAKHZjMDPQQFggn-MAA&url=http%3A%2F%2Fmuseudalinguaportuguesa.org.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F09%2FENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf&usg=AOvVaw2UMoyGUeU-mhQ79EPxBZ-U>>.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

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

CAMARGO, Valéria Sena. *Traços fonéticos-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro*. 2009. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022010-143929/publico/VALERIA\\_SENA\\_CAMARGO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022010-143929/publico/VALERIA_SENA_CAMARGO.pdf)>. Acesso em: 06-05-15

GONÇALVES, Dânia Pinto. A interferência linguística no uso de heterossemânticos por brasileiros aprendizes de Espanhol. *Revista Letras*, Goiânia, 2012

GRANNIER, Daniele Marcelle. *Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol*. Niterói: Intertexto, 2002.

JÚDICE, Norimar. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002.

LÓPEZ, Arturo Varón. Fossilización y adquisición de segundas lenguas ASL. *Interlengua*, Fossilización, p. 101-129. Disponível em:

<<http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>>.

MANGA, Gilberta. *A produção escrita no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto. Porto. 2013. Disponível em:

<[http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=81832](http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=81832)>. Acesso em: 05-05-2017.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: HUCITEC, 2009.

MATEUS, Maria Elena Mira; VILLALVA Alina. *Linguística*. Lisboa: Caminho, 2007.

MOZZILLO, Isabella. La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera. Caderno de Letras, Pelotas: UFPel, n. 11, p. 65-75, 2005.

PAVÓN, María Esther Arcos. *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. 2009. Tesis (Doctorado en Lengua Española). – Facultad de Filología (Departamento de Filología Española I), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

SCARPATO, Marta (Org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. 1 ed. São Paulo: Avercamp. 2008.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>

## DIÁLOGOS DIDÁTICOS NOS LIVROS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elinaff@gmail.com](mailto:elinaff@gmail.com)

*Ezequiel Gonçalves de Paula* (UENF)  
[depaula\\_ezequiel@yahoo.com.br](mailto:depaula_ezequiel@yahoo.com.br)

*Poliana da Silva Carvalho* (UENF)  
[polianasilva.carvalho@gmail.com](mailto:polianasilva.carvalho@gmail.com)

*Sonia Maria da Fonseca Souza* (UENF)  
[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

### RESUMO

Este estudo tematiza a abordagem dos livros didáticos quanto aos diálogos didáticos, que são uma das amostras linguísticas mais significativas de apresentação do discurso falado durante a aquisição de uma língua estrangeira (LE), e que configura, ainda, uma das formas pelas quais o aprendiz pode desenvolver suas habilidades comunicativas. Diante desse contexto, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar a ocorrência de diálogos didáticos na língua inglesa a partir dos atos de fala na competência comunicativa nos livros didáticos (LD). Estes integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino médio - língua estrangeira inglês, adotados no ensino médio pelas escolas públicas do noroeste fluminense no estado do Rio de Janeiro. A linha metodológica norteadora deste estudo é a de base qualitativa, fundamentada exclusivamente na pesquisa bibliográfica e respaldada teoricamente em Avany Pazzini Chiaretti (1993), Kátia Honório do Nascimento (2000, 2012), Dominique Maingueneau (1997) dentre outros. Em uma segunda etapa, realizou-se a investigação do objeto de estudo constituído de extratos de diálogos retirados de 3 coleções de séries didáticas nacionais destinadas a alunos do ensino médio. Verificou-se nos livros didáticos em análise que o conhecimento dos diálogos didáticos é importante, porque é o gênero da interação, no qual se almeja uma participação mais específica com o desenvolvimento das habilidades que promovem o desempenho conversacional, não limitado só em demonstrar novas estruturas.

**Palavras-chave:** Discurso. Diálogos. Livro didático.  
Línguas estrangeiras. Ensino-aprendizagem.

### 1. Introdução

Os diálogos didáticos são uma das atividades da abordagem co-

municativa que mais representa o discurso falado durante a aquisição de uma língua estrangeira (LE), cujo objetivo se expressa em oferecer situações interacionais/orais autênticas na língua alvo (CHIARETTI, 1993). Nesse contexto, refletir sobre os diálogos presentes nos livros didáticos é refletir também a prática do docente de língua estrangeira, pois ao ensinar o aprendiz a se comunicar em uma determinada língua, neste caso a inglesa, por meio dos diálogos, o professor está conduzindo o aluno à ampliação da sua competência comunicativa e mantendo viva a tradição cultural da língua estrangeira que estiver aprendendo.

Esta pesquisa justifica-se primeiramente pelo fato de os livros didáticos serem uma das únicas fontes de material disponível para docentes e discentes de línguas. Sabe-se que os livros são elementos tradicionais para o ensino e são amplamente recomendados, sobretudo, em cursos livres de línguas, em escolas particulares e públicas. Para Ingrid Peruchi e Maria José Faria Rodrigues Coracini (2003, p. 364), é na sala de aula de língua estrangeira que os livros didáticos apresentam “um papel relevante na constituição da identidade de professores e alunos, na formação de seu imaginário a respeito da cultura do outro, do estrangeiro”.

Além disso, temos também os diálogos presentes nos livros de inglês, que representam uma das formas pelas quais o aluno pode desenvolver suas habilidades comunicativas, apresentando diversas situações do cotidiano da língua-alvo. Vale mencionar que com os diálogos, os alunos demonstram contato com a língua falada, estabelecendo interatividade oral.

Sob esse fundamento traça-se para este estudo o seguinte objetivo: analisar a ocorrência de diálogos didáticos presentes nos livros didáticos de língua inglesa a partir dos atos de fala na competência comunicativa. Esses livros integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino médio - língua estrangeira inglês, adotados no ensino médio das escolas públicas do noroeste fluminense no estado do Rio de Janeiro.

A linha metodológica norteadora deste estudo é a de base qualitativa, fundamentada exclusivamente na pesquisa bibliográfica e respaldada teoricamente em Avany Pazzini Chiaretti (1993), Kátia Honório do Nascimento (2000, 2012), Dominique Maingueneau (1997) dentre outros. Para tal fim, selecionamos o material pertinente ao assunto em questão, utilizando as coleções *High Up*, *Way to go* e *Alive High* nos níveis 1, 2 e 3, na qual os diálogos foram analisados e categorizados por critérios

específicos.

O desenvolvimento deste artigo apresenta na primeira seção um delineamento do campo de estudo da análise do discurso francesa (ADF) e os efeitos de sentidos do diálogo didático em língua estrangeira. Em seguida, na segunda seção faz-se um estudo sobre os diálogos didáticos e a competência comunicativa, esclarecendo um pouco sobre o livro didático no ensino de uma língua estrangeira. Na terceira seção, parte-se para a análise do material didático, isto é, o modo de sua abordagem; e por último, as conclusões.

## **2. *Análise do Discurso Francesa (ADF): efeitos de sentidos do diálogo didático em LE***

A análise do discurso é um dos ramos da Linguística – ciência da linguagem cujo interesse é a investigação da língua em situações reais de uso – que considera que o ato comunicativo obedece a um contrato estabelecido pelos interlocutores envolvidos numa interação específica. Tal contrato permite que emissor e receptor se comuniquem mesmo que a mensagem esteja implícita, pois ambos compartilham o conhecimento de mundo necessário numa determinada interação.

Enquanto ciência, a análise do discurso possui corpo de doutrina que lhe garante instrumentos de análise e quadro teórico-metodológico próprios. Seu objetivo é analisar os efeitos produzidos por intermédio da língua. Trata-se do estudo do sentido social construído na comunidade. Uma de suas contribuições é mostrar como se estrutura discursivamente o social.

Michel Pêcheux (*apud* MUSSALIM, 2006) define a análise do discurso como uma forma de determinar as condições que são usadas para a produção de um texto, a maneira de avaliar a leitura do mesmo, como os protagonistas se inserem no discurso e como se relacionam. Ainda em Michel Pêcheux, verifica-se que em um discurso é essencial a relação locutor/ouvinte valorizando a ideologia do discurso.

José Luiz Fiorin na concepção de Fernanda Mussalim (2006) resalta que a análise do discurso define os processos utilizados para a constituição de um discurso, mostrando, inclusive, as condições para se efetuar a produção de texto.

Eni Puccinelli Orlandi citada por Fernanda Mussalim (2006)

aponta que para a geração dos discursos temos que dar relevância às condições de produção, pois serão elas que irão caracterizar o discurso para que possa mais tarde tê-lo como objeto de estudo. A autora apoiando-se em Bakhtin destaca ainda que, em um diálogo, há a presença do outro, o discurso se direciona para a interlocução de modo a orientar outros discursos.

De acordo com Dominique Maingueneau (1997), quando há a relação do sujeito com o outro, surge daí uma formação discursiva. O autor também considera nessa informação o sujeito a partir de sua individualidade visto que ele passa a se inteirar na construção do discurso.

Patrick Charaudeau (1996) também adotou a análise do discurso como ciência. No entanto, tal autor apresenta uma nova concepção de análise do discurso denominada análise semiolinguística do discurso de modo a considerar os seguintes objetivos:

A proposta primeira da teoria semiolinguística do discurso é analisar a linguagem em ação, os efeitos produzidos por meio de seu uso, o sentido social construído e que testemunha a maneira pela qual os grupos sociais instauram seus intercâmbios no interior de sua própria comunidade e com outras comunidades estranhas. (CHARAUDEAU, 1996, p. 3)

Para o autor mencionado, durante o ato comunicativo ocorre a "encenação" da linguagem, posto que o sujeito falante tem sempre que pensar em uma comunicação com a presença de um parceiro comunicativo, o outro. A encenação permite ao falante prever um cálculo (formação de hipótese de um sobre o outro) e a estratégia (tentativa de produzir efeitos sobre o outro).

Dominique Maingueneau (2004, p. 85) salienta que "um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é *encenada*".

### **3. Os diálogos didáticos e a competência comunicativa**

Sabe-se que o diálogo é uma das formas linguísticas mais representativas de manifestação do discurso falado na aquisição de uma língua estrangeira. Dentro da visão comunicativa os diálogos didáticos é o que se tem de mais real para os aprendizes desenvolverem suas aptidões orais e comunicativas na língua estrangeira. Para Avany Pazzini Chiaretti (1996), o termo diálogo didático é usado para referir-se aos diálogos impressos nos livros didáticos de língua inglesa, considerando-os como um

gênero.

Segundo Richards (1980), eles apresentam aos aprendizes a Língua Estrangeira (LE) em seu aspecto oral no que concerne à estrutura e ao léxico, bem como, denotam aquelas interações realizadas em situações controladas em sala de aula para treinar habilidades orais. Por essa razão, que se procura uma aproximação com a conversação natural buscando uma maior autenticidade na simulação da fala real da LE, pressupostos esses, da abordagem comunicativa.

No que diz respeito a material didático, existe uma classificação geral proposta por Michael Canale e Merrill Swain (1980), que classifica o diálogo didático de base gramatical e o de base comunicativa. O primeiro detém-se nas formas gramaticais (neste caso, as fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais) e ressalta os modos pelos quais elas são combinadas no sentido formar sentenças gramaticais. O segundo se dispõe em redor de funções comunicativas.

Partindo do princípio de que o "diálogo é o gênero privilegiado da interação" (CHIARETTI & PAIVA, 1998), mister se faz destacar Sperber e Wilson (1986), no qual relatam que qualquer diálogo didático, mesmo o de base gramatical, tem condições de efetivar a função comunicativa, até mesmo em sua intenção de "informar sobre gramática" e ter esta intenção reconhecida pelo usuário do livro.

Kátia Honório do Nascimento (2012) e Avany Pazzini Chiaretti (1993) destacam que os diálogos se revelam, também, uma referência para os aprendizes se apoiarem em sua produção oral, servindo de modelo a ser seguido. E, nesses modelos, espera-se que os aprendizes identifiquem as estruturas gramaticais contextualizadas nos diálogos, no sentido de desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma, os diálogos são considerados como espaços para a contextualização da gramática e inserção de estruturas lexicais a serem utilizados pelos aprendizes.

Além disso, Kátia Honório do Nascimento (2000) ressalta, ainda, que o diálogo didático compreende a representação da linguagem falada natural e é um dos elos do processo de ensino/aprendizagem entre o falante não-nativo, o aprendiz e a língua-alvo. Tendo em vista que se busca uma aproximação com a conversação espontânea, a língua-alvo torna-se o principal veículo de comunicação em sala de aula.

Como enfatiza Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2000), as atividades de compreensão oral precisam estar vinculadas à realidade co-

tídiana dos aprendizes, ou seja, as tarefas e o conteúdo dos exercícios precisam refletir o tipo de uso da linguagem que os aprendizes utilizam no seu dia a dia na língua materna. E, por ter sua centralidade no livro didático, busca-se uma maior autenticidade possível nos diálogos para que simule um ambiente real de fala, construindo, assim, identidades dos falantes, especificamente no inglês.

Para David Nunan (1999), a autenticidade faz referência às marcas discursivas típicas da língua-alvo que ocorrem em contextos reais de uso. Essas concepções manifestam a língua real utilizada pelos falantes nativos, sem objetivos metacognitivos e didáticos. Com referência aos materiais autênticos, Jack C. Richards (2001) ressalta que estes estão relacionados aos textos (orais e escritos) que não foram produzidos para fins pedagógicos.

Vale mencionar que oposto a textos autênticos seria para Vera Lúcia Lopes Cristóvão (2009, p. 323), “[...] textos didatizados, que são, em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação [...]” e além disso, “[...] textos fabricados, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão”.

Por conseguinte, Harmer (1991, p. 146, *apud* TAYLOR, 1994, p. 02) sublinha que os textos autênticos são aqueles criados para os falantes nativos e não para os aprendizes de línguas. Dessa forma, pode-se observar que há a transferência da forma para a comunicação e para o discurso, é a linguagem no seu uso contextualizado.

Ademais, os diálogos didáticos inseridos nos livros se pressupõem elaborados sob os princípios teóricos da abordagem comunicativa, que têm como objetivo oferecer situações interacionais/orais autênticas na língua-alvo (CHIARETTI, 1993). E, no que diz respeito à abordagem comunicativa, por exemplo, os diálogos correspondem a conversas telefônicas e em restaurantes e são produzidos sob certas condições: por um lado, são destinados à prática da habilidade oral (RICHARDS, 1980), por outro, ilustram elementos gramaticais e lexicais. (CHIARETTI, 1993)

O modelo de competência comunicativa para o desenvolvimento de ensino da língua estrangeira se efetivou com Michael Canale e Merrill Swain (1980) que apontam quatro dimensões que são: competência gramatical (competência linguística de Noam Chomsky), competência sociolinguística (competência para entender o contexto social no qual ocorre a comunicação), competência discursiva (competência para interpretar a



mensagem, termos de coesão e coerência do discurso ou texto) e competência estratégica (a competência para iniciar, terminar, manter, conservar, redirecionar a comunicação).

H. Douglas Brown (1994, p. 227) resume a competência comunicativa como sendo umas das competências que o indivíduo possui e que o possibilita emitir e interpretar mensagens e negociar seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos.

Como podemos notar a aprendizagem de uma língua estrangeira requer mais do que o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz. Ela implica também no uso adequado da língua em diferentes contextos, ou melhor, compreende o desenvolvimento da competência estratégica e sociolinguística, de modo que o aprendiz possa se comunicar efetivamente (CANALE & SWAIN, 1980). Enfim, apresenta um sentido mais inclusivo, uma vez que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: linguísticos, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos.

#### **4. O diálogo como gênero**

Os gêneros textuais fazem parte de atividades de comunicação, de práticas sociais, estando a utilização deles associada aos objetivos/às funções almejadas pelos que se encontram em uma situação comunicativa. Dessa forma, podem ser compreendidos como artefatos significativos para um ensino voltado ao desenvolvimento das competências comunicativas.

Alguns autores atribuem aos gêneros o papel de ferramentas reguladoras da interação social e, por isso, são importantes para comunicação verbal efetiva e contextualizada.

O gênero aqui analisado é o que se organiza por meio dos diálogos didáticos, portanto, apresentaremos diversas formas de diálogo, possibilitando observar o fenômeno investigado como veremos na seção a seguir.

##### **4.1. Os livros didáticos como suporte no ensino de LE**

O livro didático é um instrumento importante para o educador, pois é uma base, um fio condutor para elaboração de suas aulas. Ele integra a sapiência do professor, apresenta novos pensamentos, novas espe-

culações para suplantar, algumas vezes, mesmo que não totalmente, o procedimento que cada professor deve submeter-se de capacitação ou formação continuada.

O livro organiza o trabalho teórico-didático e apresenta a orientação teórico-metodológica que deve ser seguida, assim como prioriza determinadas habilidades linguísticas. Independentemente de como o livro didático é considerado pelos usuários, é necessário compreendê-lo, e dessa forma, intervir didaticamente, de forma a provocar resultados proveitosos para educadores e educandos.

Mister se faz ressaltar que a inclusão do livro didático de línguas estrangeiras nas políticas públicas de nosso país não somente concedeu *status* ou reconhecimento da disciplina de língua estrangeira, como também trouxe consequências favoráveis à melhoria do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que limitou a compra de livros nacionais que estivessem de acordo com os referenciais curriculares.

De acordo com essas mudanças político-educativas que foram propiciadas pelo Ministério da Educação (MEC) e as mudanças linguísticas e globais que estamos experimentando, o livro didático assume uma relevância social ímpar, já que ele aborda o trabalho pedagógico, e por isso deve ser sempre objeto de pesquisa do professor.

Antonio Augusto Gomes Batista (2003) ao analisar o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) destaca que o livro didático não é somente a reprodução de conteúdos e nem uma síntese de conteúdos curriculares, mas um artefato cultural que incorpora o desenvolvimento desses conteúdos, além de funcionar como um instrumento que avalia o aprendizado.

Diante desses apontamentos, os livros didáticos escolhidos para análise integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino médio, língua estrangeira inglês com vigência de 3 anos. Os livros adotados no Ensino Médio das escolas públicas do noroeste fluminense no Estado do Rio de Janeiro são as coleções: *High Up*, *Way to go* e *Alive High* nos níveis 1, 2 e 3.

Vale lembrar que o livro didático exerce uma forte influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas e que, embora o objetivo das coleções seja desenvolver uma abordagem comunicativa e de autonomia de aprendizagem, essas, no geral, de acordo com Kátia Honório do Nascimento, (2000) possuem amostras estruturadas da conversa natural,

mesmo nos materiais destinados aos níveis mais avançados de aprendizagem.

Sabe-se que a conversa é também o gênero mais comum e praticado em nosso cotidiano (MARCUSCHI, 2005). No que diz respeito aos diálogos encontrados nos livros didáticos de língua inglesa, nota-se, contudo, que muitas vezes eles não seguem esses padrões, sendo modificados para apresentar itens lexicais e/ou gramaticais (CHIARETTI, 1996), além de possuir um caráter peculiar, por se tratar de um texto impresso, adaptado a esse tipo de meio de circulação. Vale ressaltar que na coleção *Alive High 2* não foi encontrado diálogo didático. Vejamos os exemplos extraídos do *corpus* da pesquisa:

#### **4.2. Diálogo didático com propósito comunicativo**

##### **Let's listen**

These are dialogues related to talent shows in the USA and Nigeria. Can you predict what the missing parts are? Write them down based on your knowledge and the hints the texts give.

##### **Dialogue 1**

Brian: How you're feeling? Are you feeling good? Anybody from Brooklyn here?

Jury member: Hi,.....

Brian: It's Brian Bradley.

Jury member: .....

Brian: I'm fourteen years old.

Jury member:.....

Brian: I'm from Brooklyn, New York.....

##### **Dialogue 2**

Reporter: So, how are you doing?

Interviewee:.....

Reporter: I'm great.

Interviewee: Yes.

Reporter: So, are you a huge fan of Nigerian Idol?

Interviewee: Oh, I'm a very huge fan of Nigerian Idol.

**Dialogue 3**

Rachel: Hi.

Jury member: Hi, Rachel.

Rachel:...

Jury member: What've you chosen, Rachel?

Rachel: It's a surprise.

Jury member: Ah, I like surprises.

Rachel: Ok.

Jury member: Good luck.

Rachel: Thank you.

Transcribed from <www.youtube.com. Accessed on January 17, 2013.

Now listen to the recording and check if your predictions were correct.

Then discuss these questions with a classmate.

Which of the expressions used in the dialogues are new for you?

How much would you understand if you didn't read the transcript?

Did you pay attention to different accents while listening to the dialogues?

**Amostra 1 - Fonte: Coleção *Alive High 1* (2013, p. 20-21)**

### **4.3. Diálogo didático com repetição de enunciados**

Embora os livros de inglês pesquisados anunciem que seguem as linhas da abordagem comunicativa e da autonomia de aprendizagem, em geral pode-se observar que nos diálogos possuem amostras estruturadas da conversa natural, que há ocorrência de letras do alfabeto para identificação dos falantes, pelos turnos de fala sem interrupções, pela repetição de sentenças e uso excessivo da forma em detrimento da função da língua. Dessa forma, pode-se constatar que os livros pesquisados fazem dos diálogos um pretexto para reforçar tópicos, tais como os vocabulários novos e pontos gramaticais.

2. Now read a dialogue from the movie *The Express*, the story of an African-American athlete who changed the way fans looked at men of his color. Then check (✓) the right option to complete the statement:

In this interaction, Gloria replied to Ernie in (✓) a formal way. ( ) an informal way.

Poster of the movie  
*The Express* (2008) depicting  
American actor Robin Brown  
In the role of Ernie Davis

Gloria: I'm Gloria. This is my friend... Sarah. She's visiting from Cornell.

Jack Buckley: Gloria and Sarah. Ok. I'm Jack Buckley, but you call me JB.

Gloria: JB. JB.

Jack Buckley: And this is my friend, Ernie.

Gloria: How do you do?

Ernie Davis: Very well.

**Amostra 2 - Fonte: Coleção *Alive High 1* (2013, p. 22)**

#### **4.4. Diálogo didático com uso de linguagem informal**

A recorrência de marcadores conversacionais nos livros examinados corrobora que houve uma incorporação nos materiais de ensino, com a presença clara de marcadores típicos da conversa natural, como os sinais de tomada de turno, de mudança e volta ao tópico de abertura e encerramento. Foram observadas alterações significativas, como o uso de linguagem informal e expressões coloquiais, de ênfase no uso e não na forma e a quebra da sequência rígida dos turnos de fala (NASCIMENTO, 2000).

Falante 1: Oh, man. So tired. Need coffee.

Falante 2: Jeez, up super late again last night? You finally getting ahead in your work?

Falante 1: I wish sadly I was just stuck in sleepy time Limbo, as usual.

Falante 2: Sleepy what?

Falante 1: It's when you feel like you have too much work to go to bed, but you're too tired to get anything done. So you just surf the net and stay procrastinate until you can't stay awake anymore.

Falante 2: And this accomplishes what, again?

Falante 1: Well, I'm getting really good at drinking coffee.

**Amostra 3 - Fonte: Coleção *High Up 1* (2013, p. 172)**

#### **4.5. Diálogo didático para apresentação de ponto gramatical e para apresentar vocabulário**

De acordo com os exemplos abaixo, é possível visualizar o fato de os diálogos didatizados serem usados como pretexto para o ensino de as-

pectos estruturais da língua-alvo. Neste caso a verdadeira função do diálogo é abrigar determinadas estruturas morfossintáticas e não promover a interação com o destinatário, perdendo assim muito dos elementos que constituem a coerência e a coesão, elementos referenciais (dêiticos, pronominalização etc.), os quais constituem o conjunto de regras discursivas nos estudos de Michael Canale e Merrill Swain (1980).

Para H. Douglas Brown (2001, 2006) e Harmer (2007), a contextualização da gramática e do vocabulário é um aspecto integrante das abordagens mais recentes do ensino-aprendizagem de línguas, que neste caso, é contemplada na proposta dos livros didáticos analisados.

10. Match the situations to the uses of **can** and **may**: (**TIP** – Observe que a mesma palavra pode expressar ideias diferentes dependendo do seu contexto de uso)

- a. He can write and talk on the phone at same time.
  - b. May I borrow your book about career choices?
  - c. Working as an appropriate can be good for you career.
  - d. Learning another language may be good for your future.
  - e. Can I read your letter?
- ( ) We use **can** for ability.
  - ( ) We use **can** for possibility.
  - ( ) We use **can** for permission.
  - ( ) We use **may** for possibility.
  - ( ) We use **may** for permission.

**Amostra 4 - Fonte: Livro *Alive High 1* (2013, p. 150)**

### **Texto 3**

#### **Astro – The X Factor U.S. – Audition 1**

**Brian:** Hello... Brian.

**Steve:** Brian, I'm Steve, nice to meet you. Uh, who are these people here?

**Brian:** Mom, stepdad. Here are my mom and my steppops. Y'know, they are both huge supporters of me. And my mom, she's ... she's my number one fan. I have er an insane love for music. I listen to music all the time, so it's in my blood.

[...]

**Brian:** I've always dreamed of performing at Madison Square Garden. To know that 20,000 people are here for me, that would be big.

Adapted and transcribed from

<[http://www.youtube.com/watch?v=Gju\\_lsb2oVQ](http://www.youtube.com/watch?v=Gju_lsb2oVQ)>(0:00-0:26 and 0:41-0:48).

#### **4.6. Conversação espontânea**

No decorrer da pesquisa discutimos o papel dos diálogos didáticos no processo de aprendizagem de língua estrangeira e concluímos que eles apresentam aos aprendizes algumas variantes da língua-alvo, possibilitando um olhar panorâmico, contudo controlado e limitado do uso do discurso oral natural. Nesse sentido, os diálogos didáticos atuam como um dos recursos mais comumente usados em sala de aula, de contato com padrões de fala da língua. Vale mencionar que é dentro desse contexto que os aprendizes ouvem diálogos para depois interagirem na língua estrangeira.

Pode-se observar ainda, que tanto os professores quanto aprendizes acreditam que, por meio dos diálogos, possa-se adquirir competência comunicativa. Dentro do enfoque comunicativo, os diálogos sinalizam aos aprendizes como reproduzir em inglês, de forma eficaz e bem-sucedida, instruções, convites e solicitação de informações. Além disso, no sentido de se evitar as dificuldades inerentes à fala e direcionadas por uma meta pedagógica, as conversas naturais são adaptadas para os livros didáticos, uma vez que estas são delineadas por traços difíceis de serem reproduzidos nos livros, como o contexto de fala, as ações e os gestos (NASCIMENTO, 2000).

1. Complete the conversation with the following verbs. Make changes to verb forms or tenses when necessary:

**Choose   lose   move   roll   say   tell**

**Carol:** so guys, pay attention. This game is not difficult. First, choose a piece and place it on the board.

**Bruno:** Cool! I'm \_\_\_\_\_ mine right now! I want the blue one.

**Carol:** OK. Bruno. Go ahead and take it!

**Fred:** Go on, Carol, \_\_\_\_\_ us the magic moves to win the game.

**Carol:** As I \_\_\_\_\_ before, first, place your piece on the start square on the board. Next, roll the dice. Then, move your piece as many squares as the number you rolled.

**Bruno:** Cool. Let's start playing, because it's easier to learn when you play, don't you think?

**Carol:** Yeah. That's a good idea. So, Susan, you can start. \_\_\_\_\_ the dice and move your piece.

**Susan:** Hey, I rolled a ten. So I move tens squares, right?

**Carol:** Yes, Susan, that's right. And you're very lucky!

**Susan:** Why? What does this symbol mean?

**Carol:** You take two cards and decide which one you want to keep, according to the number of points. After that, you pass a card to the player on your left.

**Fred:** That's me. What do I do with the card?

**Carol:** You roll the dice, \_\_\_\_\_ your piece, and if you get this symbol, you take a card. If you get that symbol, you take two cards. But if you land on that red X, you lose 3 cards. Finally, the winner is the one who gets 20 points first. C'mom, Fred, it's your turn.

**Fred:** Oh, no, just three! It's only the beginning of the game and I'm already \_\_\_\_\_.

**Carol:** Don't worry. If you play your cards right, you can still win the game.

**Fred:** OK. OK, done!

2. Read the conversation again and underline the words that show the sequence of the actions necessary to play the game.

**Amostra 6 - Fonte: Coleção High Up 2 (2013, p. 19)**

#### **4.7. Role play**

Are you good at giving advice? In pairs, role play different situations as in the example. **Student A** comes up with useful pieces of advice to help **Student B**. Use information from the box. Take turns.

Student A: What's the matter?

Student B: I make a lot of money, but I'm not satisfied with my job. What should I do?

Student A: But... what's bothering you? Is it your boss?

Student B: No, he's a good person. The problem is that I work with sales, but I don't like it, I want to be an actor.

Student A: Well, I guess you should study acting first. Don't quit your job right now because it's very difficult to become an actor without experience.

#### **Situations**

Make a lot of money, but I'm not satisfied with my job.

#### **What should I do?**

I'm looking for a part-time job, but I have no experience.

#### **What should I do?**

I haven't decided on what career I'm going to pursue.

#### **What should I do?**

My parents want me to follow in their footsteps, but that's not what I truly



want.

**What should I do?**

**Amostra 7 - Fonte: Coleção *Way to go 2* (2016, p. 40)**

De acordo com a tarefa acima, pode-se verificar a ocorrência de atividades de interação envolvendo o *role play*, no qual Boas (2001) apoiando-se em I. Glenn Cohen (1996) e Trosborg (1995) consideram uma das melhores atividades interativas no ensino de atos de fala.

Para H. Douglas Brown (1994) *role play* é uma atividade linguística que inclui atribuir um papel a um ou mais membros de um pequeno grupo (de 2 a 4) e dar um objetivo ou propósito a ser atingido. Outra possibilidade seria a de propor-se um tema polêmico, com cada elemento do grupo discutindo um ponto de vista.

Harmer (1996) destaca que a atividade do *role play* leva os alunos a se “soltarem” na classe, perdendo a inibição e se tornando mais comunicativos e participantes – mais sujeitos do processo. O *role play* contribui para desfazer a dicotomia entre ensino e prática de língua: aprender-se fazendo, ou melhor, fazendo e refletindo.

Nesse caso, os alunos são estimulados a repetir, ler e memorizar tanto os diálogos que nada mais é que uma encenação de papéis (*role play*) no qual conduz os participantes a ajustarem suas falas, tanto de acordo com o *status* dos papéis que lhe foram destinados, como com a contribuição do outro.

#### **4.8. Estrutura linguística**

Read the cartoon.

Observe que, para expressar diferentes intenções (como pedir desculpas, fazer um pedido etc.) o falante costuma utilizar determinadas palavras e estruturas linguísticas (como I'm sorry, could you etc.)

Falante 1: Jeremy, I'm sorry I accused you of not listening.

Falante 2: Oh.

Falante 1: Don't you feel like it's something we should discuss?

Falante 2: Sure.

Falante 1: Could you just start by giving me more than one syllable answers?

Falante 2: Okay.

**Amostra 8 - Fonte: Coleção *Way to go* 3 (2016, p. 13)**

Vale mencionar também um grande número do gênero histórias em quadrinhos nas coleções analisadas, que proporciona uma compreensão e contextualização melhor no que se diz respeito à imagem e ao texto. Para Hopper (1979), as noções de figura e fundo são aplicadas para que o leitor possa perceber no “fundo” (ou *background*) as opiniões, os sentimentos, as atitudes dos participantes diante de um acontecimento.

A “figura” (*foreground*) apresenta o acontecimento em si. Dessa forma, a possibilidade no tratamento temático só pode acontecer com a inserção do diálogo na estória em quadrinho, e muitas das reações dos personagens podem ser demonstradas para o leitor em quadro à parte.

Convém, oportunamente, ressaltar que nem todos os materiais didáticos trabalham, todavia, com os diálogos descritos nesta pesquisa. Pode-se verificar diálogos nos quais não existem contexto mais próximo (local, tempo) e fatos não linguísticos (*status*, idade, relações de parentesco dos participantes, descaracterização dos participantes, ausência de motivos claros para sua ocorrência).

Entretanto, o significado é demonstrado não apenas por meio da linguagem verbal, como também por intermédio da entonação que é explorada para identificar o estado de ânimo dos personagens. E, para destacar a entonação, as coleções que compõem este *corpus* fazem uso de recursos como caricaturas, negritos e principalmente balões. Desse modo, este recurso gráfico em forma de balões vem como auxílio para complementar as formas verbais, que são de vários tipos, indicando pensamentos, surpresa, gritos, espantos.

## **5. Considerações finais**

Com a pesquisa, destacamos a importância, nos livros didáticos em análise, que o conhecimento dos diálogos didáticos tem, porque é o gênero da interação, no qual se almeja uma participação mais específica com o desenvolvimento das habilidades que promovem o desempenho conversacional, não limitado apenas a demonstrar novas estruturas gramaticais, uma vez que a língua inglesa deve ser inserida em práticas sociais da linguagem, estimulando os alunos na busca pela autonomia e a

reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Vários tipos de textos orais são oferecidos tais como: diálogos, entrevistas, trechos de filmes, programas de *podcasts*, trechos de palestras e atividades variadas de compreensão de textos em diferentes contextos de uso, com diferentes graus de complexidade de interação. Contudo, observamos uma frequência maior em atividades de escrita, já que os letramentos possuem maior enfoque no ensino formal público do que a oralidade. Na coleção *Alive High 2*, por exemplo, nem foi encontrado diálogo didático.

Por fim, a análise depreendida pela via da Análise do Discurso Francesa mostra-nos o quanto são essenciais as implicações em torno dos aprendizes e do processo de ensino-aprendizagem, pois envolvem questões pedagógicas que dizem respeito aos aprendizes com a presença do outro e a língua estrangeira na construção da competência comunicativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático PNLD. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Livro didático de livro portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*: Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 15-06-2017.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents, 1994.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 1, n. 1, p. 1-25, 1980.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

CHIARETTI, Avany Pazzini. *A performance do diálogo no livro didático, evolução e limites do gênero*. 1993. Dissertação (Mestrado em Lin-

guística). – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_.; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de ensino de Inglês In: MACHADO, Ida Lúcia; CRUZ, Amadeu Roselli; LYSARDO-DIAS, Dylia. (Orgs.). *Teorias e práticas discursivas*. Estudos em análise do discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso da Fale – UFMG; Carol Borges, 1998.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. *High Up: 1º, 2º e 3º anos: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. Trad.: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes; Campinas: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEZES, Vera et al. *Alive High: inglês, 1º, 2º e 3º anos: ensino médio Org.*: Ana Paula Landi. 1. ed. São Paulo: SM, 2013.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2, p. 101-142. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Kátia Honório do. Os diálogos, os livros didáticos de inglês e novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de línguas. In: *Cadernos do IL*, n. 44, jun.2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28116>>. Acesso em: 26-04-2017.

\_\_\_\_\_. *O diálogo nos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?* 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte.

NUNAN, David. *Second language teaching and learning*. Boston (Mas-

sachusetts): Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PERUCHI, Ingrid; CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 363-385, 2003.

RICHARDS, Jack C. Conversation. *Tesol Quarterly*, vol. 14, n. 4, p. 413-432, dez.1980.

\_\_\_\_\_. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TAVARES, Katia; FRANCO, Claudio. *Way to go 1º, 2º e 3º anos: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2013.

## **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTRANGEIROS COM A LÍNGUA PORTUGUESA**

*João Batista da Silva Santos* (UENF)

[joaosanto.92@gmail.com](mailto:joaosanto.92@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)

[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

*Amaro Sebastião de Souza Quintino* (UENF)

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

### **RESUMO**

A busca pela aprendizagem não é uma atividade simples, porém é fundamental para formar um indivíduo na sociedade, envolvendo o indivíduo, sua história de vida e o contexto social em que está inserido. O domínio e aprendizagem de uma língua estrangeira é um importante passo para que o indivíduo se comunique e aja dentro do que lhe for proposto pela sociedade que ele está inserido; por isso aprender corretamente uma língua estrangeira é imprescindível. Partindo disso, o objetivo do presente artigo é averiguar possíveis causas para o déficit na aprendizagem de estrangeiros na língua portuguesa bem como apontar estratégias que podem ser eficazes para sanar ou amenizar tal déficit.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Língua estrangeira. Déficit.

### ***1. Introdução***

O ensino de português para estrangeiros é um segmento que ainda está se desenvolvendo no Brasil, desde o dia da chegada dos portugueses ao país, quando os estrangeiros foram deixados aqui para que aprendessem a nossa língua e transmitissem a cultura europeia. De forma inconsciente, o ensino de português como língua estrangeira (PLE) já começava com o início da nossa colonização.

O ensino português como língua estrangeira não era valorizado e nem reconhecido como profissão, a partir de 1940 que tivemos os primeiros registros.

Foi por volta dos anos 40 que o professor Idel Becker, Professor titular de língua e literatura espanhola da Universidade Mackenzie, escreveu a obra: *O Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*. Essa obra serviria de base a todas as outras.

Depois que o ensino de línguas passou a vigorar como obrigatório no ensino regular no país, estudos sobre língua estrangeiras surgiram em diversas partes do Brasil. Porém, uma obra voltada apenas para o português como língua estrangeira surgiria apenas alguns anos depois.

No ano de 1956, foi publicado pela Mercedes Marchandt em Porto Alegre, o livro *Português para Estrangeiros* que fala sobre sua experiência no ensino português como língua estrangeira na Universidade Católica do Uruguai. Esta obra é utilizada como referência por estudiosos de português como língua estrangeira. Também houve outra obra que influenciou a pesquisa português como língua estrangeira: *Português Brasil para Estrangeiros*, publicado no ano de 1978 em São Paulo por Francisco Gomes de Matos. O livro foi publicado pensando nos alunos estrangeiros que não possuíam nenhum contato com o português no Brasil.

## **2. O português no mundo**

O mundo lusófono (que fala português) é avaliado hoje entre 190 e 230 milhões de pessoas. O português é a oitava língua mais falada do planeta, terceira entre as línguas ocidentais, após o inglês e o castelhano.

O português é a língua oficial em oito países de quatro continentes:

- Angola (28,81 milhões de Habitantes)
- Brasil (207,7 milhões de Habitantes)
- Guiné Bissau (1,816 milhão de Habitantes)
- Cabo Verde (539.560 mil Habitantes)
- Moçambique (28,83 milhões de Habitantes)
- Portugal (10,32 milhões de Habitantes)
- São Tomé e Príncipe (199.910 mil Habitantes)
- Timor Leste (1,269 milhão de Habitantes)

A língua portuguesa é neste momento utilizada por 261 milhões de pessoas, sendo a quarta língua mais falada no mundo, atrás do mandarim, do espanhol e do inglês.

Se as projeções demográficas das Nações Unidas estiverem certas, em 2050 haverá cerca de 387 milhões de lusofalantes em todo o mundo. O português é uma das línguas oficiais da União Europeia (ex-CEE) desde 1986, quando da admissão de Portugal na instituição. Em razão dos acordos do Mercosul (Mercado Comum do Sul), do qual o Brasil faz parte, o português é ensinado como língua estrangeira nos demais países que dele participam\*.

Em 1996, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que reúne os países de língua oficial portuguesa com o propósito de aumentar a cooperação e o intercâmbio cultural entre os países membros e uniformizar e difundir a língua portuguesa.

### **3. *Dificuldade dos estrangeiros com o português***

Aprender a falar português em alguns meses não é tarefa simples para os estrangeiros. A pronúncia, a gramática, a conjugação e mesma a integração cultural, tudo isso é uma barreira.

Os latinos e os hispanos conseguem entender e falar rapidamente que os demais, por causa das raízes comuns das palavras e a grande similaridade entre o português e o espanhol. Mas a semelhança entre diferentes idiomas também é perigosa, precisam tomar cuidado para não acabar falando o “portunhol”, mistura das duas línguas, que pode atrapalhar o processo de conhecimento da língua portuguesa.

As línguas que têm outras raízes se afastam do português em relação à fonética e à etimologia das palavras, o que dificulta o aprendizado. “Um hispano falante que nunca estudou português antes de chegar aqui vai entender tudo diretamente, ao contrário de um europeu, além de ter estudado dois anos de português antes, vai entender poucas palavras.

Outra grande dificuldade para os estrangeiros é pronunciar corretamente os sons do português, com a adequada ênfase nas sílabas tônicas.

---

\* Disponível em: <[www.linguaportuguesa.ufm.br](http://www.linguaportuguesa.ufm.br)>. Acesso em: 29-11-2017.



Outro fonema complicado é o decorrente das palavras começadas com “r”, como rato. Sofrem especialmente com isso alemães, franceses e falantes de língua inglesa. Já para quem fala espanhol, o problema maior está na pronúncia da letra “v”, frequentemente confundida com “b” para ser entendidos. Em se tratando de língua escrita, a acentuação também é uma barreira.

#### **4. Como ensinar o português para estrangeiros**

Para ensinar a língua portuguesa a cidadãos estrangeiros, procure compreender as suas expectativas para o processo de aprendizagem, uma vez que a adaptação dos conteúdos irá variar entre o desejo de um indivíduo em dominar conversações básicas de uso cotidiano ou alguém que pretende obter fluência para utilização em ambiente de negócios. É importante também o ensino presencial e a construção de uma verdadeira relação aluno-professor são de suma importância no processo de aprendizagem. Também é importante o uso dos recursos pedagógicos proporcionado pela tecnologia como forma de complementaridade aos métodos de aprendizagem da língua portuguesa.

#### **5. Metodologia**

A presente pesquisa foi apresentada em forma de questionário com oito perguntas entregue a dez estrangeiros que atualmente estão morando no Brasil. Os representantes responderam sobre a dificuldade que tiveram com a língua portuguesa. Esse questionário foi desenvolvido e respondido em novembro de 2017.

#### **6. Resultados alcançados**

De acordo com as respostas obtidas no questionário podemos perceber que 60% dos entrevistados tem de 27 a 30 anos, 40% possuem de 21 a 23 anos. O que mostra que os entrevistados estão acima de 20 anos e máximo 30 anos. 70% dos respondentes foram mulheres e 30% homens. 100% solteiros. 60% mora em república, 20% sozinho e 20% com família. 70% possui ensino superior e 30% não possui. 40% aprendeu o português pelo meio acadêmico, 30% por conta própria e 30% de forma informal. 40% apresentou dificuldades no escrever, 30% no falar, 20% no

ler e 10% no ouvir. 60 % acha o seu português regular, 30 % acha bom e 10% ruim.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Nara Sâmara de Oliveira. *Ensino de português como segunda língua: mal-entendido em interações interculturais*. 2013. Dissertação (de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

BECKER, Idel. *Manual de espanhol: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 79. ed. São Paulo: Nobel, 1999.

MARCHANDT, Mercedes. *Português para estrangeiros*. Porto Alegre: Age, 2004.

MATOS, Francisco Gomes de; BIAZIOLI, Sônia. *Português do Brasil para Estrangeiros*. São Paulo: Yázigi, 1978.

MEDEIROS, Adelardo Adelino Dantas de. *A língua portuguesa*. Disponível em: <[www.linguaportuguesa.ufrn.br](http://www.linguaportuguesa.ufrn.br)>. Acesso em: 20-12-2017.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. *História do ensino de línguas no Brasil*. Disponível em: <[www.helb.org.br](http://www.helb.org.br)>. Acesso em: 20-12-2017.

## ANEXO

### QUESTIONÁRIO

Esse questionário tem como finalidade conhecer as possíveis dificuldades dos estrangeiros que moram no Brasil com a Língua Portuguesa. Agradecemos sua colaboração com a pesquisa ao responder o questionário a seguir:

1. Qual a sua idade?

18 a 20     21 a 23     24 a 26     27 a 30     Acima de 30

2. Sexo?

Feminino                       Masculino

3. Estado Civil

Casado                       Solteiro                       Divorciado

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

4. Possui alguma formação no Ensino Superior?

- Sim  Não

5. Com quem mora no Brasil?

- Sozinho  Pais  Republica  Parentes  
 Família ( esposa/ marido e/ou filhos)  Outros

6. Como ocorreu o processo de aprendizagem na língua portuguesa?

- Meio acadêmico  Informal  Por conta própria

7. Qual Habilidade se apresentou com mais dificuldade?

- Falar  Escrever  Ler  Ouvir

8. Como você avalia o seu nível de proficiência em Língua Portuguesa?

- Ruim  Regular  Bom  Ótimo

## DO USO DA METÁFORA NO ENSINO JURÍDICO

*Mauro Barroso Andrés (UFT)*  
[maurobandres@yahoo.com.br](mailto:maurobandres@yahoo.com.br)

### RESUMO

Artigo acadêmico que trata do recurso à metáfora no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em nível superior, especialmente jurídico. Objetiva discutir a possibilidade em emprego da metáfora como recurso cognitivo eficiente para a partilha de informações e conhecimentos, especialmente os complexos e abstratos. Tem como fundamentos: epistemológico, a teoria do pensar complexo (Edgard Morin); metodológico, interdisciplinaridade (Olga Pombo) e transdisciplinaridade (Basarab Nicolescu); teórico, a teoria da comunicação (Romann Jakobson) e a do pensamento (Ray Kurzweil). Resultam de seu desenvolvimento: a) comunidade acadêmica tem letramento acadêmico deficiente, tanto sob a perspectiva da leitura quanto da textualização; b) a atividade de comunicação e cognição enfrentam dificuldades maiores em virtude da complexidade, abstração e codificação dos conteúdos partilhados; c) o discurso jurídico utiliza metáforas comumente e inclusive incorpora-as na forma de institutos e teorias jurídicas, contudo sem que haja propriamente compreensão disto pelos usuários; d) docentes e discentes desconhecem as teorias da metáfora e suas aplicações. A análise sugere que recorrer ao uso consciente e deliberado das metáforas, baseado e orientado em estudos de suas teorias pode: a) incrementar o processamento cognitivo que se realiza nas atividades de ensino-aprendizagem em nível superior; b) maximizar o letramento acadêmico, com expressivos ganhos na compreensão e produção de textos (textualização).

**Palavras-chave:** Ensino jurídico. Letramento acadêmico. Metáfora. Textualização.

### 1. Introdução

Este estudo analisa brevemente o recurso à metáfora como elemento significativo para o processamento cognitivo no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em nível superior, considerando-se especialmente aspectos ligados à compreensão e produção de textos (textualização) marcados pela complexidade e abstração de seus conteúdos, o que justifica sua realização.

Tem como fundamentos: epistemológico, a teoria do pensar complexo, de Edgar Morin (2000), sob a perspectiva metodológica da in-

ter/transdisciplinaridade (POMBO, 2017; NICOLESCU, 2017); teórico, as teorias da comunicação de Roman Jakobson (2007) e do pensamento de Ray Kurzweil (2014).

Desenvolve-se seguindo essencialmente esta sequência: a) apresentação do contexto próprio do nível superior de educação e das dificuldades enfrentadas diante da necessidade de compreender e produzir textos acadêmicos diversificados; b) análise do ensino jurídico à luz da teoria da comunicação; c) análise do papel das metáforas no pensamento e na linguagem, tomando por referência e foco central as exigências do ensino do direito; d) considerações finais que resultam deste estudo.

## **2. Dificuldades enfrentadas na compreensão e produção de textos**

É claramente perceptível a aflição de muitos dos que galgam o nível superior de educação, especialmente ingressantes, em compreender textos técnicos e científicos, atividade intrínseca ao meio acadêmico, especialmente no plano dos estudos jurídicos, cuja abstração é intensa e a leitura compreensiva de textos, primordial.

Tal entendimento, que é corroborado por Antonio Lailton Moraes Duarte, Regina Cláudia Pinheiro e Julio Araújo (2017), corresponde ao baixo nível de letramento acadêmico, o qual consiste na capacitação dos estudantes em nível superior a, durante o processo de leitura e escrita de textos, utilizar mecanismos de compreensão e apropriação dos protocolos de leitura e escrita dos gêneros textuais utilizados no meio acadêmico, quais sejam: fichamentos, resumos, resenhas, artigos científicos, ensaios, monografias em geral etc.

Os efeitos negativos da carência desta espécie de letramento naturalmente alcançam a habilidade para interpretação do conteúdo textual próprio, os quais exigem rigor comunicativo tanto no momento de sua elaboração, quanto no de sua leitura compreensiva: deve-se evitar possíveis dubiedades e ou obscuridades capazes de prejudicar a efetivação dos registros, comunicação e compreensão pretendidos.

Os textos técnicos e científicos, apesar de apresentarem raciocínios e argumentos complexos, bem como exigências comuns a ambas as espécies, tais como a clareza, a precisão e a objetividade, devem ser *simples* o suficiente para cumprirem sua função de partilha e difusão de conhecimento com abertura para análises críticas dos interessados, suportadas por sua compreensão efetiva.

Entretanto, o nível de abstração que normalmente caracteriza seus objetos, especialmente no campo teórico das ciências humanas e sociais, cuja elaboração se dá a partir de conceitos e relações muitas vezes não percebidos sensorialmente, acaba por dificultar muito o processo de compreensão textual, mormente para os ingressantes no nível superior.

Além disso, as construções teóricas implicam vocabulário técnico-científico específico para cada área de estudo, cujos termos não necessariamente refletem “algo” que os leitores possam facilmente identificar e ou compreender quando do primeiro contato com o assunto e o texto a este referido.

Nesse sentido, a *textualização* – como ato de conversão das produções intelectuais em textos – das teorias científicas, marcadas pela abstração e complexidade já referidas, mas que se exige, sejam bem compreendidas pelos leitores, mostra-se um desafio, especialmente em se considerando a realidade daqueles que iniciam sua jornada em determinada área do saber.

Não sem razão Mário Sérgio Cortella (2014, p. 53) assinala que toda leitura traz consigo um nível de dificuldade quando não se tem familiaridade com o assunto ou quando se tem insuficiente domínio do vocabulário ou dos códigos de interpretação empregados, até porque, acrescentamos, não se trata de leitura meramente mecânica, que apenas percorre superficialmente o texto, e sim, compreensiva, que busca compreendê-lo em referência às suas partes e ao seu todo, além de realizar a integração do conhecimento que se afigura com o já armazenado.

Sob essa perspectiva, vale trazer à colação análise de Ray Kurzweil (2014) quanto ao funcionamento da mente humana, afirmando o autor que ele se dá a partir do reconhecimento de padrões, e que estes são armazenados como listas de características, sendo os elementos constitutivos de um padrão, também padrões, estruturando-se assim a hierarquização e organização de tais características.

Segundo esta teoria, o aparato biológico neural capaz de sustentar o desenvolvimento de tal habilidade no registro e processamento de dados e informações é que teria permitido ao humano desenvolver a linguagem verbal e escrita, além de ferramentas e invenções criativas (inclusive teóricas), em razão da integração promovida entre tais fatores – uns com outros – pela mente. Isto explicaria o desenvolvimento vertiginoso e exponencial do conhecimento científico e da tecnologia nos últimos tempos, se considerarmos o percurso temporal da história humana e

seus avanços como um todo.

Desta forma, pode-se inferir que a textualização acadêmica retro referida, especialmente considerando-se a análise rigorosa e crítica que ela exige, partirá da adoção de padrões de linguagem e de informações sedimentados e tão uniformes quanto possível para que seus produtos, os textos, sejam bem compreendidos em qualquer tempo e até mesmo, quando traduzidos para outro idioma.<sup>80</sup>

Contudo, se por um lado há a necessidade de adotarmos os padrões acima referidos no âmbito acadêmico, por outro existe também a incipiência – até mesmo insuficiência – de muitos leitores e escritores que adentram aos domínios dos textos que circulam neste contexto em relação ao uso da forma padrão da língua, ao vocabulário específico e seu alcance etc., o que se caracteriza como um dos desdobramentos da falta de letramento acadêmico básico.

E isso é extremamente preocupante, porque como alerta Mikhail Bakhtin (1997, p. 342) “O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas [...]”, daí ser fundamental aos estudantes o desenvolvimento da competência e das habilidades necessárias à sua compreensão e utilização posterior, com apropriação efetiva dos conhecimentos nele contidos e capacitação para seu uso criativo, e consequentemente, enriquecedor das próprias ciências com as quais se relaciona.

No campo dos saberes ligados à convivência humana, sobreleva-se em importância tal exigência, vez que o humano muito mais que vive, *convive* no mundo, ultrapassando os limites de *ser no mundo* como *presença*, se mostrando também como *ser-com*, de modo que “[...] o mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros. O mundo da presença é *mundo compartilhado*. [...]”. (HEIDEGGER, 2005, p. 170)

E não há convivência humana que prescindia do uso da linguagem, tanto que Hans-Georg Gadamer (2002, p. 182) afirma que

A linguagem é, pois, o centro do ser humano, quando considerado no âm-

---

<sup>80</sup> Aqui reside, sem dúvida alguma, a importância do emprego da forma padrão da língua utilizada, consoante normas gramaticais e com clara explicitação semântica e pragmática, de modo a favorecer a uniformidade e a compreensão do texto por leitores qualificados, bem como possibilitar traduções tão mais fidedignas quanto possível, vez que o conhecimento não deve, em regra, encontrar fronteiras.

bito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos. Realmente o homem é o ser que possui linguagem segundo a afirmação de Aristóteles. Tudo que é humano deve ser dito entre nós.

Se assim é nas relações em geral, naquelas regidas pelo Direito o é de maneira ainda mais contundente, vez que implicam diálogo contínuo entre os mais variados atores sociais, e, como adverte Hans-Georg Gadamer (2002, p. 243), “[...] A linguagem apenas se dá no diálogo”, ainda que possa ser codificada e encontrar-se relativamente fixada sob vários aspectos no dicionário, na gramática e na literatura; sua força vital e de renovação, bem como seu amadurecimento etc. ocorre realmente a partir da interação dialogal dos interlocutores ou da alma consigo mesma, “[...] que é como Platão caracteriza o pensamento” (GADAMER, 2002, p. 134), faceta esta sempre presente no momento mesmo em que uma pessoa lê um texto jurídico a fim de interpretá-lo e agir conforme suas disposições, realizando sob tal perspectiva o que afirma expressamente Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (*apud* GADAMER, 2002, p. 29): "A interpretação distingue-se da compreensão apenas como o falar em voz alta [e no caso, explicitar o que compreendeu] distingue-se do falar interior".

Daí a legitimidade da preocupação daqueles que se ocupam com o magistério superior em geral, e do direito em especial, em encontrar mecanismos capazes de, senão eliminar, mitigar essa dificuldade.

### **3. Da teoria da comunicação aplicada ao ensino superior de direito**

Preliminarmente, vale ressaltar que o ensino superior de direito se configura como uma ciência social aplicada, ou seja, que se insere na categoria das ciências que estudam o homem em sociedade, sob o ângulo de suas necessidades e os desdobramentos destas na vida em sociedade, mas sob determinadas perspectivas, no caso do direito, sob a perspectiva delineada pelo sistema normativo jurídico-positivo vigente no Estado.

Especialmente nos estados democráticos de direito, o direito positivo (imposta pelo estado), alcança a todas as pessoas, inclusive o próprio Estado, que a ele se submete primariamente, dependendo do direito mesmo sua institucionalização.

Daí decorre a generalidade da lei e sua abstração, vez que ela dispõe *in abstracto* sobre os casos de mesma natureza e nas mesmas condi-



ções. É da generalidade advinda desta abstração que deflui a igualdade, vez que todos na mesma situação e circunstâncias serão tratados igualmente ou com isonomia, havendo uniformidade de aplicação e alcance das normas de direito positivo inscritas na Constituição e nos diplomas jurídicos infraconstitucionais.

Desta forma, as disposições contidas no direito positivo devem primar, tanto quanto possível, pela objetividade, clareza e precisão, a fim de evitar ambiguidades em sua realização.

Por tais razões os textos legais devem sempre ser técnicos ao extremo, vez que não devem abrir margem para interpretações que permitam tratamentos diferenciados entre os cidadãos. Contudo, o seu nível de abstração alcança tal magnitude que, ainda assim, seu alcance e significado sempre se determinam a partir da atividade interpretativa significativa, e, muitas das vezes, complexa.

O resultado da atividade de interpretação do texto legal que leva à aplicação da lei de maneira isonômica deve promover, a um só tempo, a integração e a manutenção da coesão sistêmica do direito positivo, bem como a atualização do sentido a lhe ser atribuído, vez que o direito se configura como um *sistema aberto* de normas, sujeito a fatores que lhes são externos, como a política e a economia.

O direito se ocupa da análise e compreensão de normas jurídicas, dentre outras matérias, as quais, não raro, referem-se a relações e entes que não possuem concretude ou se mostrem capazes de ser sensorialmente identificados. Sob esta perspectiva, *ensinar* direito, *partilhar* e *produzir conhecimentos* jurídicos a partir das atividades escolares dialogais pode se mostrar como um desafio que pode ser mais ou menos intenso, conforme o momento.

Bem exemplifica esta realidade a necessidade de se ensinar que uma loja de departamentos que se constitui a partir da celebração de uma sociedade entre João, Pedro e Afonso se distingue destas três *peças naturais*, inclusive no tocante ao seu *patrimônio*, que é *próprio*, e à *autonomia para contratar* com terceiros por si mesma, o que não pode ser feito em seu nome, em regra, pelas pessoas naturais citadas; da mesma forma, pode figurar em muitos processos judiciais como autora ou ré.

Como *comunicar/ensinar* isso aos interlocutores/alunos de maneira eficiente o bastante para levá-los à compreensão desta realidade jurídica de maneira clara, precisa e objetiva?

De tudo quanto se viu até aqui, é possível perceber que não há como dar aos que se aventuram nos campos dos estudos jurídicos lições tão claras quanto as que são dadas aos que laboram, por exemplo, na seara das ciências da natureza, onde a concretude e a mensurabilidade são regras. Há que se recorrer a mecanismos capazes de tornar a comunicação eficiente o bastante para realizar bem esta tarefa.

Vale tomar aqui a perspectiva abrangente e sumária dos elementos que constituem todo o processo linguístico de atos de comunicação verbal consubstanciada na teoria da comunicação desenvolvida por Roman Jakobson (2007, p. 122), a qual apresenta-se em conformidade com o seguinte esquema estrutural simplificado:

- a) tem-se um *remetente* (também chamado emissor), que codifica (codificador) e envia uma *mensagem* ao *destinatário* (também chamado receptor), que a recebe e decodifica (decodificador);
- b) a mensagem, para ser eficaz, deve ser referida a um *contexto* (ou *referente*) apreensível pelo destinatário, sendo ela verbal ou passível de verbalização, e deve ainda ser composta por um *código total ou parcialmente comum* entre aquele que a emite (codificador) e o que a recebe (decodificador);
- c) a capacitação para entrar e permanecer em comunicação com o trânsito eficaz de mensagens deve se dar por intermédio de um *contato* entre remetente e destinatário, o que implica a existência de um *canal físico* e de uma *conexão psicológica* entre ambos (vide alínea “b”).

O diálogo implica considerar que a condição de remetente ou destinatário alterna-se incessantemente.

No caso concreto da atividade de ensino, ele se estabelecerá satisfatoriamente entre docentes e discentes quando a dinâmica comunicacional/dialogal proporcionar a construção e reconstrução subjetiva do saber por todos os envolvidos, a qual advirá, dentre outras ações, a partir do compartilhamento eficiente de dados, informações, questionamentos e conhecimentos subjetivamente produzidos (mensagem).

Portanto, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, além da mensagem ser elaborada com código predominantemente comum entre docentes e discentes que possuam um contato nos termos expressos anteriormente, é preciso que ela se refira a um contexto apreensível especialmente pelos discentes, vez que a eles, em regra, se apresenta

a *novidade*, constituída por códigos que não são de seu domínio e que se referem a contexto que, inicialmente, não estão plenamente aptos a *aprender*.

A habilidade mesma para apreensão dos contextos inicialmente não facilmente apreensíveis que lhes são apresentados se desenvolve concomitantemente com a apresentação e progressivo domínio das partes do código acadêmico que desconhecem totalmente (novos termos, por exemplo) ou que conhecem, mas com outro sentido ou significação, diferente daquele que possuem no âmbito da ciência que laboram e o qual devem adotar.<sup>81</sup>

Permitimo-nos neste ponto retomar a questão já abordada anteriormente da dificuldade em se *comunicar/ensinar* que uma loja de departamentos que se constitui a partir da celebração de uma sociedade entre João, Pedro e Afonso se distingue destas três *pessoas naturais*, de modo a levar os receptores à compreensão disto de maneira clara, precisa e objetiva. Um dos recursos possíveis, e que tem se provado extremamente eficiente, é a criação de *ficções jurídicas* que se revestem de roupagem *metáforica*, como é o caso da *pessoa jurídica* deste exemplo.

Sob tal perspectiva, o emprego deliberado de metáforas seria útil para a prática do ensino superior de direito, e mais especificamente, para a compreensão e produção de textos acadêmicos nesta área, configurando-se como recurso extremamente importante para o ensino e a compreensão do direito em ainda muitos outros aspectos. E é a essa questão que nos dedicamos adiante.

#### **4. Das metáforas no âmbito do direito**

Dentre inúmeros outros mecanismos capazes de aproximar os leitores e escritores de textos jurídicos acadêmicos e legais<sup>82</sup> da sua efetiva

---

<sup>81</sup> Apenas para exemplificar, o senso comum utiliza o termo “roubo” (Artigo 157) em situações de “furto” (Artigo 155) e até mesmo de “apropriação indébita” (Artigo 168), considerando-se a tipificação contida no Código Penal superficialmente (sem os subtípos): “roubaram minha bicicleta enquanto eu viajava”, ou “roubaram o meu carro que estava estacionado na rua atrás da igreja”, casos de furto, “ela roubou a gargantilha que guardava para mim”, caso de apropriação indébita. Atos muitíssimo diferentes para os que se dedicam ao direito.

<sup>82</sup> Os textos desta natureza são portadores de teorias e disposições marcadas pela abstração e que clamam por universalidade e uniformidade de interpretação e aplicação em respeito à isonomia, no sentido de sua aplicação redundar em tratamento substancialmente igual perante a lei.

compreensão, percebemos que o emprego de *metáforas* possui grande relevo, tanto que Marcos Bagno (2012, p. 170) corrobora nosso entendimento referindo-se a isso como um importante *processamento cognitivo*.

Metáfora, conforme explica Dieysa Kanyela Fossile (2015, p. 11), tem por etimologia a derivação dos termos gregos *metha* (mudança) e *phòra* (levar ou conduzir), querendo dizer então “transporte para outro lugar”, como sintetiza Marcos Bagno (2012, p. 171-172), que alerta ainda para o fato de o próprio emprego da palavra metáfora ser metafórico, já que o termo significa o processo mental que realizamos ao transferir uma palavra de um determinado domínio semântico a outro quando expandimos seu significado de um sentido concreto para outros, mais abstratos.

Não sem razão Jonathan H. Blavin e I. Glenn Cohen (2017) afirmam que o uso da metáfora no discurso jurídico é generalizado, fazendo parecer que o mundo ao qual tal discurso se refere é mágico, já que nele, por exemplo, “embargos flutuariam”, “corporações residiriam” e “mentes realizariam reuniões”.

Poderíamos ainda citar muitos outros exemplos, como alguns já consagrados e que estruturam teorias, como a *teoria do órgão*, desenvolvida por Otto von Gierke, em que os órgãos são entendidos como partes ou componentes do Estado ou de outra *pessoa jurídica*.

Retomando a teoria da comunicação de Roman Jakobson (2007), temos que a metáfora, diante das dificuldades enfrentadas pelos estudiosos do Direito para a manutenção de comunicação/diálogo em referência a seu objeto de estudo face à abstração que o permeia, contribui decisivamente para o aprimoramento do processo comunicativo em razão de, fundamentalmente:

- a) facilitar a apreensão lógica do *contexto novo* (abstrato) por meio da concretude que apresentam os termos metafóricos;
- b) seus contexto e os códigos empregados serem mais próximos do destinatário, e conforme padrões que já dominam, o que também facilita a apreensão lógica do contexto jurídico e de seus códigos específicos, bem como das relações entre termos, conceitos e institutos, mormente exigida pela estrutura sistêmica do direito positivo.

Parece-nos que, infeliz e paradoxalmente, seu uso, de tão comum e intenso – e segundo pensamos, necessário – não reflete a merecida pre-

ocupação técnico-científica com seu estudo e emprego racional e bem direcionado no âmbito da docência de direito. Talvez assim seja porque esta realidade lança uma espécie de manto de invisibilidade sobre elas, que deixam de ser percebidas como tais pelos que navegam nos mares jurídicos, passando a ser encaradas quase que por sua *literalidade*.

Sob tal perspectiva, as metáforas acabam por ingressar silenciosamente no mundo acadêmico do direito, introduzidas por teóricos ou pela necessidade criada por uma nova situação concreta com demandas abstratas para sua regulamentação, sendo recebidas naturalmente e apenas reproduzidas em salas de aula e discussões diversas quando deste ingresso.

Isso, de certa forma, faz com que já nasçam “mortas”, no mesmo sentido referido por Heronides Moura (2012, p. 14), ou seja, aquelas que não percebemos como tal, e que ficam “[...] circulando por aí, como fantasmas”. É o que acontece com muitas teorias jurídicas clássicas e institutos jurídicos, metafóricos, mas não percebidos assim, como se dá no caso das *pessoas jurídicas*, muito faladas, mas nem tão bem compreendidas, somente o sendo exatamente e apenas a partir do raciocínio conduzido pela metáfora que trazem.

Evidente, portanto, que o estudo das metáforas em suas várias perspectivas teóricas, tais como, dentre outras, as expostas por George Lakoff e Mark Johnson (1980) – teoria conceptual, Max Black (1962) – teoria da interação e Michiel Leezenberg (2001) – teoria contextual, se afigura como providência de alta relevância para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem jurídico.

A compreensão do alcance e da utilidade da metáfora permitiria que seu uso se desse de maneira mais eficiente, integrando a dinâmica acadêmica e contribuindo para o planejamento mais eficiente da abordagem de matérias de difícil compreensão, dada sua abstração e afastamento da vida cotidiana dos interlocutores.

## 5. *Considerações finais*

Partindo da realidade acadêmica contemporânea, as análises realizadas visando compreender o papel da metáfora no processamento cognitivo no âmbito das atividades de ensino-aprendizagem de nível superior, especialmente jurídico, sugerem que recorrer ao uso consciente e deliberado das metáforas, baseado e orientado em estudos de suas teorias pode:

- a) incrementar o processamento cognitivo que se realiza nas atividades de ensino-aprendizagem em nível superior, especialmente quando se tem objetos abstratos e complexos;
- b) maximizar o letramento acadêmico, com expressivos ganhos na compreensão e produção de textos (textualização).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLACK, Max. *Models and metaphor*. Ithaca: Cornell University Press, 1962.

BLAVIN, Jonathan H.; COHEN, I. Glenn. Gore, Gibson, and Goldsmith: the evolution of internet metaphors in law and commentary. *Harvard Journal of Law & Technology*, vol. 16, n. 1, 2002. Disponível em:

<https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=768074070121094095066013030087002095127039055041087088064009090028004064103101099121096063004100021039118068104127019107117018005092019079070115110079121071005003076035094001095031093015121010066118106099085099099125021110083100102007026105072070&EXT=pdf>. Acesso em: 30-10-2017.

DUARTE, Antonio Lailton Moraes; PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Julio. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. *Revista de Letras: Revista dos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Recife*, vol. 1, n. 31, p. 102-108, jan./dez.2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086/1048>. Acesso em: 30-10-2017.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas: Eduft, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad.: Ênio Paulo Giachini. Rev. de trad.: Márcia Sá Cavalcante Schu-back. Petrópolis: Vozes, 2002.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*: parte I. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad.: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KURZWEIL, Ray. *Como criar uma mente*: os segredos do pensamento humano. Trad.: Marcello Borges. São Paulo: ALEPH, 2014.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LEEZEMBERG, Michiel. *Contexts of metaphor*. Amsterdam: Elsevier, 2001.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Trad.: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOURA, Heronides. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo et al. *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Trion, 2002, p. 45-70. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707POR.pdf>>.

Acesso em: 8-11-2017.

POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Disponível em:

<<http://liinc.revista.ibict.br/index.php/liinc/article/view/186/103>>.

Acesso em: 11-02-2017.

## **ECOLOGIA DO POETA PANTANEIRO MANOEL DE BARROS EM POESIA COMPLETA**

*Elissandro dos Santos Santana* (FNSL)  
[lissandrosantana@hotmail.com](mailto:lissandrosantana@hotmail.com)

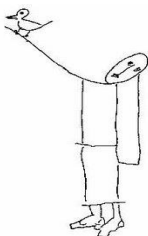
### **RESUMO**

Este trabalho possui características ensaísticas e resenhistas, portanto, não se configura como um artigo acadêmico. É uma análise a partir de experiências leitoras do sensível sobre a obra *Poesia Completa* do poeta pantaneiro, Manoel de Barros, e sua correlação com as discussões hodiernas da Ecologia e do Meio ambiente. A própria produção literária do autor em questão, se analisada sem superficialidades, desponta como uma crítica ao fazer linguístico-gramatical engessado e normativo, convidativa a uma análise como a que se faz aqui, por meio de uma visão textual não científica, no entanto, sem perder a métrica séria que toda produção textual requer e comporta.

**Palavras-chave:** Poesia completa. Ecologia. Meio ambiente. Manuel de Barros.

### **Poema IV**

#### **Lugar mais bonito de um passarinho**



Desenho  
de Manoel de Barros<sup>83</sup>

Lugar mais bonito de um passarinho ficar é a palavra.  
Nas minhas palavras ainda vivíamos meninos do mato,  
um tonto e mim.  
Eu vivia embaraçado nos meus escombros verbais.  
O menino caminhava incluso em passarinhos.  
E uma árvore progredia em se Bernardo.  
Ali até santos davam flor nas pedras.  
Porque todos estávamos abrigados pelas palavras.  
Usávamos todos uma linguagem de primavera.  
Eu viajava com as palavras ao modo de um dicionário.  
A gente bem quisera escutar o silêncio do orvalho  
sobre as pedras.

---

<sup>83</sup> Imagem encontrada no site <http://www.elfikurten.com.br/2011/02/manoel-de-barros-natureza-e-sua-fonte.html>, com a informação de que o desenho é de autoria de Manoel de Barros.



Tu bem quiseras também saber o que os passarinhos sabem sobre os ventos.  
A gente só gostava de usar palavras de aves porque eram palavras abençoadas pela inocência.  
Bernardo disse que ouvira um vento quase encostado nas vestes da tarde.  
Eu sonhava de escrever um livro com a mesma inocência com que as crianças fabricam seus navios de papel.  
Eu queria pegar com as mãos no corpo da manhã.  
Porque eu achava que a visão fosse um ato poético do ver.  
Tu não gostasse do caminho comum das palavras.  
Antes melhor eu gostasse dos absurdos.  
E se eu fosse um caracol, uma árvore, uma pedra?  
E se eu fosse?  
Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras bichadas de costumes.  
Eu queria mesmo desver o mundo. Tipo assim: eu vi um urubu dejetar nas vestes da manhã.  
Isso não seria de expulsar o tédio?  
E como eu poderia saber que o sonho do silêncio era ser pedra!

Barros (2010)

## **1. Introdução**

A análise a seguir foi publicada, inicialmente, no Portal Ecodebate e, nesta oportunidade, ampliada para uma discussão mais profícua nos espaços acadêmico-literário-ambientais. Diante do exposto, antes de qualquer discussão acerca dos saberes ambientais presentes em *Poesia Completa*, é importante apresentar o que pontua Angélica Soares (2005):

Sabedores de que o Pensamento e a Literatura sempre estiveram voltados para o habitar humano em seu sentido mais profundo, nestes tempos de crise ambiental consideramos tornar-se imprescindível repensar a ecologia para além da mídia, através de uma radicalização conceitual, que livre os estudos ecológicos da setorização e da perspectiva tecnocrática. Isto porque estas têm sido, muitas vezes, responsáveis por uma redução desses estudos aos danos industriais, sem sensibilidade para a compreensão da Natureza em seu manifestar-se globalizante.

Para continuar o debate, é oportuno elencar que *Poesia Completa*, obra de Manoel de Barros, o grande poeta pantaneiro, está repleta de elementos que possibilitam ao leitor reflexões não somente no que concerne ao saber literário, mas, também, sobre as questões ambientais da

geografia e da ecologia pantaneira, bem como em torno da situação pela qual passa a natureza em outras partes do Brasil e do mundo.

A obra em baila, aliás, não somente esta, mas toda a produção literária deste poeta é um *locus* literário para se refletir acerca da beleza memorial que o meio ambiente proporciona ao planeta. Com isso, desponta como convite à consciência a outra lógica relacional homem-natureza.

Ademais, pode-se externar que diante da importância que possui a obra *Poesia Completa* e das crises ambientais mundiais da pós-modernidade, analisar a métrica poética de Manoel de Barros é um espaço para interlocuções necessárias com os saberes ecológico-ambientais.

## **2. Nuances e saberes ambientais na poética pantaneira de *Poesia Completa***

A literatura, por todos os saberes que comporta, também é uma esfera para interseções com o conhecimento ecológico e a poética de Barros corrobora tal inferência.

A obra em análise é um registro memorial que abre margem para estudos interdisciplinares no cruzamento literatura-ecologia. Como memorial poético, é reveladora não somente de uma linguística poético-pantaneira, mas de entre lugares ecológicos que servirão ao eixo diacrônico de análise das problemáticas ambientais do Bioma Pantanal. Nesse sentido, torna-se importante apresentar o que afirma Glotfelty (1996, p. XXVIII, *apud* SOARES, 2005) valendo-se de Rueckert sobre a energia e o poder da poesia:

Descrevendo um poema como energia armazenada, Rueckert explica que ler é uma transferência de energia e que críticos/as e professores/as agem como mediadores entre a poesia e a biosfera, liberando a energia e a informação armazenada na poesia de modo que ela possa fluir através da comunidade humana e ser traduzida em ação social.

Acerca dessa intersecção literatura-ecologia, é possível recorrer ao que afirma Leonardo Boff (2015, p. 19):

A ecologia é um saber das relações, interconexões, interdependências e intercâmbios de tudo com tudo em todos os pontos e em todos os momentos. Nessa perspectiva, a ecologia não pode ser definida em si mesma, fora de suas implicações com outros saberes. Ela não é um saber de objetos de conhecimento, mas de relações entre os objetos de conhecimento. Ela é um saber de saberes, entre si relacionados.

Por tudo isso, a maior lição, talvez, que se pode obter a partir desta obra é a necessidade de religação do homem com a grande Mãe Terra, haja vista que toda a poesia em torno desse livro é construída pelo entrosamento entre homem e terra como elemento central para a poética da vida e da existência.

No tangente à existência ecológica pantaneira na criação literária de Barros, é viável uma interlocução com o conceito de territórios existenciais de Félix Guattari (1989, p. 38-39) a partir do que Angélica Soares (2005) afirma:

Propõe-nos Félix Guattari, com sua ecosofia, que se construam “Territórios Existenciais” concernentes a modos de ser e ao corpo, como ponto de partida para vivências verdadeiramente ecológicas. Os “Territórios Existenciais” seriam espaços de ressingularização da experiência humana e, conseqüentemente, do surgimento de novas modalidades de valorização, que envolvem a subjetividade e a socialidade.

Esse saber ecológico que a obra *Poesia Completa* manifesta proporciona ao leitor noções significativas relativas a uma racionalidade ambiental essencial a outro paradigma de relação com o Planeta. Nesse sentido, pode-se levar em consideração mais uma vez o que Leonardo Boff (2015, p. 20) declara:

A ecologia dá corpo a uma preocupação ética, também cobrada de todos os saberes, poderes e instituições: em que medida cada um colabora na salvaguarda da natureza ameaçada? Em que medida cada saber incorpora o ecológico, não como um tema a mais em sua disquisição (*sic*), deixando inquestionada sua metodologia específica, mas em que medida cada saber se redefine a partir da indagação ecológica e aí se constitui num fator homeostático, vale dizer, fator de equilíbrio ecológico, dinâmico e criativo.

A partir de *Poesia Completa*, verifica-se que o processo de criação literária de Manoel de Barros sofreu influências de sua empiria e vida no Pantanal. Foi com base nas experiências do poeta que toda a poesia se costurou em coadunação com as cores locais do Pantanal. Pelo exposto, não é inconsistente sustentar que *Poesia Completa* e toda a obra do poeta carregam um saber local que serve como conexão para saberes mundiais, pois por meio da realidade pantaneira é exequível pensar a situação ecológica também em âmbito global.

O saber ecológico em diálogo com a poética de Barros, ou seja, a ecologia na intersecção com a literatura e criação literária, dialoga com o que afirma Enrique Leff (2010, p. 16):

O diálogo de saberes abre uma via de compreensão da realidade a partir de diferentes racionalidades; estabelece um diálogo intercultural a partir das

identidades coletivas e dos sentidos subjetivos, para além da integração sistêmica de objetos fragmentados do conhecimento. A complexidade ambiental não remete a um todo – nem a uma teoria de sistemas, nem a um pensamento holístico, nem a uma conjunção de olhares multirreferenciais. É, ao contrário, a ruptura da relação do conhecimento com o real para uma nova relação entre o real e o simbólico. Esta é a chave que desloca e transfere a prática teórica do estruturalismo para o reposicionamento do ser no mundo em relação com o saber. A interdisciplinaridade abre-se para o diálogo de saberes no encontro de identidades constituídas por racionalidades e imaginários que configuram as referências, os desejos e vontades que mobilizam os atores sociais para a construção de uma racionalidade ambiental; que ultrapassa relação teórica entre os conceitos e os processos materiais e a desloca para as relações de significação entre o real e o simbólico em uma política da diversidade cultural.

Em *Poesia Completa* constata-se que a região pantaneira foi matéria para a poesia do grande poeta do chão, pois através e, pelos olhos do Pantanal, Manoel de Barros produziu os *Poemas Concebidos sem Pecado*, o *Compêndio para Uso dos Pássaros*, a *Gramática Expositiva do Chão*, *Arranjos para Assobio*, *Livro de Pré-Coisas*, *O Guardador de Águas*, *Concerto a Céu Aberto para Solos de Ave*, *Poemas Rupestres*, *Menino do Mato*, *Escritos em Verbal de Ave*, *Exercícios de Ser Criança*, *O Fazedor de Amanhecer*, *Cantigas por um Passarinho à Toa* e tantos outros.

Também é importante destacar que a poesia do referido poeta, além de ser reveladora de muitos saberes ambientais, contempla demandas sociais, geográficas, históricas, políticas, antropológicas, filosóficas e outras.

Em *Gramática Expositiva do Chão*, por exemplo, são muitas as reflexões que se podem fazer em torno das questões ambientais, discussões urgentes para um mundo em crise socioambiental. Na referida gramática, tem-se o *Protocolo Vegetal*, no qual o eu-lírico discorre acerca do que se trata o próprio protocolo, mencionando que é um episódio que possibilitou a descoberta de um caderno de poemas. Nessa construção poética pantaneira, segundo o eu-lírico presente na obra, *29 Escritos para Conhecimento do Chão Através de São Francisco de Assis*, *Protocolo Vegetal*, *Retrato do Artista Quando Coisa*, *A Criatura sem o Criador e Você É um Homem ou um Abridor de Lata*.

Nos 29 escritos para conhecimento do chão através de São Francisco de Assis, o eu-lírico, de forma simples e profunda, mostra a relação do homem com a natureza, desconstruindo a noção equivocada de que o homem estaria dissociado do meio ambiente, apresentando as interações, intersecções homem-bicho, bicho-homem, homem-bicho-natureza.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Alguns versos em *Gramática Expositiva do Chão* que retratam a interseção homem-bicho, bicho-homem, homem-bicho-natureza:

Em III, páginas 13, 15 e 16 dos 29 *Escritos para Conhecimento do Chão Através de São Francisco de Assis*:

O chão viça do homem  
no olho  
do pássaro, viça  
nas pernas  
do lagarto  
e na pedra  
Na pedra  
o homem empeça  
de colear  
Colear  
advém de lagarto  
e não incorre em pássaro...  
O homem se arrasta  
de árvore  
escorre de caracol  
nos vergéis  
do poema  
O homem se arrasta  
de ostra  
nas paredes  
do mar  
O homem  
é recolhido como destroços  
de ostras, traços de pássaros  
surdos, comidos de mar  
O homem  
se incrusta de árvore  
na pedra  
do mar.

Nos versos acima, o eu-lírico demonstra consciência de que na natureza tudo se integra, de que tudo é parte de um todo, arvorado na teoria da complexidade.

Em II. O homem de lata, o leitor depara-se com um eu-lírico crítico e cômico das transformações que o homem provoca na terra, mas, também, de forma esperançosa, que o homem, ao passo que destrói, também pode construir e cooperar com a natureza da qual se serve.

**Fragmentos de "O Homem de Lata"**

O homem de lata  
arboriza por dois buracos  
no rosto  
O homem de lata  
é armado de pregos  
e tem natureza de enguia  
...  
O homem de lata  
traz para a terra  
o que seu avô  
era de lagarto  
o que sua mãe  
era de pedra  
e o que sua casa  
estava debaixo de uma pedra  
O homem de lata  
é uma condição de lata  
e morre de lata  
...

*Poesia Completa*, de Manoel de Barros, por todos os saberes que abarca e revela, possui relação direta com o que afirma Barthes (1980, p. 18) em torno dos saberes e dimensão da literatura:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Em *Poesia Completa* há essas passagens, do homem à natureza e vice-versa, das simbologias da cultura do povo local na construção da natureza do Pantanal e, em especial, do papel da natureza na construção do homem e da sociedade pantaneira.

**3. *Intento de considerações finais***

A obra em questão é uma oportunidade para compreender o próprio papel da literatura na construção da sociedade e do meio ambiente no qual ela se insere.

Acerca da relação literatura, sociedade e meio ambiente, um livro bastante interessante e importante que ajuda a entender o que é a literatura e qual a sua importância para a sociedade é *Literatura e Sociedade*.

Nessa obra, no capítulo "A Literatura na Evolução de uma Comunidade", Antonio Candido (2011) tece algumas considerações que ajudam na compreensão não somente do termo literatura, mas, também, na concepção do que é o texto literário, quando pontua:

Com efeito, entendemos por literatura, neste contexto, fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma "expressão". A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma "comunicação". Assim, não há literatura enquanto não houver esta congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal), segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enforme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo.

Cotejando-se o que apregoa Antonio Candido com *Poesia Completa*, de Manoel de Barros, para além das construções que o teórico acima faz em torno da relação literatura-sociedade, pode-se perceber que no processo de criação literária de Manoel de Barros, o poeta capta uma relação estreita entre o próprio fazer da literatura com o homem e a terra. Na obra em questão, humanidade, sociedade e natureza são tomadas como dimensões coletivas de um todo e a natureza é sempre o elemento central de partida para a construção do próprio homem que, ao habitar o Pantanal, o transforma, a partir das construções e empirias culturais no próprio lócus do qual faz parte.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BOFF, Leonardo. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres: dignidade e direitos da Mãe Terra*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Estudos de teoria e história literária. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GLOTFELTY, Cheryll. Introduction-literary studies in an age of environmental crisis. In: SOARES, Angélica. *Poesia e ecologia: um exercício crítico ecofeminista sobre o silenciamento das mulheres*. APEB.Fr, Passages de Paris 2 (2005) 260–272.

GUATTARI, Félix. Práticas ecosóficas e restauração da cidade subjetiva. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 116, p. 9-25, 1994.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Angélica. *Poesia e ecologia: um exercício crítico ecofeminista sobre o silenciamento das mulheres*. APEB.Fr, Passages de Paris 2 (2005) 260–272.



## **EDUCAÇÃO ESPECIAL INTRA EDUCAÇÃO REGULAR COMO MECANISMO DE COIBIÇÃO DA EXCLUSÃO SOCIAL**

*Bruna Moraes (UENF)*

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

*André Raeli Gomes (UENF)*

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

### **RESUMO**

A educação especial é tema que deve permanecer em pauta, em caráter permanente, pois se trata de um assunto que sempre demanda reflexão e atualização. Recentes pesquisas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) indicam que o número de alunos atípicos, no ensino regular, aumentou 6,5 vezes, entre 2005 e 2015. Deste modo, o presente artigo realiza uma análise da educação especial, com foco na coibição da exclusão social.

**Palavras-chave:** Educação especial. Educação regular. Exclusão social.

### **1. Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a educação especial, sobretudo no que tange à convivência entre alunos típicos e atípicos como meio de evitar a ocorrência de exclusão social. Nessa senda, observa-se que a educação inclusive consiste em um dos maiores desafios da educação, contemporaneamente.

Sabe-se que a história humana é marcada por preconceitos e discriminações em diversos níveis sociais, isto é, em diferentes momentos da história encontram-se registros de segregação por motivos de diferença econômica, de gênero, de opção sexual, racial, ou decorrente da constatação de deficiências ou de patologias. Nessa toada, pode-se argumentar que a exclusão procura justificativa na diversidade.

No que tange à educação, como nos diversos processos culturais perpassados pelo homem, não seria diferente. Nas redes de ensino também se verificam episódios marcados por uma apartação social, com divisão e distinção de alunos.

Percebe-se, dessa forma, que a exclusão é oriunda de ações humanas decorrentes de valores culturais, que, por sua vez, resultam da composição social em determinado tempo e espaço. Assim, dada sociedade, em determinado período e lugar, constrói um entendimento acerca do que é comum e do que é extraordinário, privilegiando um em detrimento do outro.

Em verdade, no que tange à educação, a exclusão é, há muito, marcada por episódios de exclusão. Houve épocas em que apenas pessoas afortunadas tinham possibilidade de frequentar estabelecimentos de ensino, momentos da história em que apenas homens cursavam o ensino superior, tempos em que era comum existência de escolas para mulheres e escolas para homens, além da segregação racial, infelizmente ainda hoje verificada, em que negros são minorias nas instituições de ensino superior.

Do mesmo modo, a história é marcada por episódios de discriminação com pessoas portadoras de deficiência, seja física, mental ou intelectual. Logo, não é difícil deduzir que a escola, assim como a sociedade no geral, já foi palco de incidentes maculados pela segregação entre pessoas denominadas deficientes e as demais, como se aquelas devessem ser isoladas destas.

Todavia, mormente a partir do final do último século para o vigente, procura-se promover a inclusão entre alunos típicos e atípicos, de forma a demonstrar que estes não estão à margem da sociedade, visando combater preconceitos, além de afastar uma possível exclusão social.

## **2. *Síntese da trajetória da educação especial no Brasil e da educação inclusiva***

Verifica-se que o primeiro registro de atendimento institucionalizado de aluno com deficiências em escolas data-se em 1854, através da fundação da Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, posteriormente, no ano de 1857, com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. (MASCARO, 2012, p. 17)

Pode-se considerar referidas instituições como exorbitantes conquistas para pessoas com deficiência. Todavia, importante ter em mente que, diante da quantidade de deficientes visuais e deficientes auditivos, os quais, à época, correspondiam, respectivamente, a quinze mil oitocentos e quarenta e oito pessoas cegas e onze mil quinhentos e noventa e

cinco indivíduos surdos, como salienta Marcos José da Silveira Mazzotta (1996, p. 30), a medida era irrisória, visto que atendia, tão somente, a trinta e cinco cegos e dezessete surdos.

A assistência a deficientes mentais teve início no ano de 1984 através do, então, Hospital Estadual de Salvador, estabelecido no estado da Bahia. Todavia, os cuidados consistiam no amparo médico, não se relacionando à educação, como explica Marcos José da Silveira Mazzotta:

Em 1874 Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento médico-pedagógico. (MAZZOTTA, 1996, p. 30)

Verifica-se que a assistência prestada pela grande maioria das instituições da época consistia em tratamentos médicos, pouco relacionando-se à educação. Contudo, no início do século XX começou a serem discutidas questões acadêmicas referentes aos portadores de deficiência, como informa o Portal da Educação:

Como exemplo cabe destacar que, em 1900, durante o 4º Congresso brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre educação de deficientes mentais. São eles: A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil de autoria do professor Clementino Quagio (São Paulo) e Tratamento e Educação das Crianças anormais da Inteligência e A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do Professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado Infância Retardatária. (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2012, n.p.)

Esse movimento influenciou a fundação de importantes instituições voltadas à educação de pessoas com deficiência, como a Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais, no ano de 1932, e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro.

No ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, o qual em 1986 tornou-se na Secretaria de Educação Especial, sendo definidas políticas públicas, além de metas relacionadas à Educação Especial. Assim, escolas e classes especiais foram criadas. (MASCARO, 2012, p. 18-19)

Outrossim, a *Constituição da República Federativa do Brasil* de

1988 assegurou aos portadores de deficiência atendimento especial especializado, devendo este ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, nos termos do artigo 208, inciso III, da Magna Carta, citado abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Ademais, em 20 de dezembro de 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298/1999, que, além de regulamentar a Lei nº 7.853/1989, “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”.

Referido decreto, dentro do Capítulo VII, nominado de “Da Equiparação de Oportunidades”, assim preconiza em seu artigo 15, inciso III:

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

(...)

III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial;

Além disso, o inciso I do artigo 24 do Decreto 3.298/1999 impõe como medida de acesso à educação a “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino”.

Denota-se que, no final do século XX, começou-se uma conscientização acerca da inclusão social concernente à pessoa portadora de deficiência.

Em que pese em 11 de setembro de 2001 as atenções do mundo estivessem voltadas ao atentado às Torres Gêmeas, no Brasil esta data registra um importante acontecimento, a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que, no *caput* de seu artigo 2º, preceitua:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Percebe-se a intenção da norma em promover a inclusão no ensi-

no. Inobstante o exposto, a política de inclusão na educação foi asseverada pelo “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade”, criado em 2003, pelo Governo Federal.

Nesse sentido, explica Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro:

Entre outras ações, o Governo Federal implantou em 2003, o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este foi elaborado a partir de um conjunto de proposições da UNESCO oriundas dos documentos oficiais, e teve como objetivo disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, através de várias ações, sobretudo a formação de gestores e educadores. (MASCARO, 2012, p. 22)

No ano de 2008 foi promulgado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispunha “sobre o atendimento educacional especializado”. Referido Decreto positivou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, fora revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “dispõe sobre a educação especial” e sobre “o atendimento educacional especializado”.

Acerca da revogação do Decreto nº 6.571/2008 pelo Decreto nº 7.611/2011, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro assevera:

Este decreto estabeleceu a possibilidade do AEE ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino e não mais de forma obrigatória como no decreto por este revogado. Também garantiu apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em Educação Especial. (MASCARO, 2012, p. 24).

Por conseguinte, constata-se que a educação especial, hodiernamente, consiste em uma modalidade acadêmica que supera os diversos níveis de ensino, além de amparar a efetivação das conjecturas da educação inclusiva.

Entretanto, não basta acreditar que simplesmente alocar alunos típicos e atípicos torna efetiva a inclusão social. Importante ponderar que as particularidades de cada aluno devem ser consideradas para efetivação de um ensino adequado, tendo em mente que a isonomia é respeitada quando desiguais são tratados na medida de suas desigualdades. Por isso, Paulo Freire já dizia que “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças”.

Ademais, conforme ensinamentos de Laurence M. Lieberman (2003, p. 92), o atual contexto da escola regular não permite a existência de uma total inclusão, visto que a flexibilidade necessária ainda é rara-

mente conseguida.

Por isso, Rosna Glat e Leila de Macedo Varela Blanco assim afirmam:

(...) ainda não temos conhecimentos e experiências acumuladas que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas brasileiras – com grande número de alunos, professores sem formação adequada, entre outros aspectos – são a melhor opção para aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. (GLAT & BLANCO, 2009, p. 33)

Ademais, diversas particularidades devem ser observadas, antes de criar um conceito absoluto, ressaltando que uma “política pública ou a determinação do que é positivo ou justo para cada ser humano não podem ser construídas no sucesso de casos particulares de indivíduos singulares”. (LIEBERMAN, 2003, p. 92)

### **3. Considerações finais**

Como verificado no presente trabalho, o Brasil passou por um longo caminho até iniciar uma cultura de reconhecimento da educação inclusiva. O direito à educação das pessoas portadoras de deficiência fora reconhecido de forma retardatária, inclusive, baseando-se em uma monografia apresentada no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, pelo doutor Carlos Eiras, ano de 1900, trazendo em seu título um adjetivo pejorativo para referir-se aos deficientes, qual seja, “Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”.

A discussão acerca da inclusão social concernente ao aluno portador de deficiência enfatizou-se, no Brasil, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que tem como máxima o princípio da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III, da Magna Carta), além de assegurar a isonomia.

Com efeito, denota-se que a alteração do paradigma da Integração para o da Inclusão assevera a escola, de forma a enfatizar que esta deve fornecer a todos, sem quaisquer distinções, um ensino de qualidade. A perpetuação de conceitos pré-estabelecidos e discriminatórios como enfatizado em outrora macula o próprio propósito da educação, desvirtuando-a e perpetuando na mente dos educandos ideias de segregação, além de acarretar às vítimas desse posicionamento o sentimento de revolta. Por isso, já dizia Paulo Freire que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

No entanto, importante considerar que, por vezes, as escolas públicas padecem em não ter uma estrutura que proporcione uma eficiente experiência no que tange à inclusão social, seja em decorrência de currículos, qualificação do corpo docente e demais profissionais voltados ao ensino, além de poucos profissionais para alta demanda discente.

Dessa forma, a fim de que a escola proporcione aos distintos discentes um ensino de qualidade, importante que sejam observadas as particularidades destes, quaisquer que sejam, adequando-as ao currículo, de forma a rechaçar as diferenças e contemplar a isonomia.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de outubro de 1998. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15-11-2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1999. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 15-11-2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15-11-2017.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

LIEBERMAN, Laurence M. Preservar a educação especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, Luís Miranda. (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Capacitação de*

*peças com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de capacitação profissional*. 2012. Dissertação (de Mestrado). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/CristinaAngelica\\_Dissertacao\\_2012.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/CristinaAngelica_Dissertacao_2012.pdf)>. Acesso em: 15-11-2017.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

PORTAL EDUCAÇÃO. *Iniciativas oficiais e particulares isoladas no período de 1854 a 1956*. 26/07/2012. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/iniciativas-oficiais-e-particulares-isoladas-no-periodo-de-1854-a-1956/15057>>. Acesso em: 15-11-2017.



**ENTRE FICÇÃO E MEMÓRIA  
DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL**

*Talita Vieira Barros* (UENF)

[tv.barros@yahoo.com.br](mailto:tv.barros@yahoo.com.br)

*Caroline de Almeida Delgado* (UENF)

[mademoiselle.caroline82@gmail.com](mailto:mademoiselle.caroline82@gmail.com)

*Paolla dos Santos Souza* (UENF)

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

**RESUMO**

O presente trabalho tem o objetivo de analisar o livro intitulado *Os Carbonários* (SIRKIS, 1980), fazendo um contraponto entre a visão de Philippe Lejeune em *O Pacto Autobiográfico* (2008), acerca dos textos autobiográficos que não possuem, segundo ele, um caráter inventivo ao relembrar o passado e a visão daqueles que revelam a memória como uma readequação das lembranças a partir da linguagem, sendo, portanto, passíveis de ficcionalização. Para a pesquisa, será feita a contextualização do período histórico a partir da abordagem da crítica literária. Após esta etapa, serão destacados alguns trechos do livro que revelam traços ficcionalizantes nas memórias de Alfredo Sirkis.

**Palavras-chave:** Autobiográficos. Ficcionalização. Memória.

**1. Introdução**

O presente trabalho de caráter ensaístico é uma reflexão acerca das memórias do Alfredo Sirkis do período de militância política no Brasil durante a Ditadura Militar e o processo de transformação dessas lembranças em escrita, que culminou na composição do livro *Os Carbonários*, em 1980, que é apresentado ao leitor como “memórias da guerrilha perdida”.

A proposta da pesquisa é mostrar que a recuperação dessas memórias não se faz de modo linear, o que acaba por contribuir para a reconstrução do passado de forma não totalmente fiel ao que ocorreu, acarretando na compreensão de ficcionalização dos relatos, não entendido como mentira ou falta ética, e sim como uma representação do real por

meio da linguagem.

A pesquisa tem como ponto de partida as reflexões de Philippe Lejeune no livro *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet*, em que trata a autobiografia não como “simples verossimilhança, mas a semelhança com o verdadeiro” (2008, p. 36), no que denominou pacto referencial, segundo o qual “fornece informações de uma ‘realidade’ externa ao texto”, seguindo a fórmula “juro dizer a verdade, somente a verdade, nada mais que a verdade”.

No contraponto a essa visão de Philippe Lejeune, será feito uso das pesquisas de Jacques Le Goff e Michael Pollak sobre a memória e os procedimentos para a recuperação da mesma por meio da lembrança e do esquecimento, que revelam o caráter irregular e pouco coeso do ato de contar e escrever a própria história. O papel da pesquisadora é, portanto, semelhante ao do leitor “cão de caça”, que fareja as possíveis “deformações” deixadas pelo autor no texto e não na própria identidade, haja vista que no objeto pesquisado não há ruptura do pacto autobiográfico, ou seja, autor, narrador e personagem são a mesma pessoa.

Para mostrar que as fronteiras entre ficção e realidade não são bem definidas, a pesquisadora faz uma reflexão sobre o jornalismo literário, elaborado na década de 1960 nos Estados Unidos para reintroduzir no jornalismo técnicas narrativas, deixadas de lado a partir do momento em que as matérias e reportagens começaram a se pautar, já no século XX, pela imparcialidade, objetividade e neutralidade, dentro de uma lógica capitalista de produção.

Esta reflexão se mostra relevante pelo fato de o Alfredo Sirkis, no livro, utilizar demasiadamente a técnica narrativa e, em entrevista concedida ao pesquisador da Unicamp, Mario Augusto Resende, em 2005, mencionar o jornal *O Pasquim* como referência para a escrita de *Os Carbonários*.

Também será feita a contextualização a partir das análises de Flora Sussekind (1985) acerca da produção literária do período em que Alfredo Sirkis escreveu *Os Carbonários*, haja vista a grande quantidade de livros lançados sobre a Ditadura Militar, seja em forma de relatos de experiências próprias, como o próprio Alfredo Sirkis e Fernando Gabeira, seja em forma de realismo mágico. A autora descreve uma série de categorias para inscrever essas produções, inserindo Alfredo Sirkis no que denominou “cárcere do eu”.

Por fim, será feita a análise do livro *Os Carbonários*, destacando os elementos ficcionalizantes a partir da escrita e da utilização de imagens que recorrem a um efeito de histórias em quadrinhos. Com isso, pretende-se mostrar que a escrita das memórias em momento bastante posterior aos fatos ocorridos e em local que não mais oferecia riscos ao autor contribuiu para um tom mais aventureiro às narrativas, interferindo na leitura e ressaltando o embaçamento na pretensa linha de separação entre ficção e realidade.

## **2. No território da memória e da literatura**

Segundo Philippe Lejeune (2008), Larrousse contrapõe autobiografia, uma espécie de confissão, e memórias, que pode ser um fato alheio ao narrador. Entretanto, Philippe Lejeune (2008, p. 53) destaca que autobiografia também pode designar “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos” e caracteriza a autobiografia em dois sistemas:

1. “Real” – em que o compromisso autobiográfico, mesmo passando pelo livro e pela escrita, tem valor de ato.
2. Literário – escrita não tem pretensões à transparência, mas pode perfeitamente imitar, mobilizar as crenças do primeiro sistema.

Para Philippe Lejeune (2008), “fenômenos de ambiguidade ou de mal-entendido vêm dessa posição instável” e é deste posicionamento inconstante que a pesquisa se vale para refletir sobre as nuances sobre a verdade dos discursos, principalmente quando se trata da memória e suas falhas no processo de lembrança e esquecimento.

Conforme explicação de Michael Pollak (1992), existem os acontecimentos vividos pessoalmente e aqueles “vividos por tabela”, ou seja,

acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.

O mesmo autor menciona que a memória é constituída por pessoas, personagens e lugares.

Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos. (POLLAK, 1992, p. 3)

Jacques Le Goff (1990, p. 368), por sua vez, destaca o papel das manipulações conscientes ou inconscientes na memória individual, que é permeada por influências múltiplas, tais como: interesse, afetividade, desejo, inibição e censura, seja pela lembrança ou pelo esquecimento. Entretanto, para Philippe Lejeune (2008), o autobiógrafo não ficcionaliza suas lembranças ao escrevê-las. Ao contrário:

O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passar pela narrativa não significa de modo algum que ela seja uma ficção. [...] É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estilizá-los ou simplificá-los. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel à minha verdade. (LEJEUNE, 2008, p. 104)

Alfredo Sirkis escreve a apresentação do livro narrando sua volta ao Brasil e o reencontro com a família e companheiros de militância política no Aeroporto do Galeão, no Rio de Janeiro. Ele corrobora o posicionamento de Michael Pollak e Paul Ricoeur ao afirmar que: “De volta ao patropi reescrevi algumas passagens depois de rever pessoas e ruas”. (SIRKIS, 1980, p. 10)

*A memória é seletiva.* Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. (POLLAK, 1992, p. 4)

O filósofo Paul Ricoeur afirma que a memória é intelectual e sensitiva, pois é composta por imagens que são apreendidas pela sensibilidade e influenciadas pela experiência. Há semelhanças entre o fato do passado, mas há mais uma imitação do que um retrato fiel. O distanciamento temporal da experiência promove novas construções de imagens sobre aquele momento a partir da interferência de outras vivências, emoções e esquecimentos. (CRUZ, 2012, p. 119)

O fato de Alfredo Sirkis ter escrito suas memórias do período de militância política na Ditadura Militar brasileira no exílio em Portugal, ou seja, sem um registro diário do que passou, contribuiu para a recuperação dessas lembranças em um contexto ameno, permitindo uma escrita mais ágil e favorecendo um tom de aventura à narrativa.

Essa perspectiva pode ser vista no próprio livro, haja vista que, antes do início propriamente dos registros memorialísticos, o autor faz uma pequena apresentação dos carbonários, que formaram um grupo no século XIX em reinos da futura Itália para combater o autoritarismo austro-burbônico.

Ao final, Alfredo Sirkis afirma que “as aventuras desses conspiradores e guerrilheiros derrotados no século passado evocaram ao autor umas tantas analogias com contextos distantes e muito posteriores...”. (SIRKIS, 1980, p. 16). No encerramento do que chamou pre(pos)fácio, ele sentenciou: “pra início de conversa, quero ser apenas um contador de histórias”.

A partir da perspectiva histórica e literária, Flora Sussekind (1985) fez uma análise dos livros que foram publicados no mesmo período de *Os Carbonários*, ressaltando o verdadeiro *boom* de livros com relatos memorialísticos, “literatura do eu”, e as narrativas fantásticas, dois estilos predominantes que inundaram o mercado editorial. Para a autora, a procura por essas leituras tinha duas explicações: *mea culpa* da classe média que apoiou o golpe de 1964 e a nova geração de leitores à procura de relatos não oficiais, que era público-alvo de Alfredo Sirkis, haja vista a dedicatória no livro com o poema de Alex Polari “À Geração dos Anos 80”.

Dos vários escritos – relatos, romances, narrativas fantásticas – enumerados por Flora Sussekind (1985), *Os Carbonários* foi inserido na categoria intitulada “cárcere do eu”, segundo a qual priorizava a vida do narrador em detrimento dos demais personagens, que se assemelhavam a “fantasmas” nas narrativas. Outra característica:

O romance teatraliza uma espécie de conversa ao pé do ouvido do leitor, na qual esse ‘ego-narrador’ ocupa a boca de cena evidentemente. Este o narrador preferido também por essa prosa com dicção autobiográfica que dominou o panorama literário brasileiro de fins dos anos 70 e início da década de 80. (SUSSEKIND, 1985, p. 54-55)

Essas análises contribuem para a reflexão de que a fronteira entre ficção e realidade é mais esfumada do que se imagina, revelando que separação entre dois polos opostos se faz frouxa, haja vista que o processo de ficcionalização começa na própria linguagem.

A linguagem permitiu ao homem criar um mundo pleno de conceitos, abstrações e valores, um universo de ficções, como a própria linguagem. Ficção porque não existe fora dos parâmetros da ‘civilização’, da ‘cultura’, da ‘sociedade’; porque nasceram ambos, linguagem e mundo abstrato-conceitual, de metáforas intuitivas. (GONRING, 2007, p. 20)

A linguagem é, portanto, a mediação utilizada pelos homens para se referir ao mundo e está alinhavada com os processos não lineares, inconclusos e mesmo falhos da memória humana.

### 3. Elementos ficcionalizantes em *Os Carbonários*

A partir das reflexões acerca da memória e seu armazenamento, a análise do livro *Os Carbonários* traz à tona algumas perguntas:

1. Como contar uma história de um período de 44 meses, entre outubro de 67 e maio de 71, em uma narrativa linear, sem qualquer lapso de memória?
2. Por ser perseguido, Alfredo Sirkis constantemente trocava de “aparelhos”, casas/apartamentos que serviam de moradia para os militantes, o que dificultava a escrita de diários para registrar detalhes e acontecimentos marcantes e poderia ser usado como prova de subversão. Portanto, como pôde lembrar com tamanha riqueza de detalhes ambientes e personagens e compor um livro de mais de trezentas páginas?

Escurecia. Luzes da Cinelândia e faróis dos veículos engarrafados. Hora do *rush*. A sinfonia ansiosa das buzinas, o zumbido daqueles besouros metálicos ecoava nos prédios e se perdia na direção do Aterro do Flamengo, de onde eu vinha a passadas largas, apressadas. (SIRKIS, 1980, p. 19)

3. Como lembrar também com detalhes o episódio que remonta ao sequestro do embaixador da Alemanha?

Acendi mais um cigarro e me ergui pra esticar um pouco as pernas e olhar a rua escura. Ia sentando de novo quando estouraram na minha vista os faróis vindos de trás da curva. O opala azul-metálico, saído de um filme de ação americano, encostou ao nosso lado.

A porta se abriu. Era o Bacuri de camisa aberta, blusão e cabelo esvoacante, 38 na mão. Dentro do carro, o chofer e dois vultos no banco de trás.

– Caixote!

Num piscar de olhos, abrimos as portas laterais da Kombi e colocamos no chão. Daniel surgiu na minha frente, trazendo pela mão um senhor muito comprido de terno cinza em desalinho e olhos míopes assustados. (SIRKIS, 1980, p. 186-187)

4. Como lembrar fielmente o diálogo que manteve com o embaixador suíço, Giovanni Enrico Bucher?

– Pô, e o senhor acredita nisso?

Minha voz soou cética sob o capuz.

– O ministro é um homem distinto. Mas aí existe naturalmente *la raison d'État*. Se vocês me disserem que as torturas continuam, não vou deixar de acreditar.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Disse acreditar, com sotaque no crê.

– Conheço bem o país de vocês, estou aqui há cinco anos, Conheço os empresários, mas também já frequentei favelas. Acho a miséria espantosa. Mais espantosa a causa do luxo da pequena parcela rica, riquíssima.

– É isso aí. O capitalismo. Por isso que a solução é o socialismo. A revolução.

Eu preparava-me pra nova esgrima, com novo embaixador.

– Às vezes é a única saída, em países atrasados. Talvez alguma forma de socialismo seja a solução pro Brasil. Mas acho difícil vocês conseguirem isso, Talvez impossível. São poucos e o povo não os conhece. É analfabeto e trabalha para comer todos os dias. Não liga para política e parece contente com o carnaval e o tricampeonato.

– Podemos tentar, né? Os bancos suíços com certeza é que não vão gostar.

Ele se remexeu novamente, enxugou o suor da testa e reclamou do calor dos diabos. Realmente, fazia quase quarenta graus naquele dia.

– Eu sou o representante do governo suíço, os bancos têm outros canais próprios. Sou um simples diplomata de carreira. Represento meu país nos vários continentes. Minha interferência pelo Jean Marc von der Weid teve seu custo. Gibson passou a me tratar friamente nas recepções. Sei que o ministro Buzaid não gosta de mim. Homem estranho, tem uma cara horrorosa.

Ele agora estava com toda a corda.

– Bem, diríamos, então, que o senhor está praticamente do nosso lado?

Levantou as duas mãos nem gesto de não-me-comprometa e sentenciou com a voz ligeiramente empostada e sotaque um pouco mais perceptível.

– Não, porque sou contra uma violência que sofri. Além disso, estou com receio que aconteça algum problema... o que vai acontecer se descobrirem a casa?

– A segurança da casa é perfeita. Ninguém nos viu entrar, a repressão perdeu completamente o traço. Agora, se descobrirem, resistimos até o fim e morremos todos. (SIRKIS, 1980, p. 259-260)

Esses aspectos foram ressaltados para levar o leitor a refletir sobre o processo de leitura e as diversas nuances que um texto traz, principalmente quando seu autor afirma com tamanha veemência a verdade, como se pudesse ou estivesse imune da ficcionalização ao escrever suas memórias, sua realidade, sua verdade.

#### **4. Considerações finais**

O trabalho permitiu avaliar algumas nuances existentes entre fic-

ção e realidade, mostrando que o tema é vasto e que longe está de um consenso. A partir do entendimento da linguagem como um meio utilizado para o homem interpretar/representar o mundo, a pesquisa fez uma reflexão acerca da ficcionalização da realidade, com a utilização do termo de Nietzsche “resíduo de metáforas”.

As próprias leituras sobre memória corroboram a ideia de que as lembranças passam por um “processo de edição” e a pena não cai da mão dos autobiógrafos ao pensar em escrever uma linha de ficção, tal como sugere Philippe Lejeune. E com as análises dos elementos ficcionalizantes em *Os Carbonários*, pretendeu-se mostrar como o percurso para a transcrição das vivências é sinuoso e cheio de rastros para a detecção das “falhas” ou “deformações” pelos leitores cães de caça.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, Fábio Lucas da. A história e as memórias do exílio brasileiro. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*. Florianópolis, n. 20, p. 115-137, 2012. Disponível em: [http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2020%20vers%20fin/f20%20art\\_dossie6\\_exilio\\_fabio%20cruz.pdf](http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2020%20vers%20fin/f20%20art_dossie6_exilio_fabio%20cruz.pdf).

GONRING, Denise. *Do jornalismo na fabulação do real: narrativa jornalística e ficção*. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp044742.pdf>.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad.: Bernardo Leitão et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *O adiantado da hora: a influência americana sobre o jornalismo brasileiro*. São Paulo: Summus, 1991.

SIRKIS, Alfredo. Entrevista com Alfredo Sirkis. Disponível em: <http://josekuller.wordpress.com/42-entrevista-com-alfredo-sirkis>. Acesso em: ago./2013.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. *Os carbonários*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários e retratos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

**FEEDBACK EM REDAÇÃO:  
PERCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE  
E SEUS EFEITOS NA APRENDIZAGEM**

*Geucineia de Souza Pencinato (UENF/UNIFSJ)  
neiapencinato@hotmail.com*

**RESUMO**

Este artigo procura deslindar se professores de português, ao darem *feedback* em escrita de redação, têm possibilitado a participação ativa dos alunos, direcionando-os para a produção textual escrita (*feedforward*) e/ou à aprendizagem de novas estratégias, de modo a oportunizar ao professor avaliar e reformular a sua própria prática. Tem-se por objetivo verificar se a prática pedagógica docente – viabilizada pelo *feedback* das redações, consoante a literatura especializada e atualizada do *feedback* na educação – oportuniza a percepção de alunos no aprimoramento das habilidades escritas (produção textual no ensino médio). Para tanto, toma-se como sujeitos da pesquisa 22 alunos do ensino médio de uma escola estadual do município de Itaperuna (RJ) e seu respectivo professor de produção textual. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados restringem-se a questionários aplicados a esses sujeitos, elaborados na perspectiva da literatura especializada, além da redação do aluno (instrumento de avaliação do *feedback* do professor aos alunos). O estudo é de natureza qualitativa. Os dados qualitativos são coletados da observação do pesquisador à aula do professor relativos ao: 1) *feedback* oral da redação observando se é cíclico: antes durante e depois da realização da tarefa, consoante reconhece a teoria da autorregulação e a avaliação formativa; 2) *feedback* detectado das respostas abertas do questionário respondido pelos alunos sobre *feedback* do professor nas tarefas de produção textual. Os dados quantitativos são oriundos das questões fechadas dos questionários e das correções da microestrutura textual assinaladas pelo professor nos textos dos alunos. Estes dados são submetidos ao programa *Excell*, transformando respostas do professor e alunos em distribuição de frequência e de porcentagem para análise.

**Palavras-chave:** *Feedback. Feedforward. Produção textual.*

**1. Introdução**

É necessário que a linguagem (parte essencial das ações do homem) seja trabalhada pedagogicamente em prol da produção textual, sob uma ótica dialógica e interativa. No caso do texto escrito, é preciso atentar que ele não gravita em torno de seu produtor, mas migra para outras

esferas nas quais este não se insere – motivo que exige que o texto seja decifrável pelos potenciais interlocutores.

Sob tal concepção, é basilar o *feedback* do professor (antes, durante e depois), monitorando as atividades de produção textual dos alunos para que estes consigam, por meio de uma participação ativa, atingir a autorregulação nessa tarefa, realizar o *feedforward*. Nesse sentido, este artigo objetiva verificar na prática pedagógica docente a ocorrência do *feedback* escrito nas redações que os alunos produzem. Para tanto, foi delineada esta questão norteadora: de que modo o professor de língua materna realiza o *feedback* nas aulas de produção de texto?

Inicialmente, fez-se uma revisão da literatura especializada e atualizada do *feedback* na educação para, em seguida, apresentar um estudo quali-quantitativo realizado com uma turma de 22 alunos de uma escola da rede estadual de ensino, em Itaperuna (RJ), e com o professor desta turma. Nesse empenho, o olhar da pesquisa se voltou tanto para a percepção dos alunos em relação ao *feedback* do professor, quanto para o pesquisador, que observou duas aulas do professor: uma de aplicação, momento em que fora observado o *feedback* oral do professor; e outra de devolução das redações, momento em que o observado, de posse dos textos dos alunos, analisou neles o *feedback* escrito do professor. Tais análises tiveram o propósito de averiguar se esse *feedback* tem oportunizado a otimização de habilidades em textos escritos pelos alunos e se estes têm percebido e entendido o *feedback* do professor.

## **2. *Feedback no ensino, em especial nas atividades de produção textual escrita***

O termo *feedback* se origina do inglês – *feed* = alimentação; *back* = atrás, retorno –; portanto, retroalimentação. O *feedback* viabiliza resposta trabalho/ evento, razão que o trona presente nas áreas profissionais, como também na Educação/ensino, no caso deste artigo, em que se constitui da informação do professor depois de dado comportamento dos alunos submetidos a desempenharem esforço com o fim de alcançar certo objetivo (WIGGINS, 2012). Conforme John Hattie e Helen Timperley, são “informações fornecidas por um agente (por exemplo, professores, colegas, livro, pai, autoexperiência) sobre aspectos de uma performance ou entendimento”. (HATTIE & TIMPERLEY, 2007, p. 81)

Voltado à prática de produção textual no ensino médio, o *feed-*

*back* alusivo ao processo de ensino-aprendizagem pode se dar de diversas formas. Uma delas é escrever e reescrever o texto como procedimento iterativo.

Considerando-se o professor mediador da aprendizagem e inventor do processo evolutivo motivacional, opera-se aí o *feedback* intrínseco (ao perceber os erros cometidos, o próprio aluno tenta melhorar nas tarefas posteriores) e o *feedback* extrínseco (informação/instrução vinda de fora – do professor, por exemplo –, referente a dados fundamentais à execução da tarefa visando a um melhor resultado. Quando o aluno é colocado em constante atividade reflexiva induzindo-o à busca de novas estratégias para o sucesso da tarefa, o *feedback* se volta a uma aprendizagem autorregulada e a uma avaliação formativa. Isso é possível quando o *feedback* é cíclico: antes durante e após a realização da tarefa – um arremate que conduz ao *feedforward*. É quando o *feedback* ocorre em meio a diálogo e sugestão ao aluno visando à otimização nas produções subsequentes, de modo autorregulado, em meio a compreensão mais profunda, ocorrendo repercussões mais expressivas na aprendizagem). (Cf. HATTIE & TIMPERLEY, 2007, p. 90)

É conveniente que o *feedback* seja: i) transmitido com respeito ao aluno, a seu desempenho e a seu trabalho, sem qualquer juízo de valor; ii) claro para que o aluno o entenda; iii) relevante, propositado, contextualizado, ajustado à aprendizagem, orientado à tarefa (execução e autorregulação); permanente, comprometido com a tarefa dos alunos, acompanhado de orientação sobre *upgrades*, isto é, com sugestões para futuras tarefas. Tudo isso para que o resultado seja consistente e eficaz. (HATTIE & TIMPERLEY, 2007)

O *feedback* se torna mais eficaz quando impulsiona a autorregulação do aluno, processadas suas dimensões nas três fases: na primeira – explicam Jacquelynne S. Eccles e Allan Wigfield (2002) –, antes da realização das tarefas, os professores fazem esclarecimentos sobre elas justificando por que realizá-las e quais são suas etapas; o aluno, motivado, crê-se autoeficaz para tal empenho e, segundo Albert Bandura (1997), quanto melhor é o seu desempenho ao realizar a tarefa, mais desafios ele enfrenta e mais se consolida sua crença competência.

*Monitoramento e controle* são princípios basilares da segunda fase quando a tarefa está em curso, realizando-se conforme o planejado. Fazem-se necessários alguns ajustes num ou noutro ponto para o alcance dos objetivos. Para Barry J. Zimmerman (2001), trata-se da prática rotin-

neira de automonitoramento e de autoconhecimento do que é mais ou menos difícil de realização, o que impulsiona a mais ou menos concentração (controle) nas ações.

Executada a tarefa (terceira fase), vem o momento da autoavaliação. É uma análise avaliatória do desempenho, do cumprimento das metas, do que precisa ser mudado nas próximas tarefas (SILVA, SIMÃO & SÁ, 2004); é quando o aluno pratica a metacognição “acerca dos próprios processos e produtos cognitivos”, com consciência do que sabe ou não, o que lhe faculta a escolha de estratégias metacognitivas para progredir nas tarefas seguintes que virão. (FLAVELL (1987).

Susan M. Brookhart (2008) sublinha a premência de o professor, praticando o *feedback*, desenvolver nos a competência para a realização da autorregulação da aprendizagem. Para tanto, o *feedback* precisa ser *claro* o suficiente para o entendimento do aluno, ter *especificidade* para melhor orientação e ser dado em *tom* respeitoso para encorajá-lo.

John Hattie e Helen Timperley (2007) apresentam quatro níveis de *feedback* (com os quais foram trabalhados na metodologia desta pesquisa): i) *Feedback relacionado à execução da tarefa*: ou *feedback corretivo*, focado no resultado da tarefa (certo X errado; satisfatório X insatisfatório), apresentando ou não direções corretas, mas pode ser *inútil* se o aluno não tiver conhecimento do tema *delimitados* e não propiciar conhecimentos para outras tarefas em razão de ser muito focado na tarefa; ii) *Feedback relacionado ao processo de realização da tarefa*: direcionado à compreensão do processo de aprendizagem, à identificação do erro pelo próprio aluno e à impulsão de busca estratégias cada vez mais inovadoras, por isso é mais eficaz que o nível anterior; iii) *Feedback relacionado ao incentivo ao comportamento autorregulado do aprendiz*: voltado à monitoração/intervenção metacognitiva por incentivar a autorregulação, mediante compromisso, controle e confiança orientados para envolvimento em outras tarefas; envolve a interação entre compromisso, controle e confiança (é também de grande eficácia); iv) *Feedback relacionado ao Eu do interlocutor*: orientado mais ao aspecto pessoal ao fator afetivo(engajamento) do aluno do que a fundamentos cognitivos, a atenção volta-se para intensificar esforço e comprometimento no entendimento da tarefa, recorrendo-se para isso ao elogio.

### **3. Feedback: metodologia aplicada**

Para averiguar de que modo o professor de língua materna realiza o *feedback* em aulas de produção de texto e que tipo de *feedback* é mais utilizado na sua prática pedagógica, tomou-se como teste piloto uma turma de 3º ano do ensino médio da rede pública.

#### **3.1. Procedimento e instrumentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados, houve dois momentos. No primeiro deles, além do *procedimento* de observação *in locu* de uma aula de redação em que se focou na realização de *feedback* oral do professor (antes, durante e depois) da tarefa de produção textual dos alunos, aplicou-se a estes um questionário com questões abertas e fechadas. No segundo momento, o instrumento utilizado foram redações dos alunos, com o fim de verificar nelas o *feedback* escrito do professor. Em ambos os momentos a observação da pesquisadora foi um procedimento constante.

#### **3.2. Tratamento dos dados coletados**

Os dados tratados qualitativamente foram tanto os coletados da observação à aula do professor (se o *feedback* é cíclico ou não, conforme proclama a teoria da autorregulação e a avaliação formativa), quanto os emergentes das respostas abertas do questionário em que os alunos responderam informando se nas aulas de redação o professor realiza *feedback*.

Os dados tratados quantitativamente foram os coletados das questões fechadas do questionário e das redações dos alunos corrigidas pelo professor (o que este assinalou sobre nível de *feedback*: tarefa, processo, autorregulação e eu<sup>84</sup>). Tais dados foram processados pelo Programa *Excell* (Cf. próxima subseção).

#### **3.3. Análise e resultado dos dados**

Na percepção dos alunos sobre a realização do *feedback* do pro-

---

<sup>84</sup> Cf. último parágrafo da seção 1, relativo aos níveis de *feedback* segundo John Hattie e Helen Timperley (2007).

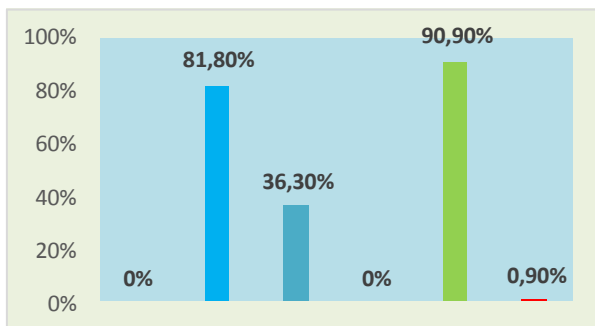
fessor realizado na tarefa de produção de textos, os dados coletados do questionário revelaram que (Cf. Gráfico 1):

- i. 0% representa que o professor não assinala erro sem os comentar – o que é um excelente indicador. Para Ferris (1997), textos comentados pelo professor possibilita ao aluno melhorar na escrita.
- ii. 81,80% dos erros assinalados pelo professor são comentados. Isso demonstra que este professor realiza de modo satisfatório o *feedback* de tarefa, conforme Valerie J. Shute (2007), informações específicas e oportunas para apontar problemas em uma tarefa são eficazes/eficientes para promover a aprendizagem desde que se considere o nível do aluno em sua compreensão e capacidade.
- iii. 36,30% só elogiam desempenho, centram-se nos atributos pessoais sem, contudo, fornecer informações de avanço no desempenho. Esse tipo de *feedback* trabalha a autoestima do aluno, mas não faz progredir a aprendizagem se não vier acompanhado de *feedback* formativo e dirigido à autorregulação. Para John Hattie e Helen Timperley (2007), como o *feedback* é direcionado ao processo de ensino, logo não resultará efeito num vácuo.
- iv. 0% é a informação de que o professor não faz crítica negativa ao desempenho. Corrigir os erros sim, mas evitar a punição que pode desvalorizar e rotular o aluno.
- v. 90% percebem o *feedback* de nível de processo, aquele que aponta formas de superar os erros cometidos. Também Cristiane de Paula Bouzada (2015, p. 185) reforça acompanhamento/orientação eficiente no processo de revisão de texto sublinhando, ainda, a reescrita como  

[...] determinante para a qualidade dos textos produzidos pelos alunos e para o desenvolvimento de sua escrita, pois assim ele tem a oportunidade de levar seus alunos a refletirem e analisarem essas questões em seus textos e a buscarem opções e soluções que auxiliem na sua construção.
- vi. 0,90% percebem que o professor solicita discussões com colegas sobre erros e acertos; portanto porcentagem muito pequena de interação entre alunos e alunos na execução desta atividade.

Adverte José Moran (2013, p. 6) sobre este aspecto ao dizer que

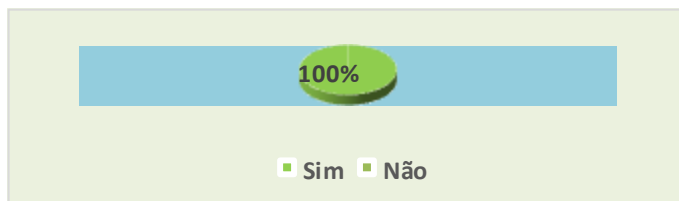
Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente.



**Gráfico 1**

Ao serem questionados se consideravam que o *feedback* recebido de seus professores tem lhes possibilitado melhor desempenho em produção de texto, os dados apontaram 100% positivamente (Cf. Gráfico 2), como demonstram alguns depoimentos mais relevantes (Cf. Quadro 1). Conforme José Moran (2013, p. 15),

O papel do professor hoje é muito mais amplo e avançado: não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente *design* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos.



**Gráfico 2**



<b>CATEGORIAS</b>	<b>FA*</b>	<b>FP**</b>	<b>Depoimentos mais relevantes</b>
Melhorar a aprendizagem	7	32,%	R -1 “Pois minha forma de pensar e fazer redação melhorou muito, facilitando a forma de escrever e organização de ideias”. R- 2 “Pois são comentários críticos deles que nos fazem aprender”. R -14 “Pois nos ajuda a melhorar na escrita e no nosso desempenho”. R- 18 “Me ajuda a ter menos erros de pontuação e me ensina a ter mais estratégias para criar uma redação cheia de conteúdos”. R- 22 “ Pois me ajuda a melhorar a próxima redação através de uma escrita mais clara, melhorar na forma de expressar minha opinião”.
Tomar consciência dos erros	10	45%	R-5“ Possibilita ver o erro e não cometê-lo no futuro”. R-6 “ Os erros freqüentes que cometo sem notar o professor ajuda a corrigi-los a fim de progredir”. R-8 “Porque assim, eu consigo ver onde estou errando para melhorar cada vez mais”. R-12“ Assim consigo aprimorar e aprender com meus erros”. R-20 “ Vejo meus erros e busco melhorar”.
Melhorar as ideias	5	23%	R-3 “ Facilita na organização de ideias”. R-4 “ Pois eu melhoro minha escrita e minhas ideias”. R- 7 “ Pois ajuda a clarear as ideias e tirar dúvidas”. R- 9“ Através de cada comentário, crio novas formas de trabalhar minhas ideias, de colocá-las em posições diferentes que irão melhorar meu desempenho. R-15 “ Os comentários tem feito eu perceber os erros que cometo, uma maneira melhor de organizar minhas ideias.

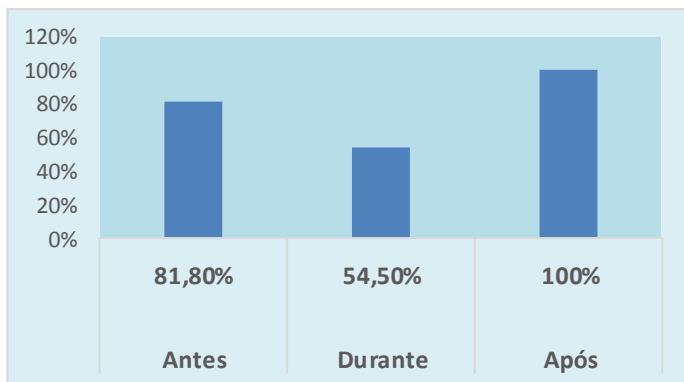
**Quadro 1**

Perguntados se o *feedback* recebido tem lhes possibilitado buscar novas estratégias para o seu melhor desempenho, os alunos foram unânimes (100%) ao perceberem que sim (Cf. Gráfico 3). Quando o *feedback* parte do conhecimento/compreensão dos erros cometidos dos alunos projetando encontrar estratégias de correção, ele colabora para a melhor performance do aluno porque reduz a distância de onde está até onde pretende chegar. (MASON & BRUNING, 2003)



**Gráfico 3**

Questionados se os alunos têm recebido orientações de seu professor (antes, durante e depois) da produção textual, os dados representativos da percepção deles revelaram que eles recebem 81,80% antes, 54,50% durante e 100% depois (Cf. Gráfico 4); não é *feedback* cíclico, portanto, conforme doutrinam John Hattie e Helen Timperley (2007) e em consonância com as teorias da autorregulação e avaliação formativa. Nesse envolvimento, opera uma estratégia, como diz Antunes (2009, p. 221), que “alimenta o processo de ensino. Volta a ele. É signo. Atesta. Fala dos resultados. É ponto de referência para projetar o caminho adiante”.



**Gráfico 4**

100% dos alunos perceberam que conseguem melhorar suas futuras redações a partir dos comentários feitos pelos professores após a entrega das redações corrigidas (Cf. Gráfico 5). Trata-se de um excelente indicador de percepção dos alunos. Para Valerie J. Shute (2007) o *feedback* cíclico é formativo, uma vez que há constantes informações dirigidas ao aluno a fim de lhe modificar o pensamento e o comportamento,

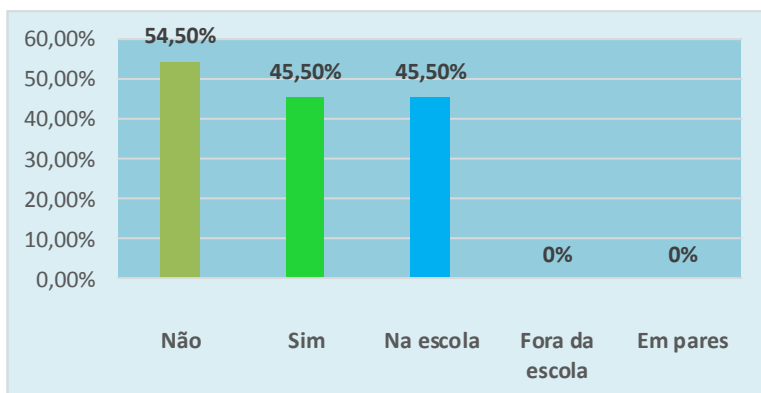
melhorando, portanto, sua aprendizagem.

Ao serem questionados se os alunos têm trocado experiências com seus colegas a respeito do *feedback* (isto é, do comentário escrito) recebido dos seus professores em suas produções de texto, a maioria das respostas (54, 50%) foram negativas; as outras 45,50% das repostas afirmando haver ocorrência das trocas desses comentários entre colegas ocorrem na escola; não foi verificado fora da escola (0%) nem entre pares (0%) (Cf. Gráfico 6). José Moran (2013, p. 6), nesse sentido, adverte:



**Gráfico 5**

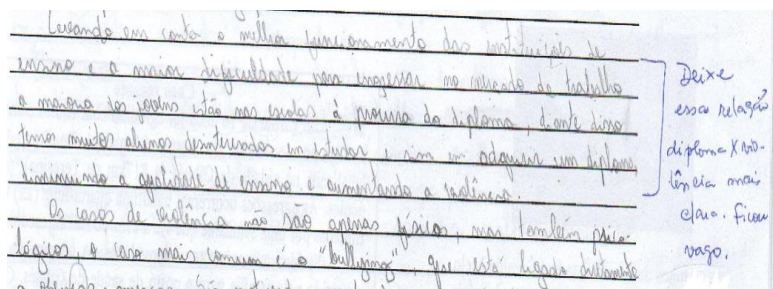
Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas.



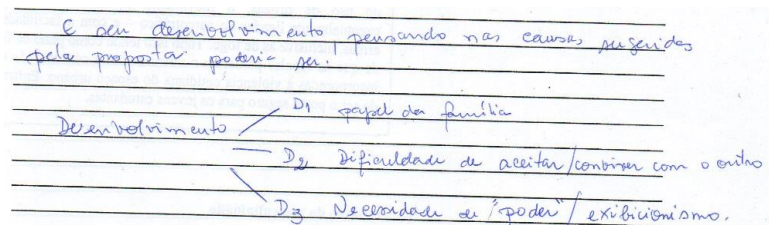
**Gráfico 6**

Analisando as redações corrigidas pelo professor, foi observado como ele realiza o *feedback* escrito. Alguns excertos mais significativos das redações (*corpus* de análise deste artigo) foram citados, a título de exemplificação. Para tanto, a análise segue consoante o que preconizam John Hattie e Helen Timperley (2007) quando apresentam suas concepções de níveis de *feedback* dirigido à tarefa, ao processo, à autorregulação da aprendizagem e ao eu (centrado nas avaliações pessoais, como elogio, por exemplo).

i) de *tarefa*: quando há sugestões objetivas e claras para a execução da tarefa. P.ex.: Releia o trecho e veja se é isso mesmo que você quer dizer.



ii) de *processo*: indica caminho de como se deve fazer para melhorar a aprendizagem. Ex.: Aluno, o parágrafo fica melhor se você o dividir em dois, de modo que cada ponto de vista do tema fique num deles.



iii) de *autorregulação*: é o que caminha na direção do automonitoramento e da regulação de ações do aluno. Ocorre quando o aluno – um sujeito ativo – desenvolve, com o conhecimento já adquirido, estratégias para melhorar a aprendizagem. É quando, p.ex., o professor diz: Aluno, como você já sabe que deve haver coesão entre os parágrafos, verifique se isso ocorreu no seu texto.

É chegar a um dos físicos pontos, e inevitavelmente com  
chegadas. Não é nenhuma novidade que o uso de chegado  
de objetos e psicológico de indivíduos é deitando: mais  
calmo ou extremamente agressivo. Nesse ponto os pais nem  
os escolas podem fazer algo a respeito, somente os autoridades.  
Pois, achando que foi seu parente um aluno qualquer,  
trata com desrespeito tal fato, ou as leis não familiares e  
extremamente necessárias para menores de idade, levando a níveis  
elevados tal conduta.

? \*  
Ref: ta  
million sobre  
info.

iv) do eu: é o da consciência pessoal. São avaliações pessoais e de afeto sobre o aluno (quase sempre positivas), do tipo: Muito bem!. Sozinho, esse *feedback* nada acrescenta na melhora do desempenho da tarefa, mas trabalhado junto a outros níveis interfere positivamente na autoestima do aluno. Vale lembrar que das 22 redações do *corpus* analisado, apenas nesta redação se verificou o *feedback* utilizado no nível do eu.

DBS: Introdução muito bem construída.  
Argumentação desenvolvida com propriedade.  
Texto escrito com clareza.  
Muito bom seu desempenho.

#### 4. Conclusões

Depreende-se, das leituras feitas, que o *feedback* na educação é um dever do professor. Na produção do texto, ele precisa ser efetivo: antes, durante e após a tarefa, pois, afinal, é direito do aluno ser orientado por um professor ativo que atenda as necessidades individuais dos alunos e os oriente a trabalharem individual e coletivamente.

Metodologias ativas conduzem melhor os alunos à produção de conhecimentos. E nesse sentido, o professor precisa trabalhar o *feedback* cíclico para atingir o nível formativo e de autorregulação.

O trabalho de campo mostrou que o professor, na percepção dos alunos, realiza a contento o *feedback* nas aulas de produção de texto. Também as redações tomadas como *corpus* desta análise sustentaram os pontos de vista dos alunos. Inclusive, foi coerente também as respostas dadas aos alunos com as observações do professor e com o *feedback* escrito do professor a não ocorrência de *feedback* entre pares.

O trabalho, com todos os seus limites, evidenciou a que a prática

pedagógica professor de redação se dá mediante efetivação de *feedback*, como recomenda a literatura especializada e atualizada, faculta a percepção de alunos na otimização de seus textos escritos, ainda que, como já se disse, carece de mobilizar mais os alunos para realizarem o *feedback* entre pares, inclusive fora da escola.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

BOUZADA, Cristiane de Paula. O *feedback* do professor como estratégia pedagógica no processo de produção textual de alunos do PROEJA, *Revista Científica Interdisciplinar*, vol. 2, n. 4, p. 183-196, out./dez.2015.

BROOKHART, Susan M. How to give effective *feedback* to your students. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. Disponível em: <<http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>>. Acesso em: 10-08-2016.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, vol. 53, p. 109-132, 2002.

FERRIS, Dana R. The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, vol. 31, n. 2, p. 315-339, 1997.

FLAVELL, John Hurley. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, Frans; KLUWE, Rainer. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA, 1987.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of *Feedback*. *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 1, p. 81-112, March 2007. Disponível em: <<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>>. Acesso em: 02-08-2016.

MASON, B.; BRUNING, R. *Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us*, 2003. Disponível em:

<<http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>>. Acesso em: 15-08-2016.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. 15p. 2013. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf)>. Acesso em: 24-11-2017.

SHUTE, Valerie J. Focus on formative feedback. *ETS: Research e Development*. Princeton: March 2007. Disponível em: <[www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf)>. Acesso em: 13-08-2016.

SILVA, Adelina Lopes da; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; SÁ, Isabel. A autorregulação na aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande: UFMS, vol. 10, n. 19, 2004. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/179>>. Acesso em: 05-01-2015.

WIGGINS, Grant. Seven keys to effective feedback. *Feedback for Learning*, vol. 70, n. 1, p. 10-16, 2012.

ZIMMERMAN, Barry J. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 1-37.

## **GRAFITE E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS**

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elinaff@gmail.com](mailto:elinaff@gmail.com)

*Bárbara Viana Villaça* (UENF)  
[babivillaca@gmail.com](mailto:babivillaca@gmail.com)

*Vanessa de Castro Bersót Pereira* (UENF)  
[vanessabersot@hotmail.com](mailto:vanessabersot@hotmail.com)

*Iago Pereira dos Santos* (UENF)  
[iagoreisd@gmail.com](mailto:iagoreisd@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por principal objetivo, repensar o ensino do grafite nas escolas, mostrando que ele pode ser muito mais bem aproveitado, a fim não só de dizer que pichação, que normalmente é o que os alunos sabem fazer, é ilegal e errado e que apenas o grafite é arte. O ensino do grafite nas escolas como vemos propor engloba mais conceitos e abrange uma gama ainda maior de aprendizagem e associações aos alunos, aproveitando as questões sociais, religiosas, etimológicas levantadas pelas mensagens através delas transmitidas, a fim de despertar interesse, senso crítico, social, ampliando repertório e estimulando o respeito à diversidade e à compreensão da liberdade.

**Palavras-chave:** Ensino do grafite. Pichação. Arte. Educação.

### **1. Introdução**

Todas as civilizações deixaram algo que nos servem como referência para investigar o que ocorria naquela época (MARCONDES, 2003) e, nesse aspecto os registros feitos pelos povos antepassados mostram de onde viemos e como evoluímos e mudamos, assim passando a ser imprescindível o aprendizado de leitura do espaço. Considerando que o espaço não é um quadro neutro, um vazio matemático, ou algo inerte (VÉRAS, 2000), e sim um espaço que reflete a sociedade, sua história, diversidades, culturas etc.

Nesse sentido, a leitura das escritas urbanas, principalmente das pichações e do grafite, desperta um olhar voltado ao contexto em que a



comunidade está inserida, o que revela que o ensino de leitura de imagens, principalmente as urbanas pode ser instrumento de formação cidadã e de construções de identidades como reconhecimento sociocultural no ambiente em que vive.

O grafite por ser uma expressão artística urbana, possui algumas características subversivas que causa algumas vezes a confusão com as pichações. O termo grafite, termo urbano, ou grafite como é popularmente conhecido em português, tem origem italiana, que consiste em uma técnica de incisão com ponta em superfície dura. Desenho, inscrição, assinatura ou afim, feito geralmente com tinta de *spray*, em muros, paredes e outras superfícies urbanas. Apesar do grafite ter origem nas pichações, não utiliza apenas de críticas sociais, mas busca a conscientização coletiva, a expressão, a afirmação cultural e comercial.

Esse estudo vislumbra entender como se deu o surgimento e a relação da sociedade com o grafite, além de estabelecer argumentos sobre os quais julgamos que no ensino de artes nas escolas pode ser mais efetivo no âmbito social e cultural quando for a questões associado e à arte contemporânea, principalmente a urbana como o grafite.

## **2. O grafite**

O grafite está fortemente associado ao espaço, ao território físico onde adquire visibilidade e ganha corpo. Este ganha sentido enquanto, mecanismo de propagação de mensagens na malha visível da cidade, mostrando-se a quem circula pelas artérias citadinas.

A territorialidade faz parte da substância e visibilidade da cultura grafite, é incorporada na prática e na identidade de quem o pratica. Uma abordagem das inscrições na cidade revela-nos que as ações correspondem, geralmente, ao rasto das suas passagens e dos seus circuitos habituais.

Caracterizado originalmente como uma arte marginal, um ato de vandalismo aos ambientes públicos, com o passar do tempo, muitos foram os praticantes do grafite que procuraram afastar-se dessa construção identitária já formada e a partir do desenvolvimento de novas técnicas e processos, onde cada vez mais era percebido uma maior elaboração e complexidade na execução das obras.

Atualmente, após seu conceito de marginal não ser mais o foco e um maior entendimento e aceitação acontecerem por parte do público, a reconhecimento a cerca do grafite no Brasil se expandiu nas grandes metrópoles, e depois de muitos impasses entre grafiteiros e gestores do poder público, podemos ver um processo de legitimação acontecendo. Nesse processo, buscamos uma valorização desse tipo de arte em iniciada em decorrência da dialética criada entre os habitantes de uma cidade e suas intervenções urbanas. Essa valorização é dada de tal forma, que o grafite alcança as galerias e museus, as campanhas publicitárias, tornando-se muito mais que lazer ou um hobby, uma profissão.

A arte de maneira geral, na sua história, surgiu como meio de comunicação, como forma de expressão dos povos mais antigos. Desta maneira percebemos que as civilizações utilizavam da arte para mostrar, criticar ou provocar alguma coisa aos seus espectadores. Sendo o grafite, o resultado de inúmeras experiências de criação e uma arte que atinge a um número enorme de pessoas, podemos pensar na enorme subjetividade gerada e tem conquistado cada vez mais o seu espaço e mais visibilidade, já que pessoas e grupos, através de diferentes processos criativos, onde expressam através de imagens e textos sua imaginação nos muros das cidades.

Percebemos, então, que o ensino do grafite nas escolas pode ser muito mais bem aproveitado, a fim não só de dizer que pichação, que normalmente é o que os alunos sabem fazer, é ilegal e errado e que apenas o grafite é arte. O ensino do grafite nas escolas como viemos propor engloba mais conceitos e abrange uma gama ainda maior de aprendizagem e associações aos alunos, aproveitando as questões sociais, religiosas, etimológicas levantadas pelas mensagens através delas transmitidas, a fim de despertar interesse, senso crítico, social, ampliando repertório e estimulando o respeito à diversidade e à compreensão da liberdade. É importante realçar que este trabalho busca a articulação do conhecimento popular com o conhecimento científico.

### **3. *O grafite no Brasil***

No Brasil, a cidade de São Paulo no final dos anos de 1980 se tornou o terreno mais fértil para a propagação do grafite, por ser uma capital de grande porte, com inúmeros eventos culturais o grafite acabou conquistando seu espaço entre os muros das principais avenidas, esses locais se transformaram em verdadeiros murais urbanos, com a presença de di-

ferentes estilos, em decorrência destas características Celso Gitahy acrescenta:

Vinte e duas horas e vinte e sete minutos do dia 9 de março de 1979. Um homem magro, cabeludo, trajando sobretudo escuro, atravessa a Avenida Ipiranga empunhando nas mãos trêmulas uma lata de *spray* vermelho-fogo. Seu olhar atento avista um muro bem pintado de branco. Observa a sua volta e, supondo-se sozinho, tão rápido quanto o pensamento, surge naquele muro ‘Ah Ah BEIJE-ME’ ao lado de uma enorme boca aberta, carnuda, exposta, lembrando uma puta. Ao tampar a lata para deixar o local, olhando para os lados, leva um grande susto, pois, quase do nada, um homem pequeno e extremamente rápido já havia grafitado ao lado da bocarra uma intrigante botinha preta, cano alto e salto agulha. Quando o segundo dobrava sua máscara (molde vazado sobre o qual se aplica tinta *spray*) é que percebeu a presença do primeiro. Entreolharam-se e falaram quase ao mesmo tempo: “Ah, então é você?” (GITAHY, 2012, p. 50)

O primeiro artista acima citado, era Hudinilson Júnior, que se juntou a mais dois outros, formando assim, o grupo **3nód3**, que tinha por objetivo principal intervir de forma significativa na paisagem urbana. Eles queriam oferecer à cidade uma nova versão do espaço urbano, uma arte popular e viva. (GITAHY, 2012)



Fig. 1: Botinha de Alex Vallauri

Fonte: <<http://redkenbrasil.com/br/tag/alex-vallauri>> Acesso em: 17-09-2014

A saber, o precursor do grafite no Brasil era Alex Vallauri (da botinha) e no início de seu trabalho, seu “grafite” era simples, porém com o passar do tempo foi se aprimorando em detalhamento, cor, conceito e plasticidade. Na década de 1970, o artista começou a intervir no concreto paulistano com uma imagem que ficou conhecida no imaginário da cidade: a Bota Preta. A bota representava uma moça, que sempre passeava

pela cidade, a bota se tornou um ícone. “Feita a partir da *stencilart*, que usa máscaras ou moldes com *spray* para dar forma a desenhos de rápida assimilação”. (BARROS, 2012, p. 19)

Foi descoberto ficou famoso e foi convidado pela imprensa a participar de algumas bienais em São Paulo, além de muitas exposições em diversas galerias. (GITAHY, 2012).

Na década de 1970, em São Paulo, Alex Vallauri desenvolve uma linguagem gráfica evocativa da *pop art*, elaborando xilogravuras de grandes dimensões que ganham o espaço público. Objetos e o corpo humano, ou fragmentos dele, são temas privilegiados dessas intervenções.

Barros expõe: “A obra acima foi acrescentada uma luva preta apontando; depois óculos escuros estilo anos 50; na sequência, um biquíni de bolinhas; e finalmente, surgiu uma bela mulher latina” (BARROS, p. 20, 2012).

Diante dessas alterações, a bota foi despertando curiosidade e mistério durante a década de 70. Depois surgiu o grafite da mulher como frango assado. Assim, ela ficou conhecida como “Rainha do Frango Assado”, feita em tamanho natural com maiô de pele de onça (GITAHY, 1999).



Figura 2: Bota com alterações de Alex Vallauri

Fonte: <<http://virgula.uol.com.br/diversao/dia-nacional-do-graffiti-homenageia-pioneiro-alex-vallauri-arte-e-cada-vez-mais-valorizada>>. Acesso em: 17-09-2014.

De acordo com a figura acima, pode-se confirmar o ícone que a botinha se tornou na cidade de São Paulo, qualquer pessoa que andasse pelas ruas no fim da década de 1970, certamente se depararia, em algum momento, com o desenho de uma bota de salto alto em um muro qualquer, pois essa, era a marca registrada de Alex Vallauri. Não somente o renomado artista Alex Vallauri, como também vários outros artistas passaram a utilizar da cidade como suporte para suas obras, entre eles, Waldemar Zaidler, MuricioVilllaça e Carlos Matuck (WEBSTER, 1992).

Com a morte de Alex Vallauri em 26 de março de 1987, seus amigos resolveram homenageá-lo grafitando o túnel da Avenida Paulista. “Essa data tornou-se o Dia Nacional do grafite. Neste dia, todos os anos, acontece o mesmo ritual pela cidade: pela ação de bandos e em vários pontos da cidade, o *Graffitisurge*” (GITAHY, apud BARROS, p. 20, 2012).

#### Segundo Celso Gitahy:

Outro artista é Rui Amaral que começou na segunda metade da década de 70. É responsável pelos maiores grafites da cidade, entre eles o da Avenida Doutor Arnaldo com Paulista. Seu personagem mais conhecido é o Bicudo, um serzinho extraterrestre com enorme nariz tocando guitarra que acabou virando desenho animado. (GITAHY, p. 20, 2012)



**Fig. 3: Grafite de Rui Amaral (O Bicudo)**

**Fonte: <http://www.artbr.com.br/ruiamaral/> (acesso 17/09/2014)**

A figura acima representa o grafite do artista Rui Amaral, personagem Bicudo, ele tem uma produtora multimídia e coordena projetos de arte e educação voltados á valorização da cidadania junto à comunidades carentes.

Em consonância, nos EUA em 1980, junto com o movimento Hip Hop, o estilo americano, passou a ser conhecido por meio de camisetas e calças. “Mas foi só em 89, com os gêmeos Gustavo e Otávio Pandolfo, Speto, Binho, Tinho, o grupo *Aerosol*, que começou realmente em grande escala”. (BARROS, p. 21, 2012). As características do grafite norte americano são: desenhos mais elaborados e letras coloridas.

Com o passar do tempo o grafite veio conquistando grandiosamente seu espaço, porém foi na década de 80 que se firmou como linguagem reconhecida por muitos, enquanto isso já ocorria oficinas para futuros grafiteiros (GITAHY, 2012).

Desde então, o grafite foi se espalhando e conquistando novas atenções, novos olhares, despertando o carisma de muitas pessoas. “Ganhou lugar nas galerias, museus e exposições. Passou a ser aceito e admirado pela sociedade, exigindo, desta forma, a revisão legal desta prática artística” (BARROS, p. 21, 2012).

#### **4. O grafite como instrumento pedagógico**

Segundo o cientista e psicólogo Liev Semionovich Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da integração social, ou seja, da relação do indivíduo com os outros e com o meio em que está localizado. A integração entre os indivíduos então possibilita a geração de conhecimento através da experiência, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos de linguagem e signos. Para acontecer a aprendizagem, o professor ou mediador deve utilizar estratégias para levarem os alunos a tornarem se independentes, estimular o conhecimento e estar atento a permitir que este aluno construa seu conhecimento em grupo.

Essas várias mudanças que aconteceram na sociedade e o grande volume de informações estão refletindo diretamente no ensino, exigindo que a escola não seja mera transmissora de conhecimentos, mas que proporcione um ambiente estimulante, que valorize o indivíduo e possibilite experiências para a aprendizagem significativa, motivada, crítica e criativa. Concordando com esse conceito segue um pensamento do psicólogo da educação David Paul Ausubel:

Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

Henri Paul Hyacinthe Wallon, filósofo e psicólogo, propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, mas ele não é adepto a ideia de que o conhecimento do indivíduo aconteça de maneira linear e sim com os conflitos internos e externos aos quais é confrontado no decorrer da vida. Assim como Liev Semionovich Vygotsky, Henri Paul

Hyacinthe Wallon acredita que o social é importante, a linguagem e a cultura fornecem aos pensamentos os instrumentos necessários para evoluir. O desenvolvimento para ele não acontece de forma linear por isso sofre rupturas, crises e retrocessos.

Com as mudanças no mundo contemporâneo, a escola tem que proceder de modo a atender essas diversas exigências e promover a capacitação para toda a comunidade escolar. Tem o papel de adquirir e desenvolver espírito crítico, criatividade e autoestima dos alunos. Criar ambientes físicos estimulantes que favoreçam o trabalho em grupo, diferente e simultâneo.

A sociedade e a escola estão buscando um novo caminhar para a educação. Nos novos paradigmas da educação, uma prática importante é a construção do conhecimento, sendo valorizado o processo de aprendizagem e a poética pessoal, assim não precisa obedecer a um único padrão de estudo, a educação em arte muitas vezes é pioneira nesse aspecto. A arte é toda manifestação de cultura, seja através da música, dança, poesia, escultura ou pintura. Podendo ser produzida de diversas maneiras, a respeito de diferentes assuntos, manifestando emoções e ideias de seu autor e expectadores.

A arte na sua história surgiu como meio de comunicação, como forma de expressão dos povos mais antigos. Desta maneira percebemos que as civilizações utilizavam da arte para mostrar, criticar ou provocar alguma coisa aos seus espectadores. Mas, e hoje, o que é arte? Esse é um conhecimento por se definir, pois a própria produção artística questiona os conceitos já existentes sobre o que é arte. A partir deste questionamento surge um outro ainda mais importante para a compreensão da função do professor de arte na educação de uma maneira geral. Qual a função da arte na escola? Compreendemos que a escola tem a função de apresentar diferentes linguagens artísticas, materiais, suportes, técnicas e produções artísticas. Apresentar diversidade proporciona ampliação de repertório e experiência estética. Então entendemos a partir deste conceito como se dá dois dos maiores paradigmas da sociedade e com os quais os educadores, em geral, se deparam em salas de aula; o preconceito que se dá pela limitação de conhecimento de diversidade e a liberdade que vem a partir da possibilidade de escolhas.

Compreender esses dois pontos é um dos primórdios de entender a função e a importância do professor de artes, quando o indivíduo é apresentado a diferentes linguagens artísticas, materiais, suportes, técni-

cas e produções artísticas, maior é o seu repertório e mais experiência estética ele terá em relação ao mundo, o que possibilitará a compreensão e a não limitação de conhecimento da diversidade cultural, religiosa, étnica, social em que estamos inseridos e isso por consequência possibilitará que este indivíduo se torne livre, pois só é livre aquele que tem opções de escolhas.

No cenário contemporâneo, social e cultural da maioria das escolas públicas do Sudeste, vemos uma aproximação e uma forte influência da cultura norte-americana, não apenas pelas artes plásticas, mas também, através da música, dança, cinema, costumes, atitudes e padrões estereotipados os quais muitas vezes serve de “modelo” a serem seguidos pelas crianças e adolescentes. Vislumbrando essa cultura riquíssima e de fácil compreensão e aceitação pelos alunos, optamos pelo estudo e pela introdução ao estudo da arte através do grafite a fim de despertar interesse, senso crítico, social, ampliando repertório e estimulando o respeito a diversidade e à compreensão da liberdade.

Trataremos do grafite em sua expressão contemporânea e espacialmente localizada, que surge a partir de movimentos subversivos e de protesto dos anos 60, e continua presente nas paisagens urbanas, porem com novos contornos. O grafite tem conquistado cada vez mais o seu espaço e mais visibilidade, já que pessoas e grupos, através de diferentes processos criativos, onde expressam através de imagens e textos sua imaginação nos muros das cidades.

Sendo o grafite o resultado de inúmeras experiências de criação e uma arte que atinge a um número enorme de pessoas, podemos pensar na enorme subjetividade gerada. É possível observar, nas pinturas espalhadas nas cidades, que existe um tipo de imaginação livre de estereótipos, lúdica e criativa. Essa pluralidade imaginativa representa a diversidade, através deste modo de comunicação, para mostrar ao mundo de modo não oficial que é possível formar dentro de tanta diversidade, opiniões democraticamente.

Segundo Bakhtin (1997), imagens e textos são formas de comunicação e contém diversas vozes, e algumas são reflexos de uma coletividade. Quando palavras e imagens são gravadas em um suporte público, estas participam de um fluxo de pensamento de muitos indivíduos funcionando como diferentes vozes de um diálogo. As comunicações humanas deixam vestígios e fragmentos que podem ser utilizados em novos diálogos. Um único enunciado pode atualizar um passado histórico no seu discurso e, simultaneamente, remeter a fatos de um contexto presente como preocupações comuns, pontos de vista, experiências pessoais e coletivas dentre outros. (RINK, 2003. p. 21)



Na história da humanidade existem muitas espécies de representações pictóricas e gráficas em espaços urbanos, influenciado pelo momento histórico, social, cultural e tecnológico. E ainda hoje vemos em ambientes públicos e particulares das cidades diversos tipos de materiais imagéticos de importância e valor estético e social, cultural, de acordo com seu tempo e espaço, gerando produções artísticas de grande independência e identidade, segundo a afirmação de Renata “O grafite possui um forte teor discursivo, em que o sujeito-autor afirmar sua existência e expressa sua identidade ou simplesmente demarca sua territorialidade num espaço que lhe é possível”.

Considerando o surgimento do grafite que em seu sentido contemporâneo deu-se em meados do século XX, podemos considerar que ainda há muito espaço a ser conquistado, tendo em vista o fato de ainda está perdendo a nomenclatura e os estereótipos de uma arte marginal. Apesar desse preconceito, é considerada uma das mais importantes linguagens visuais dos jovens e dos panoramas urbanos. Afirmava Paulo Freire (1979) que, antes da leitura da palavra, está a leitura do mundo. Assim, a bagagem de conhecimentos de mundo que os estudantes carregam é essencial e indispensável para a sua própria formação. É necessário, portanto, não desconsiderar a visão de mundo dos estudantes e a percepção deles quanto ao espaço escolar e a presença dos grafites nos muros de sua escola, pois a leitura de mundo que eles possuem pode contribuir para o trabalho pedagógico dos docentes.

O grafite abre novos horizontes, chega trazendo um novo caminho, uma nova fonte de interesse, um novo jeito de pertencer, de ser valorizado, principalmente com o adolescente que está com a identidade ambígua, confusa. O *graffiti* é poderoso com os adolescentes, é uma linguagem artística com uma força muito própria. Com ele surge a possibilidade de se construir algo criativo, ao mesmo tempo em que se começa a desconstruir a linguagem da pichação. O *graffiti* é contextualizado, ele tem um contexto de ação, tem toda uma linguagem muito singular. A criança e ao adolescente passam a fazer escolhas. (BERDOIAN & MENEZES, 2008, p. 72)

Dessa forma, podemos identificar o grafite como um objeto pedagógico de muita importância para contextualizar e inserir os alunos junto aos professores, proporcionando possibilidades de realizar um trabalho pedagógico que aproveite o grafite e as questões sociais, religiosas, etimológicas levantadas pelas mensagens através delas transmitidas.

O grafite é um tipo de expressão que não é programada academicamente, nem estruturada para pertencer a uma organização urbana, assim ela toma uma liberdade e se torna elemento vitalizador do corpo so-

cial, estimulando novos saberes e fazeres para a vida coletiva. Até existe uma tendência, a provocar uma quebra na estética cultural dominante, a fim de romper a lógica de ordenação e de controle do sistema social. Podemos então utilizar s grafiteiros e suas produções como fonte de reflexão sobre os ambientes urbanos, pois as imagens contidas nas produções estimulam a subjetividade que transforma o imaginário social.

Nas escolas, chama a atenção o grande número de inscrições e desenhos presentes principalmente, nas paredes e portas. As escolas ficam completamente estilizadas por esse tipo de grafia, que também são realizados nos cadernos, na própria pele, vestuário e objetos de uso pessoal dos alunos. O assunto pichação e o grafite, no entanto, é pouco tratado, apesar de algumas edições de livros didáticos de arte, dedicam uma parte ao tema. De um modo geral, o conteúdo apresentado é atualizado com fotografias de grafiteiros nacionais e internacionais. Apesar de mostrar a origem do grafite, muitas, na maioria das vezes, trazem um discurso categórico e taxativo em relação as pichações o que acaba fomentando ainda mais a revolta dos alunos que não se identificam com o ambiente escolar. Através do seguinte discurso, por exemplo, “Mas não confunda grafite com pichação. Grafite é uma arte. Já a pichação, em geral, constitui uma forma de protesto e, em muitos casos, é vista como uma forma de vandalismo”. (HADDAD & MORIN, 2009, p. 66)

Percebemos então que o ensino do grafite nas escolas pode ser muito mais bem aproveitado, a fim não só de dizer que pichação, que normalmente é o que os alunos sabem fazer, é ilegal e errado e que apenas o grafite é arte. O ensino de grafite nas escolas como viemos propor engloba mais conceitos e abrange uma gama ainda maior de aprendizagem e associações aos alunos.

A territorialidade está diretamente ligada com a identidade do indivíduo. O espaço pode refletir o que os indivíduos ocupantes dele pensam e vivem, levando em consideração a sua cultura e os seus costumes. O grafite possui teor discursivo, de protesto, de afirmação cultural ou de expressão de sua identidade. Portanto, o grafite, mediante seus signos visuais, expressa os anseios, a opinião e a percepção da realidade, através dos quais os indivíduos relacionam o pertencimento à territorialidade e à identidade cultural.

## 5. Conclusão

A pesquisa teve como foco o elemento grafite através da sua mensagem, esta expressão artística que atinge o contexto urbano, por meio da sua intervenção direta nas paisagens contemporâneas modificando de forma espontânea, a estética dos ambientes. Esse movimento tem em sua configuração composição de desenhos de diversas formas e tamanhos e em diferentes estilos, em diversos lugares e objetos possíveis, deixando de compor apenas a cena urbana e abrangendo também as galerias e produções voltadas para o mercado de produtos.

Percebemos que o ensino do grafite nas escolas, como viemos a propor, trata desta manifestação artística com mais conceitos e de uma maneira informal que proporcionará a aprendizagem e associações aos alunos, aproveitando as questões sociais, religiosas, etimológicas levantadas pelas mensagens através delas transmitidas, desenvolvendo senso crítico, social, ampliando repertório e estimulando o respeito à diversidade e à compreensão da liberdade, além de utilizar desta linguagem para buscar o interesse das pessoas em diferentes tipos de arte e para conhecer outros movimentos artísticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David Paul et al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARROS, Ana Carolina Fonseca de. *Graffiti: da margem à cena profissional. Estudo do artista urbano Trampo*. 2012. TCC (Graduação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre.
- BERDOIAN, Graziela; MENEZES, Kátia. *Por trás dos muros, horizontes sociais do graffiti*. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GITHAY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- HADDAD, Denise Akel; MORBIN, Dulce Gonçalves. *A arte de fazer arte* – 9º ano. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LOPES, Joana Gonçalves Vieira. *Grafite e pichação: os dois lados que atuam no meio urbano*. Brasília. 2011. TCC (Bacharelado em Comunicação Social). – Universidade de Brasília, Brasília.

MARCONDES, Marli. *Imagens coletivas: fotografia e arquivos públicos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RINK, Anita. *Graffiti: intervenção urbana e arte. Apropriação dos espaços urbanos com arte e sensibilidade*. Curitiba: Appris, 2013.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. *Traçando olhares: uma introdução a construção à sociológica da cidade*. São Paulo: STUD NOBEL/Educ, 2000.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

**GRAMÁTICA:  
UM TERRITÓRIO EM BUSCA DE (RE)TERRITORIALIZAÇÃO**

*Priscila Venâncio (UFT)*

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

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

O texto apresenta a língua e as gramáticas dela decorrentes como possibilidades de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, além da discussão de um novo conceito, o da pseudoterritorialização. O norte principal do trabalho é a filosofia do acontecimento, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, do qual trazemos conceitos e pressupostos, sendo que o ensino da língua portuguesa é também preocupação constante deste afazer. A intenção deste trabalho é, portanto, provocar uma ruptura nos modos de como pensamos a gramática; pretende-se, conseqüentemente, por meio de um estudo bibliográfico acerca dos conceitos apresentados pelo filósofo, contribuir para a construção de uma nova linha de pensamento que ousa conceituar a gramática como um território de hábitos, ritmos e expressões, oculto por um *pseudoterritórios*; em seguida, denunciar a ocorrência de uma *(des)(re)territorialização* improdutiva do território da gramática, no tocante a suas concepções conceituais e metodológicas de ensino; bem como apontar para a necessidade de uma *(re)territorialização* mais profícua desse território. Este estudo, não busca rever concepções já esgotadas sobre gramática, tampouco apresentar conclusões definidas, mas abrir novos caminhos de sentidos para essa temática.

**Palavras-chave:** Filosofia do acontecimento. Deleuze. Gramáticas.

**1. Considerações iniciais**

Pode parecer colidente falar sobre gramática a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A filosofia provocante desses filósofos elabora, justamente, discursos defensores dos múltiplos singulares<sup>85</sup> em oposição ao universal; fazem, mesmo, críticas severas em relação à representação

---

<sup>85</sup> Gilles Deleuze e Félix Guattari defendem o múltiplo puro sem referência no lugar de qualquer *um*, da diferença pura, das intensidades que individualizam.

e ao significado, denunciando uma gramaticalidade que serve apenas como marcador de poder, como apontamento irreal de uma língua padrão igualmente ilusória.

No entanto, é possível compreender a linguagem, a língua e a gramática a partir de novas concepções trazidas por esses filósofos. E é com base nas noções de *território*, *territorialização*, *desterritorialização* e *reterritorialização*, apresentadas por esses autores, que procuramos desenvolver uma linha de pensamento que tente aproximar algumas de suas provocações com a discussão sobre a gramática. O desafio é pensar um novo conceito de gramática. O objetivo dessa empreitada é, justamente, criar novos conceitos; o que é, certamente, a base da filosofia apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Nesse sentido, levantemos as seguintes questões: O que é gramática? Como ensiná-la? Para que ensiná-la? Certamente, discussões e debates recentes procuram somente a metodologia e a necessidade, na medida em que julgam que o conceito já não é mais questão fundamental.

Neste trabalho, entretanto, pensamos que ainda se faz necessário esse questionamento sobre o conceito de gramática; pois, é a partir do modo como tomamos determinado objeto que realizamos o exercício de estudá-lo e analisá-lo. O que equivale a dizer que, se estudarmos determinado objeto a partir das mesmas concepções ou de conceitos pré-estabelecidos, já aceitos pela academia, ou por outras instituições, tomaremos os mesmos ou parecidos rumos sem alterar, de modo significativo, o conhecimento e a realidade.

A intenção neste trabalho, portanto, é provocar uma ruptura nos modos de como pensamos a gramática. Para isso, desenvolvemos o conceito de gramática como sendo território que carece de *(des)(re)territorialização* para ser habitado e, ainda, um conceito-problema a: *pseudo-território* - um território construído a partir de desejos manipulados.

Para o entendimento dessa proposta, esclareçamos alguns pontos: primeiramente, o que deve ser conceituado como território; a seguir, como se dá o seu processo de construção a partir dos processos de *(des)(re) territorialização*; e, finalmente, como devemos habitar um território. O último mote se faz necessário na medida em que o processo de produção de conhecimento muda a partir do modo como concebemos o território a ser conhecido.

## 2. Território

A noção de *território*, em Gilles Deleuze e Félix Guattari, possui uma admirável extensão de sentido. As propostas dos filósofos, em si, já indicam vários movimentos, ou platôs, que se sucedem sem hierarquia fixa, num movimento denominado “rizomático”<sup>86</sup>, que sugere fuga e criação de conceitos geradores de multiplicidades. Essa ideia de movimento e multiplicidade, sendo preponderante na filosofia desses atores, quando relacionada ao conceito de território, faz com que este passe a tomar uma proporção maior ainda na medida em que implica pensá-lo não como sendo estático, fechado, puro, mas pensá-lo, “antes de tudo, [como] um lugar de passagem” e aberto a múltiplos desejos. (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 132)

Essa noção de *território* apresenta-se como um movimento ininterrupto de transformação, pois um *território* está contido e contém, também, outros *territórios*; criando, assim, um sistema interligado, conforme Félix Guattari e Sueli Rolnik explicam, de um modo amplo:

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quando ao sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Trata-se, portanto, de pensar o *território* como uma série de esferas sociais distintas – seja um grupo, um indivíduo, um determinado espaço, não considerado objetivamente físico – que se interligam em um grande sistema. O *território* é, também, a constituição de um “*ethos* que é ao mesmo tempo morada e estilo” (ALVAREZ & PASSOS, 2009, p. 134). É “um ter mais profundo que o ser” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 387), que assinala relações de propriedade ou de apropriação, ao mesmo tempo de distância, em que se constrói o devir, não uma identidade, mas toda identificação subjetiva. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 20)

---

<sup>86</sup> Condição do que se forma por rizomas: “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo[...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 31)

Como responsáveis pelo processo-produção do *território*, temos os *agenciamentos*, que correspondem a dois segmentos: *conteúdo e expressão*. Os *agenciamentos maquínicos de corpos* (conteúdo) compreendem a mistura de corpos que reagem uns sobre os outros; é a mistura de corpos sociais. Os *agenciamentos coletivos de enunciação*, (expressão) compreendem as transformações incorporáveis<sup>87</sup>. *Agenciamento* são, de fato, encontros que conduzem hábitos, ritmos e regras, sendo responsáveis, como dissemos, pela criação desses processos, *territorialização, desterritorialização e reterritorialização*.

### 3. *Desterritorialização/reterritorialização*

(...) construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização.

(...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (Gilles Deleuze, entrevista em vídeo)

O processo de *desterritorialização/reterritorialização*, oriundo da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, compreende o movimento transformacional de (re)criação do território. Esse movimento é compreendido, inicialmente, pela desterritorialização dos agenciamentos, e, em seguida, pela reterritorialização de novos agenciamentos maquínicos de corpo e, coletivos, de enunciação. Desse modo,

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente [...] com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 323)

Trata-se de um movimento ininterrupto que envolve, de um modo geral, todas as mudanças provocadas na sociedade e em seus mais diver-

---

<sup>87</sup> Essa definição é de inspiração estoica, pois foram os primeiros que fizeram a teoria desta independência, distinguindo as ações e paixões dos corpos (dando a palavra “corpo” uma extensão bem ampla, ou seja, todo conteúdo formado) dos atos incorporais (que são o “expressado” dos enunciados). (DELEUZE & GUATTARI, 1980, *apud* LOBO, 2004)



nos âmbitos, isto é, em seus mais diversos e distintos *territórios*. Esse movimento ocorre, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari, por meio de vetores de *desterritorialização* e de *reterritorialização*. Para explicar esses processos, os autores desenvolvem um conjunto de teoremas. Em vista do nosso foco temático, abordaremos somente alguns; o primeiro deles corresponde ao movimento indissociável e simultâneo entre *desterritorializar* e *reterritorializar*: não há *desterritorialização* sem que haja ao menos um esforço para *reterritorialização*:

Jamais nos desterritorializamos sozinhos[...]. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares [...]. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.41)

Assim, compreendemos que um movimento é indissociável do outro, implicando sempre uma reconstrução, não um regresso – um *território* novo, novos agenciamentos, novos pensamentos; mesmo o abandono ou a destruição resultam, simultaneamente, uma nova *territorialidade*.

O segundo teorema, um pouco mais complexo, corresponde à relação entre intensidade e velocidade:

De dois elementos ou movimentos de desterritorialização, o mais rápido não é forçosamente o mais intenso ou o mais desterritorializado. A intensidade da desterritorialização não deve ser confundida com a velocidade de movimento ou de desenvolvimento. De forma que o mais rápido conecta sua intensidade com a intensidade do mais lento, a qual, enquanto intensidade, não o sucede, mas trabalha simultaneamente sobre um outro estrato ou sobre um outro plano. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 41)

Aqui vemos duas ações distintas: a velocidade, que corresponde à rapidez ou lentidão de determinado movimento ou desenvolvimento, e a intensidade, que compreende a potência da ação. As duas não podem ser confundidas, o movimento mais rápido conecta sua intensidade a intensidade do mais lento, e esta trabalha simultaneamente em outro nível.

O terceiro teorema envolve conceitos novos e compreende o movimento pelo qual os elementos menos *desterritorializados* se *reterritorializam* sobre o mais *desterritorializado*. Aqui são mencionados mais dois tipos *desterritorialização*, a relativa (transcodificação) que diz respeito ao *socius* e a absoluta (sobrecodificação) que se refere ao pensamento. De um modo geral, as *desterritorializações* relativas se *reterritorializam* sobre uma *desterritorialização* absoluta. São dois movimentos

que se relacionam; um perpassa o outro.

No quarto teorema, explica-se o poder da máquina abstrata<sup>88</sup>. A máquina abstrata se realiza nos rostos que produz, nas várias partes do corpo, nas roupas, nos objetos que rostifica. A ação do rosto não é individual, a individuação<sup>89</sup> é que exige a fabricação de um rosto. O rosto existe por moderação e exercício de poder: “Não dizemos certamente que o rosto, a potência do rosto, engendra o poder e o explica. Em contrapartida, determinados agenciamentos de poder têm necessidade de produção de rostos, outros não”. (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 47)

No quinto teorema, evidencia-se a duplicidade da *desterritorialização*: um processo que implica a coexistência de uma variável maior e uma variável menor, ambas em devir<sup>90</sup>; num devir, não há identificação - o que há, de fato, é a criação de um bloco assimétrico, no qual um não muda menos do que o outro.

Gilles Deleuze e Félix Guattari indicam, ainda, um processo de *desterritorialização* que pode ser negativo: “A desterritorialização pode ser recoberta por uma reterritorialização que a compensa, com o que a linha de fuga permanece bloqueada; nesse sentido, podemos dizer que a desterritorialização é negativa” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 238). Aqui é mencionado o papel de *desterritorialização* do Estado: “Por exemplo, o aparelho de Estado é erroneamente dito territorial: na verdade ele opera uma desterritorialização que, no entanto, é imediatamente recoberta por reterritorializações sobre a propriedade, o trabalho e o dinheiro...”. (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 238)

Entendemos, portanto, a partir desses processos, que uma *desterritorialização* é complexa. Ela não se dá de maneira simplificada, mas

---

<sup>88</sup> As máquinas abstratas, para começo de entendimento, não existem, elas se referem a um conjunto abstrato de ideias platônicas, universais, transcendentais. A máquina abstrata diz respeito a um plano em que a razão abstrativa é dominante.

<sup>89</sup> A individuação se refere ao aspecto de singularidade, uma parte do todo que se configura em sua distinção e com isso se torna independente.

<sup>90</sup> O conceito de devir é essencial para o entender o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O devir aqui se realiza em um campo de multiplicidade. O conceito de devir está fortemente ligado à filosofia do acontecimento, apoiada no pensamento estoico, e às forças do encontro, que consiste em um processo de coemergência em o libertar-se se efetua ao andar juntamente com a liberdade do outro: “Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística” (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 50).

múltipla e composta: não apenas porque participa a um só tempo de formas diversas, mas porque faz convergir velocidades e movimentos distintos, segundo os quais se assinalam, a tal ou a qual momento, um "desterritorializado" e um "desterritorializante". (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 239)

#### **4. O território da gramática: oculo pelo pseudoterritório**

Conceituar a gramática como sendo um *território* não é uma tarefa muito fácil; pois implica considerá-la como um *território* aberto às multiplicidades; e, se formos analisar o contexto histórico da gramática, seu surgimento e suas transformações, nós encontraremos um extenso conjunto de discussões e debates mobilizados ao longo dos anos em torno de um mesmo problema: a gramática como sendo um marcador de poder; uma ferramenta de ensino excludente. Sendo vista dessa forma, a gramática passou a ser estudada como tal, e esse modo de estudo ainda é predominante no contexto atual de ensino.

De fato, não podemos negar que a gramática, desde os gregos, foi concebida como um conjunto de regras para bem falar e escrever, e se posicionou, desde então, como indicadora do certo e errado. No entanto, consideramos que um dos passos para tomar a gramática como *território* singular é, de fato, libertá-la da ideologia dominante, *desterritorializando-a* nesse sentido. Isso implica uma coemergência na qual anularemos também nossas concepções pré-concebidas para habitar nesse *território*.

Foi a partir de discussões sobre o método da cartografia, fundamentado nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que surgiu a inspiração para conceituar a gramática como *território*, posto que seja uma reunião de agenciamentos (com ritmos, hábitos, agentes e ações expressivas próprias e corporificadas). Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari, o *território* se constitui a partir do momento em os participantes do processo deixam de ser direcionais e passam a ser dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. “Essa noção de expressão ganha aqui destaque. O *território* é uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo domínio”. (ALVAREZ & PASSOS, 2009, p. 133)

O método da cartografia consiste em mapear *territórios*, acompanhar processos, conhecer no mundo a ser conhecido, fazer parte da pro-

dução do saber e da transformação da realidade: “Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção”. (ALVAREZ & PASSOS, 2009, p. 131)

A língua é, de fato, igualmente um território, e maior do que a gramática, uma vez que inclui o léxico, a própria gramática implícita, além de outras gramáticas; sendo que a cartografia nos ajudará a compreender os diversos rizomas que unem os diversos jogos de linguagem constituídos pelas gramáticas de determinada língua.

Nesse sentido, o método da cartografia implica habitar um *território*. E para isso, o *território* não deve ser analisado de fora. Habitar um território é se envolver nele com um espírito aventureiro, abrindo mão de julgamentos pré-estabelecidos, crenças cristalizadas e hierarquias. À medida que o conhecedor do *território* se envolve dessa maneira e vivencia a experiência, vão surgindo novos modos de expressão, novas maneiras de pensar o mundo.

Destarte, precisamos habitar os territórios gramaticais e lexicológicos, para poder, então, conhecer a língua enquanto território amplo, com gramáticas e vocabulários vários – com variantes dentro do mesmo território ou em territórios diferentes.

É a partir desse conceito de *território*, e dessa metodologia, que pretendemos tomar, portanto, o *território* da gramática e a maneira como habitá-lo. A gramática é um *território* de hábitos e expressões; mas, percebemos que a gramática é vista como um *território* de estados e descrições de procedimentos que devem ser explicados, por isso, ela é estudada pelo seu exterior, como se fosse estrangeira ou inimiga.

Acreditamos que o sentido de gramática é instalado, modo reduzido, no que chamamos de *pseudoterritório* – a gramática normativa, ou outras gramáticas (gramática funcional, gramática gerativa, gramática dos casos etc.). O *pseudoterritório* é codificado e produzido pela máquina desejan<sup>91</sup> e é constituído de maneira precária, sentido como marca-

---

<sup>91</sup> Em *Anti-Édipo*, Gilles Deleuze e Félix Guattari conceituam as máquinas desejan<sup>91</sup> como máquinas organizadas a produzir incessantemente a serviço de uma máquina social. Nessa produção, o desejo é manipulado pelas forças de opressão e repressão, fazendo com que nos tornemos máquinas entorpecidas, cujas produções estão fortemente ligadas ao meio externo, que, na verdade, não nos convém.

dor de poder. Aqui os participantes são controlados por *máquinas sociais* que os levam a produzir ações e expressões guiadas por um *desejo neurótico*, que incita a produção e a reprodução de modelos que levam esses participantes a controlarem a si mesmos, a controlarem a própria produção do saber – algumas, de modo claro; outras delas, de modo nebuloso.

A influência do desejo é muito forte para a construção do *território*. Em *Anti-Édipo*, Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentam o sujeito como sendo uma *máquina desejante* que tem desejos de intensidade que são recalçados pelo capitalismo. Para os autores, o capitalismo reduz a produção desejante dos indivíduos, tornando-os limitados e incapazes de criar um modo de vida intenso.

Pensando nesse desejo manipulado, é que elaboramos, então, o *pseudoterritório*: um paradoxo, porque *território* é produzido e vivido; no entanto, no caso do *pseudoterritório*, essa vivência se dá por modelos estáticos e se vale de uma realidade manipulada pelo inconsciente. O *pseudoterritório* exerce certo poder sobre o território da gramática, mas, ele não é nem mesmo uma propriedade territorial e sim territorializante. O *pseudoterritório* é constituído de julgamentos pré-estabelecidos (agenciamentos cristalizados), que fazem com que a gramática normativa seja tomada como um instrumento de limitação, um marcador de poder, e a partir disso surgem outros movimentos *pseudoterritoriais*:

a) o *pseudoterritório* em que os participantes, tomando a gramática como marcador de poder, rendem-se a ela: esse é o movimento sobre o qual tanto se debate desde os anos 80, o que considera a gramática como um conjunto de ordens a serem decoradas e analisadas a partir de um estudo fragmentado por meio de frases; esse movimento ainda existe mesmo apesar de todos os debates, discussões e contribuições, feitas principalmente por estudiosos da área da linguística (aqui há uma prática cristalizada que resiste à mudança; a *desterritorialização* não se manifesta);

b) a concepção de gramática como um marcador de poder e a fuga de suas prescrições: esse é o movimento provocado – e parece uma espécie de revolta ou pretexto para fuga do desconhecido –, justamente, pelo movimento anterior; há muitos defensores da exclusão da gramática no ensino de língua portuguesa; talvez fosse possível ver esse movimento como um tipo de *desterritorialização*, porque se trata de uma mudança, mas seria o que Deleuze e Guattari chamam de *desterritorialização negativa*, quando a desterritorialização pode ser recoberta por uma reterritorialização que a compensa, com o que a linha de fuga permanece bloqueada; nesse sentido, podemos dizer que a desterritorialização é negativa. (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 238)

Assim, no primeiro movimento, a limitação se dá em obedecer a regras de uma variante em estudo dissociado das outras variantes existen-

tes e igualmente importantes. Enquanto que, no segundo, ocorre um desprezo por uma variante que também é de muita relevância. Nenhum dos movimentos é favorável ao aprendizado da língua, pois ambos limitam a produção do saber e ambos veem a gramática como sendo um problema e não uma aliada. Ambos tomam como base concepções e julgamentos pré-estabelecidos. É por isso que pensamos que, se queremos mudar a realidade de um problema, a partir de uma análise, precisamos ir ao cerne da questão e perceber o problema origem, que, neste caso, é tomar a gramática como marcador de poder –, e desmontá-lo, recriá-lo, para provocar a desterritorialização.

Em meio a esses movimentos há um terceiro que podemos mencionar como sendo, uma possível linha de fuga, uma abertura para uma *desterritorialização*, isto é, uma pequena abertura para o abandono do *pseudoterritório*. Esse é o movimento organizado por estudiosos da área da linguística, que está apoiado na metodologia reflexiva dos estudos gramaticais, sendo conceituado como análise linguística. Essa proposta consiste em um trabalho conjunto da gramática com o texto.

Essa proposta, sem dúvida, tem se destacado nos campos de pesquisas científicas sobre ensino de gramática. No entanto, esse movimento, aqui, é considerado, ainda, como abertura, pois, ainda se dá de modo indeciso e, por isso, não promove de modo significativo ou com mais intensidade uma *desterritorialização*. As propostas não são refutáveis, pelo contrário, são bem recebidas, porém parece haver um empecilho, alguma insuficiência que impede que a teoria seja realizada na prática. Pois, se por um lado as propostas conseguem destaque no mundo científico, por outro lado, nos âmbitos de ensino parece haver uma prática desnorteada fazendo com que os movimentos anteriores passem a se movimentarem em um círculo vicioso, retornando ao *pseudoterritório*.

O *pseudoterritório* impede a velocidade da *desterritorialização*, ocultando a grande extensão do território da gramática. Como, então, libertarmos-nos de conceitos antigos criando novos conceitos? Como utilizar a gramática como aliada e não como marcador de poder? Como habitar seu território?

Este texto não é conclusivo, e seu objetivo é a criação do problema. A gramática normativa é um grande *pseudoterritório*, assim como o são também os empreendimentos da linguística contemporânea que são vislumbrados pelos professores de língua portuguesa, quando manifestam sua aversão pela gramática normativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUCE, Glauco; HAESBAERT, Rogério. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*. Acesso em: 25/10/2017. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/74/72>>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, [vol. 3, 1996; vol. 4 e 5, 1997]

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

**GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO:  
ANÁLISE  
DO PONTO DE VISTA CIENTÍFICO E IDEOLÓGICO**

*Ricardo Santos David* (FCU; UNIATLANTICO)  
[ricardosdavid@hotmail.com](mailto:ricardosdavid@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo científico trata de dois olhares sobre a gramática e ensino de língua: científico e ideológico. A base que norteia o conteúdo do texto é um diálogo entre descrição linguística e os efeitos de sentido nos discursos produzidos sobre a disciplina gramática, sobretudo no que tange à constituição histórica do sentido predominante nos diversos níveis do ensino de língua: ensino básico e ensino superior.

**Palavras-chave:** Gramática. Ensino de língua. Linguística. Discurso.

**1. Introdução**

Falar sobre gramática e ensino é uma tarefa comparada ao caminhar sobre um tapete de ouriços, uma vez que os discursos produzidos no decorrer da história internalizaram valores e modelos – barreiras difíceis de serem ultrapassadas – pois promovem categorias de pensamento que não se podem mudar de uma ora para outra.

Entretanto, como os estudos não podem (e não devem) parar, é preciso divulgar alguns pensamentos outros assentados em pesquisas com uma fundamentação teórica alternativa sem deixar de ser consistente, sem o que seria impossível, inclusive, escrever este texto. O ponto de vista apresentado aqui defende a ideia de que a contribuição do ensino da gramática para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em todas as disciplinas, só se dará se todos os professores de todas as disciplinas revisarem conceitos e imagens correntes da disciplina gramática. Portanto, nossa reflexão se pautará nos seguintes conceitos políticos correntes de gramática, tal como foram enfocados por Sírio Possenti (1983):

1. Gramática – conjunto de regras para quem quer falar e escrever corretamente; (corresponde à gramática normativa).



2. Gramática – conjunto de regras sistematizadas por um teórico a partir da coleta e análise de dados de uma determinada variedade linguística (corresponde à gramática teórico-descritiva).
3. Gramática – conjunto de regras utilizadas pelos falantes para atender as necessidades de interação. (corresponde à gramática implícita o internalizada).

De início, podemos chegar à conclusão de que os discursos sobre o ensino de gramática estão assentados no “falar e escrever corretamente” e nas descrições metalinguísticas da gramática teórico-descritiva. Ensinar a falar e escrever corretamente seria aprender as regras da gramática normativa e um rol de nomenclaturas.

A gramática implícita é considerada um conjunto de desvios, uma vez que não atende às regras pré-estabelecidas nas gramáticas 1 e 2. Saber português, pois, é saber regras de acentuação, ortografia, reconhecer categorias gramaticais e funções sintáticas etc. Diante dessas considerações, a nossa questão centrará a atenção em duas perspectivas: a científica e a ideológica. Do ponto de vista científico, o conceito de gramática normativa – conjunto de regras para o bem falar e escrever – não se sustenta, uma vez que “bem falar e bem escrever” são avaliações subjetivas, em nenhum outro campo de estudo encontramos tal tipo de avaliação, imaginem um biólogo dizendo que as células humanas são boas e as células de uma vaca não são, ou um geógrafo dizendo que um continente é melhor do que outro. No mínimo, a pergunta a ser feita é: o que é falar e escrever bem? O falar em si atende à necessidade que todo falante tem de interagir com outro, constituindo uma prática social própria de todas as comunidades. Portanto, “falar e escrever bem”, mesmo apoiando-se nos “grandes escritores” não é corroborado pelos princípios científicos.

Uma atualização do conceito de gramática normativa deveria ser “um conjunto de regras de uma variedade linguística, a padrão, para fins pedagógicos”.

A gramática descritiva, ainda bastante presente no conteúdo de ensino língua portuguesa nas escolas, é o resultado de uma pesquisa fundamentada em uma determinada corrente de investigação sobre a linguagem: cooperativismo, estruturalismo, gerativismo, funcionalismo, etc. Todo objeto de investigação é descrito através de uma linguagem especializada, a descrição gramatical caracteriza-se também por uma metalinguagem para tal feito. Termos como sujeito, objeto, sintagma, morfema, etc. Servem para nomear e sistematizar os fatos linguísticos investigados.

Além disso, é possível observar que temos descrição gramatical

da língua portuguesa que se distinguem: descrição tradicional, descrição estruturalista, descrição gerativista e assim por diante, cada uma utilizando nomenclaturas e interpretações distintas dos fatos da língua portuguesa. As pesquisas científicas constituem um componente cultural próprio de toda sociedade letrada e grafocêntrica, cujo objetivo é contribuir para o aprimoramento da sociedade, atendendo às reais necessidades da população integradas à possível transformação de determinadas estruturas. Um dos equívocos no ensino de língua e gramática se dá a partir do momento que se confunde objeto de investigação científica com objeto de ensino de língua.

A metalinguagem, linguagem especializada para descrever o funcionamento da própria linguagem, da língua e da gramática, tornou-se o próprio objeto de ensino na educação básica. Ensina-se toda uma nomenclatura e uma gama de conceitos provisórios como se fossem perpétuos, inquestionáveis e cristalizados. A linguagem, como objeto de ensino, é ou deveria ser analisada em seu funcionamento nos textos, entendendo-os como uma das mais importantes práticas sociais, proporcionando ao aluno a observação e o emprego de certos recursos expressivos em contextos situacionais diversos vividos no cotidiano, seja através do texto oral, seja através do texto escrito, cujo objetivo é atingir uma interação mais significativa para os sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, o trabalho de análise textual na escola consistiria numa constante testagem de hipóteses para a produção dos discursos para que se conseguisse os efeitos de sentido esperados pelo autor e, concomitantemente, entendendo que nem sempre os efeitos esperados ocorrem, mesmo quando se atinge um nível satisfatório de compreensão da relação sintático-semântica.

A gramática implícita ou internalizada, considerada como desvio do padrão ou deficiência linguística (SOARES, 2004), é outro fator que merece algumas considerações.

Entendendo a gramática como um conjunto de regras que o falante aprendeu desde os primeiros anos de vida para atender a necessidade de interação, é possível dizer que, na pior das hipóteses, que os desvios também constituem um conjunto de regras que chamamos de gramática. De posse de um conceito de gramática associado à variedade padrão da língua, é (seria) lícito dizer que os usuários que não fazem uso dessa variedade não sabem gramática, portanto não sabem falar e não sabem interagir. Entretanto, se levarmos em conta os princípios científicos, veremos que o objeto de pesquisa é considerado no seu todo, e neste caso, o todo é

a língua que, por sua vez, constitui-se como um conjunto de variedades, cada qual com regras distintas, cujas bases permitem interações no contexto social mais amplo.

As frases “os meninos estão aqui” e “os menino tá aqui” são elaboradas com regras gramaticais distintas sem prejuízo no processo interativo.

Enquanto a primeira utiliza a redundância nas concordâncias nominal e verbal, a segunda utiliza a cumulação, ou seja, o morfema gramatical -s – assume a função pluralizadora nas referidas concordâncias. Um ensino de gramática produtivo poderia levar em consideração a gramática implícita como ponto de partida, desde que os colegas professores comecem a analisar as diferentes regras gramaticais empregadas – tão legítimas quanto às legitimadas – pelos alunos nos processos interativos.

## **2. A vinculação da gramática na escola e na sociedade**

Para tratar a gramática numa perspectiva ideológica é preciso atentar para o discurso produzido sobre essa disciplina, identificando quem o produz para quem e para que. Maurizio Gnerre (1991) aponta que

A separação entre a variedade culta ou padrão das outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, é associada à tradição gramatical, é inventariada nos dicionários e é portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Tomando emprestado este trecho, acredito que é possível formar a base do quadro a ser traçado. A vinculação da gramática à escrita diz respeito a uma tradição que consiste no registro e sistematização de uma variedade eleita como padrão pela classe que detêm o poder, e cujo objetivo era (ou será ainda?) a comunicação entre os membros dessa classe através de um código específico que exclui a classe estigmatizada de dominada.

O argumento utilizado para justificar a gramática era (é) a legitimidade dos valores de uma cultura que caracterizava (caracteriza) uma identidade nacional – ou seria parte de uma identidade nacional? Os discursos com os quais nos deparamo-nos diversos níveis de ensino: fundamental, médio e superior não são diferentes dessa tradição. Falas como “os alunos não sabem português”, “a gramática normativa serve para não deixar as pessoas transformarem a língua numa barbárie”, “se continuar

assim, o que será da nossa língua?” nada mais são do que uma reprodução (perpetuação) de um sistema de referência construído no decorrer da nossa história. Entretanto, é de se admitir que os fatos não são tão simples. A gramática normativa, tradicionalmente entendida e enraizada na maioria das escolas brasileiras, assume o papel de manutenção de uma ideologia que se propõe a que os indivíduos não se reconheçam como cidadãos capazes de assumirem a protagonização de seus papéis na construção de uma sociedade alternativa e, pior, não se reconheçam como sujeitos.

O aluno pertencente às classes menos favorecidas durante as primeiras séries depara-se com um arsenal de conceitos, regras e nomes estranhos que precisam ser memorizados e reproduzidos nas avaliações, pois a nota comprovará se esse aluno está aprendendo ou não à língua portuguesa. De fato, não é difícil verificar, já ao final do ensino fundamental, do ensino médio e até do superior, o aluno se vendo como um incapaz de aprender a língua e, embutido nesta constatação, a ideia de que ele, aluno, ocupa uma posição social “inferior”. Se, de fato, houvesse o objetivo de ensinar a gramática normativa, o procedimento ou metodologia seria outro: a criação de condições efetivas de acesso aos textos escritos na variedade padrão atentando para as regras específicas dessa variedade, que dão forma aos conteúdos referências.

O que verificamos, portanto, é um discurso de que é preciso ensinar a gramática normativa para que as pessoas falem, escrevam, leiam e ouçam melhor, o que de fato não ocorre.

Pelo contrário, deparamo-nos com a sonegação dessa gramática, à qual chamamos de normativa, ao nosso povo.

Os conteúdos aprendidos no processo de formação dos professores de língua portuguesa apresentam-se fragmentados e de difícil acesso, uma vez que o normativo se confunde com o descritivo e, para enlouquecer os mais sensíveis, a aprendizagem não se desloca para os usos da linguagem. O óbvio, tão próximo, parece inatingível: só aprendemos a aprimorar a nossa capacidade de interagir através da leitura e a produção dos textos, pois foi assim que aprendemos desde crianças, ouvindo e falando. Ler e escrever, portanto, são apenas modalidades de interação numa sociedade grafocêntrica como a nossa.

Semelhante à gramática normativa, o discurso da gramática descritiva tradicional apresenta o resultado de uma pesquisa como algo definitivo e, ainda, sem uma fundamentação teórica explícita. Atrélada aos

princípios apontados por Maurizio Gnerre, a gramática tradicional e outras que incorporaram algumas noções do estruturalismo e do gerativismo, vê a língua como estática e imutável, assim como sua descrição: inquestionável.

O texto é produzido de tal forma que as hipóteses, as teses e os argumentos inexistem, dessa forma não convidam o leitor a compartilhar opiniões e posicionamentos, caracterizando-se como um discurso único e irrefutável, discurso onde ficam escondidas as complexidades próprias do objeto de investigação científica. Ideologicamente, o discurso das referidas gramáticas parece objetivar a perpetuação da ideia de que tudo está pronto e não é preciso pensar de forma alternativa. Nas escolas, em sua maioria, ainda encontramos o compêndio gramatical como a melhor solução para se aprender língua. Compêndios esses que apenas apresentam alguns resultados de pesquisas, mas que dimensionam como inquestionáveis e hegemônicos. Não é demais acrescentar que muitos professores de todos os níveis de ensino assumem o mesmo discurso e a mesma postura metodológica como se fossem donos de um saber irrefutável, as complexidades, que deveriam ser estudadas e que proporcionam o aprimoramento intelectual do indivíduo, são simplesmente deixadas de lado.

Os discursos sobre a gramática implícita também têm um cunho ideológico. Os alunos das classes menos favorecidas aprendem a variedade não padrão, conhecendo, portanto, uma gramática que não está de acordo com o padrão linguístico estabelecido.

Dessa forma, os conceitos certo e errado passam a prevalecer no espaço escolar, quem não fala como o padrão estabelecido fala errado, ou seja, a grande maioria do nosso povo.

### **3. Considerações finais**

O discurso escolar, pautado na imutabilidade da língua, articula três pontos centrais da ideologia dominante:

- 1– A gramática normativa é a língua portuguesa;
- 2– Quem não aprende a gramática normativa não aprende a língua portuguesa;
- 3– O falar em desacordo com a gramática normativa (falar da maioria do nosso povo) é estigmatizado como desvios.

Esta articulação cria uma situação artificial, na qual o aluno se vê em um espaço onde o seu código linguístico que o permite interagir em todas as situações, é desprezado. Desprezada a sua linguagem, desprezado o seu ser sujeito. Estas sucintas considerações possuem como objetivo chamar a atenção para a importância da gramática na formação de habilidades de leitura e escrita. Entendendo a nossa disciplina – gramática – nas perspectivas aqui apresentadas, acredito que será significativo dar mais um passo adiante para formar leitores e produtores de textos de uma maneira mais adequada e coerente. A tarefa não é fácil, pois será preciso ultrapassar os limites de um sistema de referência constituído no decurso histórico. Todavia, se foi à linguagem que o constituiu, é essa mesma linguagem que há de proporcionar as condições alternativas, e necessárias, para a constituição de outro sistema de referência.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

**GRAMÁTICA E COMUNICAÇÃO  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO**

*Joyce Vieira Fettermann* (UENF)

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

*Sonia Maria da Fonseca Souza* (UENF)

[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

*Eliana Crispim França Luqueti* (UENF)

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

**RESUMO**

Este trabalho propõe uma discussão em torno do ensino comunicativo de inglês, verificando se (e como) ele pode ser promovido nos livros didáticos. Analisa-se, então, brevemente, como estes podem servir de suporte para o professor nesse sentido. Como referenciais teóricos, apoia-se em autores como José Carlos Paes de Almeida Filho (1993), Wilson José Leffa (2008), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2012) e outros. Conclui-se que é essencial que a gramática não seja ignorada no ensino de inglês. Em vez disso, ela deve ser ensinada de forma contextualizada e interdisciplinar, com foco nas funções e usos da língua, como um auxílio para que a comunicação seja atendida, uma vez que a língua é viva e varia constantemente.

**Palavras-chave:**

**Comunicação. Gramática. Livro didático. Ensino de inglês. Ensino médio.**

**1. Introdução**

Propor discussões relacionadas ao contexto contemporâneo do ensino de gramática nas aulas de língua estrangeira requer refletir sobre sua perspectiva histórico-teórico-prática, repensar como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido, como os aprendizes atuam nesse processo; e o que podem/conseguem produzir de modo eficaz na língua-alvo em cada uma dessas perspectivas.

Nesse percurso, podemos dizer que, ao longo do tempo, a gramática ora foi tida como objeto de estudo essencial, constituído de regras imutáveis, sem as quais não era possível dominar a estrutura de uma língua; ora ignorada, devido a uma compreensão equivocada de função comunicativa da língua.

Na contemporaneidade, confrontando o ensino tradicional de línguas, percebemos o quanto as tecnologias digitais têm estado cada vez mais presentes na sala de aula, através de *blogs*, redes sociais, aplicativos e outras ferramentas, tornando os aprendizes mais próximos da língua, e entre si.

Considerando esses elementos, é perceptível como até nos materiais didáticos a gramática vem sendo trabalhada de forma diferente de outrora, valorizando situações comunicativas de uso do idioma, em detrimento de regras isoladas e descontextualizadas, que pouco contribuem para que os alunos entendam e se façam entendidos por outros falantes no dia a dia.

Nesse sentido, este trabalho busca verificar em uma coleção de livros didáticos de inglês para as três séries do ensino médio o espaço dedicado à gramática, de que maneira ela é abordada e como ela pode colaborar para que haja comunicação efetiva no idioma nesses materiais.

## **2. Gramática e comunicação no ensino de língua inglesa**

Ao longo dos anos tem sido possível verificar na prática o quanto uma aula comunicativa não se dá apenas pelo ensino em torno das formas gramaticais da linguagem. O professor pode ser bem-intencionado, sincero, otimista e ainda assim não proporcionar condições comunicativas de aprendizagem. Antes, torna-se necessário que as amostras de língua geralmente usadas na sala de aula para exercitar a gramática do idioma acionem na mente dos aprendizes um enunciado que lhes seja significativo, de modo que tenham a ver com o universo dos alunos. Assim, o professor precisa levar em consideração as experiências deles, levando-os alunos a produzirem língua, em vez de somente reproduzi-la, de forma contextualizada.

Quando refletimos sobre os conceitos de gramática, observamos que nessas definições há o predomínio da noção de regras de um sistema que norteiam a organização dos períodos. Nesse sentido, existem duas perspectivas predominantes nos estudos da gramática: a descrição da língua por meio de amostras da fala e da escrita; e a tentativa de se explicar o sistema inconsciente interno que permite ao falante gerar seus enunciados (PAIVA & FIGUEIREDO, 2005). Segundo David Crystal (1988, p. 129), esses gramáticos



[...] tentavam estabelecer regras para o uso social ou estilisticamente correto da língua. As descrições abrangentes da SINTAXE e da morfologia de uma língua são conhecidas como “gramáticas de referência” ou simplesmente “gramáticas” como as produzidas no presente século pelos gramáticos do norte da Europa, Otto Jespersen (1860-1943), e, mais recentemente, a de Randolph Quirk et al. para o inglês.

Como lembra Scott Thornbury (2001, p. 2), é necessário diferenciar a descrição da língua usada e a língua sendo usada. Desse modo, vale ressaltar que as gramáticas foram escritas por autores que observaram como as pessoas de determinada classe social escrevem, raramente registrando como elas falam. Além disso, quando um autor escreve uma gramática, ele marca um momento da língua, como uma fotografia que congela uma imagem.

Quanto a isso, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Francisco José Quaresma de Figueiredo (2005, p. 3) alertam:

O mais grave é que outros trabalhos são escritos com base nessas “fotografias”, ignorando que a paisagem já mudou. Assim quando lemos esses textos, temos a sensação de que estamos olhando para a carteira de identidade antiga de uma pessoa. O retrato na carteira representa a pessoa em um momento de seu passado, mas não reproduz características que a vida lhe atribuiu ao longo dos anos. A língua, como as pessoas, é uma entidade viva que sofre mudanças através do uso e dos tempos. Um outro problema em relação ao trabalho dos gramáticos é que as descrições da língua correspondem a “fotografias” tiradas em um determinado local (Inglaterra, por exemplo), com exemplos de pessoas geralmente pertencentes a classes sociais de prestígio. Se mudar o local ou mudarem as pessoas, haverá mudanças também nas descrições.

A citação acima remete à necessidade de os professores estarem atentos às variações linguísticas regionais, sociais e, até mesmo, temporais, tendo em vista que a língua é um sistema dinâmico em processo contínuo de mudança e seu uso pode variar de acordo com o contexto. Além disso, nem sempre seus usos são considerados pelas descrições encontradas nas gramáticas.

De acordo com Vilson José Leffa (1988), no ensino comunicativo a língua é analisada como um conjunto de eventos comunicativos. O ensino é centralizado na comunicação. O aluno é ensinado a se comunicar em língua estrangeira e a adquirir competência de comunicação.

Comunicar-se significa, portanto, ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (*status*, escala social do interlocutor etc.). O essencial de uma competência comunicati-

va reside, desse modo, nas relações entre esses diversos planos ou diversos componentes, compreendendo uma competência gramatical, uma competência sociolinguística e uma competência estratégica. (CANALE & SWAIN, 1980, *apud* GERMAIN, 1993)

Dessa forma, o professor que se pauta pela abordagem comunicativa dá importância à produção dos alunos, uma vez que os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua. Assim, o aluno tem a oportunidade de produzir na língua estrangeira, pois recebe ajuda para vencer seus bloqueios, não sendo corrigido sistematicamente. A aprendizagem passa a ser, então, centrada nele, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula.

Convém que destaquemos que as estratégias utilizadas visando à produção de enunciados comunicativos devem ser variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos (com a preocupação maior com as estratégias de comunicação do que com a forma dos enunciados); as técnicas de criatividade e as dramatizações que permitem a expressão mais livre, a leitura silenciosa global de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos), o papel fundamental da afetividade nas interações como também o trabalho individual autogerado, como meio de desenvolver sua capacidade de autoaprendizagem. (MOIRAND, 1982; GALISSON, 1980)

Outro fator relevante na abordagem comunicativa é o erro, visto como um processo natural da aprendizagem, através do qual o aprendiz demonstra que faz tentativas com a língua continuamente no decorrer de sua aprendizagem (FETTERMANN, 2017). É no processo de levar seus alunos a se corrigirem que o professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, para se tornar orientador e facilitador das atividades com a turma.

Ressaltamos ainda que o professor precisa ser sensível, tolerante, paciente e flexível, a fim de que inspire confiança e respeito aos alunos. Essas características, segundo Stephen Krashen (1982) citado por Ricardo Schütz (2017), podem contribuir com o filtro afetivo, que, segundo pesquisadores, favorece muito a aprendizagem.

Para José Carlos Paes de Almeida Filho (2002), os procedimentos comunicativos podem ter foco na forma (estrutura gramatical), ser estimulantes de uma prática de linguagem sem que ela envolva temas e tópi-

cos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ou adicionar atividades de autoconhecimento, envolvendo, também, integração de temas reais e ideologicamente conflitivos. Entretanto, uma aula comunicativa não requer, necessariamente, que um professor abomine a gramática, ou que use materiais recomendados para ensinar linguagem oral. Em vez disso, pode assegurar o trabalho da oralidade, estimulando a construção da aquisição de um desenvolvimento real na nova língua, inclusive com o incentivo ao uso correto de formas gramaticais. Ressaltamos, portanto, que o ensino comunicativo não deve ser adotado radicalmente e nem a abordagem gramatical excluída, mas ambos devem, sim, completar o outro.

Com base na afirmativa de José Carlos Paes de Almeida Filho (1998, p. 47),

[...] o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Nessa perspectiva, os materiais utilizados durante as aulas de inglês podem e devem contribuir para que a aprendizagem seja autêntica. Segundo Vilson José Leffa (2008, p. 22),

O material usado para a aprendizagem deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revistas, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, propagandas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim a que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua. (LEFFA, 2008, p. 22)

Assim sendo, torna-se relevante adotar um material que compreenda esses e outros elementos, como *posts* de redes sociais, fotos e cliques de artistas contemporâneos, vídeos do Youtube com situações cotidianas que estimulem a produção da linguagem, entre outros, visando a um ensino mais significativo e condizente com a realidade do estudante da atualidade.

### **3. O livro didático para a aprendizagem de inglês no ensino médio**

Dando continuidade ao pensamento iniciado no final do tópico anterior, o livro didático necessita, de antemão, ser compreendido a partir da concepção sócio-histórica das práticas educativas que o permeiam. Dessa forma, nesta seção, discorre-se, brevemente, acerca de seu transcurso, bem como expõe-se algumas considerações importantes sobre os critérios eleitos para análise das abordagens metodológicas seguidas pelo livro didático.

O livro didático tem oportunizado a criação, a transmissão, e a obtenção de informações e seu uso tem sido crescente na cultura escolar. Dessa forma, ele acaba "determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva 'o que' se ensina e 'como' se ensina". (LAJOLO, 1996, p. 4)

Dentro dessa perspectiva, Pierre Martinez (2009, p. 9) sublinha que didático é aquilo que tem como função básica viabilizar a instrução, é "próprio para instruir", abrangendo um "conjunto de meios, técnicas e procedimentos que concorrem para a apropriação, por um sujeito determinado, de elementos novos de todas as ordens".

Marisa Lajolo (1996, p. 4) ressalta que "didático, então, é o livro utilizado em aulas e cursos, que, possivelmente, foi escrito, editado, vendido e comprado tendo em vista essa utilização escolar e sistemática".

Com relação ao material didático de língua inglesa, é importante destacar que na década de 70, o foco de aprendizagem de línguas deixou de ser apenas as habilidades linguísticas, considerando também os aspectos comunicativos, bem como a interação social. No entanto, isso veio refletir nos materiais pedagógicos utilizados pelo professor em sala de aula. Sendo assim, o livro didático necessitou ser adaptado a essa realidade, no sentido de propiciar conteúdos sistemáticos e uma variedade de recursos para apresentar a língua estrangeira de forma que fosse possível aos alunos utilizá-la para diversos fins. Dessa forma, ele passou a ser considerado um instrumento valioso para o professor.

Por conseguinte, muitas versões de livros didáticos de inglês vêm sendo confeccionadas ao longo dos anos, as quais não demonstram estar completas, uma vez que suas experiências refletem somente algumas faces deste recurso e sequer atingem toda sua complexidade. Silva (1998) considera que o livro didático de inglês é mais um dentre os muitos materiais de educação, bem como CDs, mapas, cartazes, vídeos, *softwares* e

outros. Assim sendo, foi determinado, nos anos 90, como posse e manuseado pelo discente e pelo docente e, comumente, utilizado como recurso fundamental de uma aula ministrada.

Na compreensão de Brian Tomlinson (2004), o livro didático de inglês tem que, necessariamente, conter gramática, vocabulário, funções da linguagem, abrangendo as quatro habilidades primordiais do idioma (ler, ouvir, falar e escrever). Nesta linha de pensamento, as características da produção do livro didático são mais salientadas, já que este recurso é produzido para que seja único, devendo possuir atividades de ensino e aprendizagem. Materiais de apoio que na atualidade fazem parte de um livro didático de inglês, tais como, CD, encartes, portfólios, livros de atividades, CD-ROM também não são mencionados, ou são tomados como partes constituintes do livro didático.

A partir de 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa com o objetivo de analisar e distribuir os livros didáticos para as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2004, o MEC criou também o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLD/EM), objetivando prover as escolas públicas municipais, estaduais e federais de livros didáticos destinados a este nível de ensino.

Até então, os estudantes de ensino médio estudavam com materiais avulsos, geralmente apostilas elaboradas por professores, ou era adquirido por meio dos próprios recursos dos alunos, pois somente a partir de 2012 foi que o livro didático de línguas estrangeiras passou a ser inserido de forma gratuita na escola pública brasileira.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) propõem que haja nesses livros didáticos uma abordagem comunicativa e sociointeracional para ensino de língua estrangeira e o PNLD/EM também não deixa de ressaltar a importância de se escolher materiais didáticos que conduzam à promoção da interdisciplinaridade, proposta nas avaliações oficiais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dessa forma, vale mencionar que antes de chegar às escolas, o livro didático passa por um processo de avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), que também é responsável pela aprovação dos livros didáticos que serão distribuídos para as escolas públicas. A distribuição é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático, o qual tem como objetivo principal auxiliar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino (PNLD, 2017), sendo que as obras seleciona-

das devem atender a uma série de preceitos estabelecidos pelo edital Programa Nacional do Livro Didático (2017).

É possível afirmar que o uso desses materiais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa aproxima os aprendizes de seu objeto de estudo, tanto no aspecto linguístico quanto no comunicativo e sociocultural. Ao se estudar um idioma, é significativo considerar seus falantes, assim como as condições socioculturais desse grupo. Por meio do livro didático, os alunos terão acesso a essas informações e, assim, poderão compreender e interessar-se pela língua-alvo, bem como reconhecer sua própria cultura, valorizando-a.

#### **4. O livro didático *Alive High***

Os livros *Alive High* (1º, 2º e 3º anos do ensino médio) são um recurso de suporte ao aluno e ao professor no aprendizado proficiente da língua inglesa. Cada volume é acompanhado por um CD com o áudio das canções e demais atividades do livro, para desenvolver a compreensão oral dos alunos.

Cada livro é composto de quatro partes, cada uma delas com duas unidades, que são diversificadas e divididas em seções. Conhecer os conteúdos e objetivos de cada parte ajuda o professor a utilizá-las de maneira mais participativa e eficaz.

Cada unidade é dividida nas seguintes seções (nem sempre na ordem apresentada):

1. *Language in action*: tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos da unidade;
2. *Lead-in*: esta é a seção de abertura de cada unidade do livro. Assim como na anterior, aqui também é onde os alunos podem ter seus conhecimentos prévios sobre o tema tratado na unidade ativados, além de ter um primeiro contato com o vocabulário que será aprofundado ao longo da unidade;
3. *Let's read*: esta é a seção da leitura. Ela traz textos de diversos gêneros e temas. Por meio de atividades variadas, leva os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão escrita (geral e/ou detalhada) e a se expressarem criticamente.

4. *Vocabulary corner*: nesta seção é desenvolvido o vocabulário relacionado à unidade.
5. *Let's listen and talk*: aqui são desenvolvidas as habilidades de compreensão global e de informações específicas de um texto oral (diálogos, entrevistas, trechos de filmes e palestras, programas de TV, *podcasts*, etc.). A partir da compreensão oral, os alunos podem discutir assuntos relacionados ao tema da unidade.
6. *Let's focus on language*: esta é a seção da gramática. A partir da observação de situações de uso da língua, as regras são deduzidas e empregadas de forma contextualizada.
7. *Profession spots*: nesta seção são encontradas atividades baseadas em textos orais e/ou escritos sobre diferentes carreiras e profissões. Aqui os alunos podem refletir e discutir sobre as possibilidades profissionais. Esta seção está presente em todas as unidades do volume 3 e em algumas dos demais.
8. *Turn on the jukebox*: esta seção, presente em algumas unidades, traz atividades de compreensão oral com músicas que vêm reproduzidas no CD que acompanha a coleção.
9. *Let's act with words*: esta é a seção que encerra cada unidade, propondo Atividades de produção escrita em diferentes gêneros textuais, incluindo etapas de planejamento, escrita, avaliação e reescrita. Nela, o aluno tem a oportunidade de usar as estruturas linguísticas e o vocabulário apresentados na unidade, de forma contextualizada.
10. *Review*: as revisões são apresentadas ao final de cada duas unidades, para que o aluno possa fazer atividades relacionadas a elas e semelhantes ao ENEM.

Como descrito acima, nota-se que os autores do livro propõem o exercício de todas as habilidades ao longo das unidades, utilizando os conhecimentos construídos previamente pelos alunos para introduzir, então, novos ganhos linguísticos.

Vera Menezes<sup>92</sup>, uma das autoras da obra, destaca que cada pro-

---

<sup>92</sup> Vídeo publicado sobre a coleção do ensino fundamental, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YlKhQXDZ9zU>. Acessado em: 15-06-2017.

fessor, conhecedor de seu contexto de atuação, deve adaptar o material e, a partir dele, até criar outros que considere mais importantes para o seu trabalho. Portanto, evidencia-se o seu papel de facilitador da aprendizagem de seus alunos.

#### **4.1. Ocorrências gramaticais e comunicativas na coleção *Alive High***

Analisando as unidades dos livros *Alive High* do ensino médio, pudemos verificar que os conteúdos apresentados dão enfoques que giram em torno de funções da linguagem, para que elas auxiliem os aprendizes na comunicação em inglês, sempre utilizando exemplos de uso extraídos de textos autênticos. “Dessa forma, a partir da observação e análise de um trecho de linguagem em contexto de uso, os alunos são levados a tirar suas próprias conclusões sobre as regras e utilizá-las adequadamente”. (MENEZES et al, 2013, p. 209)

A proposta é que o ensino de gramática aconteça de forma contextualizada e integrada às práticas de linguagem, e não de modo isolado. Essas atividades, apresentadas na seção *Let's focus on language*, também se fazem presentes em outras, em exercícios de compreensão e produção da linguagem oral e escrita.

Buscando servir como um instrumento a mais para pesquisa, referência e estudo, ao final do livro, a seção *Language Reference*, traz tanto para os alunos como ao professor a possibilidade de consultar os conteúdos gramaticais de cada bimestre em forma de quadros e exemplos. Destacamos, no entanto, que esses exemplos são apenas um reforço, e que “nesta coleção, a importância é dada ao uso da língua, e não à gramática descontextualizada”. (MENEZES et al., 2013, p. 209)

Exemplificamos no quadro 1, a seguir, o objetivo geral de duas unidades de cada série do ensino médio:

	<i>Alive High 1</i>	<i>Alive High 2</i>	<i>Alive High 3</i>
<b>Unidade 2</b> 1 - <i>Street Art</i> 2 - <i>Security on the web</i> 3 - <i>Going green</i>	Aprender sobre arte urbana e refletir sobre ela. Aprender a falar acerca de possibilidades e habilidades em inglês. Desenvolver um projeto artístico por meio do grafite.	Aprender a ler e fazer pôsteres. Levar os alunos a interagir em inglês para falar sobre a segurança na internet.	Aprender a entender e produzir <i>slogans</i> e campanhas. Aprender a ler campanhas e tirinhas criticamente. Aprender a fazer perguntas e verificar informações. Aprender a



			escrever <i>slogans</i> .
<b>Unidade 8</b> 1 - <i>Festivals and parades</i> 2- <i>You broadcast</i> 3 - <i>Technology advances</i>	Aprender como falar sobre planos para o futuro em inglês e como fazer previsões para o futuro próximo. Aprender vocabulário relacionado a festivais e desfiles. Planejar um festival na escola. Produzir o texto de um <i>post</i> para o campo <i>comments</i> de um site eletrônico.	Levar os alunos a falar sobre preferências e a apresentar razões. Aprender a produzir um tutorial.	Aprender a falar sobre processos (científicos ou históricos) de uma maneira impessoal. Aprender a apresentar argumentos, concordar ou discordar gentilmente e clarear ideias. Aprender a fazer uma linha do tempo.

**Quadro 1: Objetivos gerais. Fonte: Adaptado de Menezes et al., 2013.**

Observando o quadro acima, notamos que os objetivos gerais das unidades são apresentados priorizando-se as funções da língua, como “falar acerca de possibilidades e habilidades em inglês”, “falar sobre planos para o futuro em inglês e como fazer previsões para o futuro próximo”, “falar sobre preferências e a apresentar razões”, “fazer perguntas e apresentar argumentos”, “concordar ou discordar gentilmente e clarear ideias”, as quais devem ser expressas através de textos orais ou escritos, de maneira coesa e coerente pelo falante.

Percebemos que há uma preocupação de atrelar as funções apresentadas no livro a assuntos atuais e do cotidiano dos alunos, relacionando a língua à atualidade e aos contextos de vida dos adolescentes. Como exemplo disso, verificamos no quadro a intenção de levar os alunos a produzirem *posts* para comentarem em sites eletrônicos, debaterem sobre segurança na internet, entre outros.

Dessa forma, ressaltamos, com base em Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2012), que a gramática não pode ser descartada no ensino de inglês, uma vez que ela pode ser usada para melhorar o desempenho dos estudantes, principalmente se for incorporada em um contexto comunicativo. Portanto, é fundamental que o estudo da língua tenha foco em seu uso, tendo em vista que elas não são estáticas, e variam constantemente.

## 5. Considerações finais

A análise da coleção *Alive High* de livros didáticos de inglês para o ensino médio permitiu verificar uma preocupação de sua organização em fornecer e construir com o aluno um conjunto de habilidades linguís-

ticas, conduzindo-o a outra percepção do funcionamento da linguagem e permitindo-lhe vivenciar práticas de leitura, escrita e oralidade, priorizando a interdisciplinaridade nas aulas.

Destacamos também o incentivo ao trabalho com as diferentes funções da língua, como, por exemplo, fazer perguntas, verificar informações, falar sobre preferências e apresentar razões, como um auxílio para que a comunicação seja atingida, de fato, possibilitando a integração das necessidades da vida real aos conhecimentos construídos pelos aprendizes em sala de aula.

Enfim, com esta pesquisa, concluímos que a interação comunicativa em inglês não deve excluir a gramática, contudo, ela deve ser utilizada de forma contextualizada e com foco nas funções e usos da língua, que darão ao professor, bem como aos aprendizes, ferramentas para juntos utilizarem corretamente a língua, que varia constantemente, para se expressarem como desejarem no mundo contemporâneo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes. 2002.

BEDIM, Juçara Gonçalves Lima. *O simbólico-imaginário do professor em formação como possibilidade de um novo saber/fazer da Língua Inglesa*. Petrópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

CESTARO, Selma Alas Martins. *O ensino da língua estrangeira: história e metodologia*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 15-06-2017.

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Trad. e adap. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FETTERMANN, Joyce Vieira. *Ensinando inglês para crianças*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

GALISSON, Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: Clé International, 1980.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans*

d'histoire. Paris: CLE International, 1993.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto: Livro Didático e Qualidade de Ensino*. Brasília: MEC, ano 16, n. 69, jan./mar.1996.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDERSEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MARTINS, Selma Alas. Ensino de línguas estrangeiras: história e metodologias. *Revista Internacional d'Humanitats* 41. set-dez 2017, CEMOROC-Feusp / Universidad Autònoma de Barcelona. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>>. Acesso em: 23-10-2017.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

MENEZES, Vera et al. *Alive High: inglês, 1º, 2º e 3º anos: ensino médio* Editora responsável: Ana Paula Landi. 1. ed. São Paulo: SM, 2013.

MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: Somos Mestres, 2012.

\_\_\_\_\_; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 173-188.

PROGRAMA Nacional do Livro Didático no Brasil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article%20e&id=12391&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article%20e&id=12391&Itemid=668)>. Acesso em: 13-06-2017.

SCHÜTZ, Ricardo. *Stephen Krashen's Theory of Second Language acquisition: assimilação natural – o construtivismo no ensino de línguas*. Disponível em: <<http://www.sk.co.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 14-10-2017.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

THORNBURY, Scott. *Uncovering grammar*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2001.

TOMLINSON, Brian. Preface. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 2004.

XAVIER, Rosely Perez; SOUZA, Daniele Tristão de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? – What do learners think about the English text book? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 65-89, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a04.pdf>.

**IDEOLOGIA E DIALOGISMO:  
MIKHAIL BAKHTIN, HISTÓRIA,  
CONCEITOS QUE CABEM NA SALA DE AULA**

*Ricardo Santos David* (FCU, UNIATLÂNTICO)  
[ricardosdavid@hotmail.com](mailto:ricardosdavid@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo geral propor uma reflexão sobre o lugar da palavra na interação verbal em sala de aula. Duas importantes concepções são discutidas aqui, a palavra e a interação verbal, além da linguagem. Tais discussões terão apoio no pensamento bakhtiniano e seus pares sobre as categorias citadas. Para o autor russo, a interação é a própria concepção de linguagem, enquanto a palavra é a sua principal mediação. Ainda para Mikhail Bakhtin, quando interagimos, sempre fazemos isso de um lugar, que é só nosso, e, a partir dele, lançamos nosso olhar sobre o outro permeado de valores, axiologias essas que têm como ponte de transmissão a palavra, que não por acaso é considerada o signo ideológico por excelência. É a partir dessa visão que procuramos mostrar essa relação “palavra e interação verbal em sala de aula”, tendo como principais interlocutores professores do ensino básico. A razão dessa escolha é justificada por entender que tanto a interação quanto a palavra cruzam o cotidiano escolar, bem como o da nossa vida. Por uma questão ética, os resultados do trabalho trazem uma contribuição social direta, que é colaborar na educação pública.

**Palavras-chave:** Interação verbal. Palavra. Ensino-aprendizagem.

**1. Introdução**

Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentin Nikolaevich Volóshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938). Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Mikhail Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo – e não apenas

como um sistema autônomo.

O filósofo escreveu que

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam,

Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. "*Caso contrário, ele não será compreendido*", explica a linguista Beth Brait, estudiosa de Mikhail Bakhtin e professora associada da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), ambas na capital paulista.

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

## **2. Cada esfera de produção exige uma escolha de palavras**

A reflexão bakhtiniana sobre a linguagem e suas infinitas possibilidades privilegiou o romance como objeto de estudo, especialmente a prosa do autor russo Fiódor Dostoiévski (1821-1881). De acordo com Irene de Araújo Machado, isso não se deve ao fato de esse ser o gênero de maior expressão na cultura letrada. "O romance só interessou a Mikhail Bakhtin porque este viu nele a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem ideias e procuram posicionar-se no mundo", explica ela em *Bakhtin: Conceitos-Chave*, livro organizado por Beth

Brait. O exame dos discursos no romance possibilitou ao pensador percorrer também os caminhos da análise das práticas de linguagem no dia a dia. Nesse ir e vir entre discursos artísticos e cotidianos, Mikhail Bakhtin instaurou uma linha de pensamento alternativa à retórica e à poética delimitadas por Aristóteles (384-322 a.C.) e consagradas até então nas análises de gêneros literários.

Uma das distinções que ele se permite fazer é a classificação dos gêneros quanto às esferas de uso da linguagem. Os discursivos primários são espontâneos e se dão no âmbito da comunicação cotidiana, que pode ocorrer na praça, na feira ou no ambiente de trabalho. Já os secundários são produzidos com base em códigos culturais elaborados, como a escrita (em romances, reportagens, ensaios etc.). Para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados. Todo discurso requer uma escolha diferente de palavras, que determina o estilo da mensagem. "Não há receita pronta. Se o aluno não ler muita poesia, dificilmente será capaz de escrever uma respeitando as marcas do gênero", exemplifica Beth Brait.

Ao considerar a importância do sujeito, das esferas de comunicação e dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso efetivo da linguagem, Mikhail Bakhtin e o Círculo engendraram uma abertura conceitual que permite, hoje, analisar as formações discursivas dos meios de comunicação de massa e das modernas mídias digitais. Suas teorias, fundamentadas no diálogo, a forma mais elementar de comunicação, mantêm a atualidade graças à incrível capacidade de se relacionar com o passado, o presente e o futuro.

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em história e filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin. Em vida, publicou poucos livros, com destaque para *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929). Até hoje, porém, paira a dúvida sobre quem escreveu outras obras assinadas por colegas do Círculo (há traduções que as atribuem também a Mikhail Bakhtin). Durante o regime stalinista, o grupo passou a ser perseguido e Mikhail Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão (só ao retornar, ele finalizou sua tese de doutorado sobre cultura popular na Idade Média e no Renascimento).

Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 – e, uma

década mais tarde, ao Brasil. Mas Mikhail Bakhtin já havia morrido, em 1975, de inflamação aguda nos ossos.

### **3. Os caminhos de Mikhail Bakhtin – Pensamento e linguagem**

Mikhail Bakhtin e seu Círculo dialogaram com as principais correntes de pensamento de seu tempo. Na Rússia da década de 1920, tinham destaque as teorias de Karl Heinrich Marx. (1818-1883), das quais o Círculo aproveitou a noção fundamental da vida vivida como origem da formação da consciência. Na mesma época, o formalismo imperava como modelo de análise da literatura. Segundo essa linha, o primeiro passo para a construção de uma ciência literária era considerar nesse campo de estudo apenas o que fosse estritamente "literário" (com ênfase na poesia e num claro desprezo à prosa, considerada gênero menor, o que mereceu contestações severas do Círculo). No que tange à reflexão sobre a linguagem, as teorias bakhtinianas se distanciaram da abordagem proposta pelo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), que concebia a língua como social apenas no que concerne às trocas entre os indivíduos. Mikhail Bakhtin e o Círculo, porém, viam a língua sofrer influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Por isso, era ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias. "Vale dizer que, antes de refutar qualquer tese, esses pensadores russos delineavam um panorama das ideias e dos conceitos abordados e, partindo de aspectos pouco explorados, propunham novas concepções", explica Beth Brait. De fato, Mikhail Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões da Educação. Mas toda a sua teoria, ao enfatizar a importância do social, do outro, da cultura, colocando a linguagem como um eixo central e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia, trazem implicações para o campo pedagógico.

Ele não inaugura uma metodologia, mas conduz a uma nova visão de mundo, que se revela numa forma outra de olhar a educação. A interlocução com Mikhail Bakhtin produz um efeito transformador: é impossível resistir às suas provocações. Não se penetra no mundo teórico de Mikhail Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser. O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o "meu saber" ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acon-



tece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico? Essas são questões suscitadas pelas ideias de Mikhail Bakhtin que levam a um repensar da dinâmica da sala de aula. O olhar de Mikhail Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensina e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções.

E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, a ponte por onde transitam significações. É preciso estar atento para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a diversidade, com a diferença. Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes. A polifonia enfatiza a coexistência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única consciência, mas existem em registros diferentes, num dinamismo dialógico. Na perspectiva de Mikhail Bakhtin, o diálogo não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo

vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas. Observar, aprender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula.

Ao longo desse artigo, pretendemos refletir sobre alguns conceitos bakhtinianos, tendo como mote especial a relação de ideologia com dialogismo. Trata-se de um trabalho de cunho teórico cujo escopo nos leva a tecer algumas relações com a sala de aula. Interessa-nos muito tecer, tanto quanto possível, uma análise do papel da produção ideológica – no sentido bakhtiniano – no estudo do conhecimento científico, sobretudo nas instituições escolares. No Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia tem significado diferente daquele usado por parte da tradição marxista. Segundo Carlos Alberto Faraco (1998, p. 46), em criação ideológica e dialogismo, nos textos do círculo, a palavra ideologia é usada em geral para designar o universo dos produtos do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social. Assim, ideologia para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Por exemplo, um corpo ou um instrumento qualquer de produção, são simplesmente um corpo e um instrumento de produção; não significam necessariamente. Não sendo ideológicos, podem ser percebidos de formas significantes e, desse modo, dotados de simbolismo, passam a refletir e a refratar possíveis outras realidades e a representarem algo (BAKHTIN-VOLÓSCHINOV, 1988, p. 31). O universo dos signos, então, permeia outros universos: dos artigos de consumo, dos fenômenos naturais, dos materiais tecnológicos... Os signos são, também, passíveis de avaliações ideológicas, já que não existem apenas como item passivo da realidade: eles refletem e refratam outras realidades. “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”.

Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN-VOLÓSCHINOV, 1988, p. 32). Numa oposição à filosofia idealista e à

visão psicologista da cultura, o Círculo de Bakhtin critica correntes que afirmam que a ideologia é um mero fenômeno de consciência; chama a atenção para o fato de que, para que um signo seja incorporado, ele, antes, se aproxima de outros signos já conhecidos. Compreende-se um signo a partir de outro. A consciência individual forma-se com base nesse sistema semiótico, impregnando-se de ideologia. No entanto, ela só emerge no processo de interação social. Interação num sentido de unidade mesmo, onde um determinado grupo, socialmente organizado, possui um sistema de signos inteligível entre eles. A consciência individual é, portanto, um fato sócio ideológico:

A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista e ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista etc.). A ideologia não pode se derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN-VOLÓSCHINOV, 1988, p. 35-36)

Na prática docente, cada vez mais, é possível perceber a linguagem como problema central do processo de aprendizagem-ensino. Para que determinados conceitos sejam apreendidos, “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 19). Ser lido, ser ouvido, pressupõe uma linguagem. Percebemos uma tendência muito forte no processo educacional escolar de se trabalhar com uma linguagem científica a priori, própria do professor, mas que é muito nova e estranha para o aluno que não consegue fazer uma leitura satisfatória. A linguagem científica acaba impondo-se (não sendo entendida ou significada) de forma autoritária por que se presume sempre verdadeira, exata, superior:

Os autores de comunicações ou de memórias científicas costumam pensar que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e imprimem uma marca indelével em todo espírito humano. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 20)

A escola para se constituir num sistema organizado, do ponto de vista semiótico, deve atentar para os desentendimentos entre alunos e professores no que diz respeito à linguagem. Nesse sistema, o trabalho

está necessariamente ligado às condições e aos modos de comunicação desta sociedade, assim sendo, o signo tem existência significativa na materialização dessa comunicação e isso se dá de forma clara e completa na linguagem. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (...).

Ela é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN-VOLÓSCHINOV, 1988, p. 36). A ligação entre a linguagem e as estruturas sociais dá-se desse modo. Muito além da linguística unificante de Ferdinand de Saussure<sup>93</sup>, Mikhail Bakhtin valoriza a fala, a enunciação e esta, por sua vez, não tem natureza individual, estando, assim, ligada às condições histórico-ideológicas de classes na sociedade. Além de muito significativa e de ter excepcional representatividade no estudo das ideologias, a palavra tem outro aspecto importante: é um signo neutro. Não uma neutralidade axiológica, mas neutra no sentido de poder preencher qualquer espécie de função ideológica, já que ela cabe em diversas esferas: moral, estética, científica. Podendo refletir a realidade em vários aspectos, ela essencialmente acompanha toda criação ideológica.

Mesmo os signos não-verbais são necessariamente banhados pela palavra; ainda que não substituíveis, mas apoiados nela. A palavra é um local de conflito entre valores contraditórios e os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no emaranhado social. Em Mikhail Bakhtin, o discurso ideológico traz esse mote social e, nesse caso, a linguagem é essencial no desenrolar do processo de aprendizagem-ensino escolar. Partindo da ideia de que na palavra (signo) confrontam-se valores sociais e de que qualquer processo de comunicação se encontra com a comunicação verbal, podemos e devemos nos remeter à questão do dialogismo como forma de suscitar a importância do outro e do conflito no sistema escolar. Segundo Beth Brait (1997, p. 98), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”.

Um discurso trabalhado dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre sujeitos. Se encarmos o *a-lumno* como um mero “ser sem luz”, vazio a ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação.

Mikhail Bakhtin (2003, 1997), ao teorizar a interação, reconhece a

---

<sup>93</sup> Faz da língua um objeto abstrato ideal.

necessidade de escuta da multiplicidade de vozes, a polissemia que toda linguagem implica, materializa e permite aflorar. A escuta da “relação de coincidência entre vozes que povoam a enunciação” (ZANDWAIS, 2005, p. 96) instalava uma janela para a formalização de que, não apenas a ficção, mas a própria linguagem guardava uma propriedade singular – o dialogismo.

O dialogismo é entendido aqui como tecido de muitas vozes, condição em que as palavras se entrecruzam e respondem umas às outras; ou seja, as várias vozes, já inscritas em ditos falados na esteira do tempo irrompem e retornam de modo a sustentar os textos e as palavras de agora, implicando um movimento espiralado e contínuo de retomadas, retornos, reviravoltas e rupturas.

Para Freda Indursky (2005, p. 70), a “dialogia está diretamente vinculada a outras noções que lhe são correlatadas: fala de outrem, vozes diferentes, (...), inter-relação dialógica, ressonâncias dialógicas, multiplicidade de vozes, polifonia, interação verbal entre outras”. E se estamos a dizer em consonância com Mikhail Bakhtin (1997) que o “discurso de outrem” se marca sempre por uma presença posta em linguagem, a alteridade é constitutiva da linguagem e da inscrição daquele que fala. Essa relação com as ressonâncias da voz de outrem é inevitável e algo sempre antecede o/ao dizer de tal modo que apenas um Adão mítico experimentado o sabor da inauguração da palavra ao dizer o seu primeiro cumprimento a Eva, ainda muda. Depois disso, a roda d’água dialógica não mais parou de girar, o que implica considerar que as palavras carregam os efeitos dos usos sociais que tiveram ou que conservaram pelo efeito dos sentidos dominantes. Mikhail Bakhtin (1997, p. 148) formalizou nos seguintes termos a questão em debate: “o discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. E essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica dos indivíduos na conjuntura ideológica verbal”. Assim, a linguagem e seu funcionamento estão permanentemente inscritos no e derivados do corpo social, e só na inunção de ambos é que a significação pode ser construída, entendida e interpretada.

(...) para Bakhtin/Volóchinov, a prática dialética de menção à palavra de outrem, como constitutiva de todo dizer, não se evidencia por seu caráter mostrativo, empírico, mas no jogo das relações de sentidos que atravessam a enunciação (...) passam, portanto, a desconstruir a evidência ou o acobertamento do fato de que o território não pode ser reduzido a fronteiras estruturais, ou a simples relações de pertencimento individual (...). (ZANDWAIS, 2005; p. 97)

Podemos partir disso para sustentar que Mikhail Bakhtin (1997) postula dois modos de pensar o dialogismo: o diálogo entre os interlocutores (e vale aqui anotar o quanto o burburinho do cotidiano e das camadas populares o atraiu) e o diálogo entre discursos. Estamos diante do princípio fundador da linguagem e da condição para a emergência do sujeito e do outro na inscrição da subjetividade: a reação da palavra a palavra já dita, o fio que enlaça remissão a dizeres anteriores e a projeção dos volteios necessários à constituição do sujeito. E sustentamos que a sala de aula deveria ser o lugar em que tais movimentos deveriam ser privilegiados em duas instâncias: primeiro pela relação dos alunos com palavras que já foram ditas antes, retomando o grande torvelinho da linguagem, e segundo pela interação dos vários educandos entre si, com os educadores e com a comunidade escolar. Mas, nem sempre é assim se que se colocam as relações com a linguagem e o saber no universo escolar; a relação dialógica pressupõe um estado de ebulição criadora que em muitas escolas ainda precisa ser despertado. E se ponto de tensão há, é porque disputas estão em jogo, para muito além das condições de classes sociais enunciadas por Mikhail Bakhtin (1997), mas esse tema é para outro escrito.

Por agora, registremos que o dialógico dá os braços ao dialético e, no ritmo das tensões historicamente constituídas, ambos dançam e fazem trança entre as fronteiras de tempos e de espaços, pois, segundo Ekaterina Velmezova (2005, p. 76), “as fronteiras existem para serem ultrapassadas”.

Essa dança acontece porque as retomadas do discurso de “outrem” podem não ser literais (e em grande parte não são), sofrendo desarranjos e produzindo outros sentidos, ressonâncias imprevisíveis, isso é certo. Júlia Kristeva (1969) aproxima-se de Mikhail Bakhtin para ampliar a envergadura do conceito de dialogismo. Concorda com o autor russo de que é a alteridade que define o ser humano, pois o outro é condição para sua própria constituição. Também reafirma que a interação entre interlocutores é o princípio maior de funcionamento da linguagem, materializando uma relação necessária e fecunda. A sugestão que a autora apresenta diz respeito à fundação do conceito de intertextualidade, o que marca a relação dialógica no âmbito dos textos. Cabe ressaltar aqui, dialogismo seria o termo apropriado para anotar como a retomada de algo já posto em palavras por interlocutores dá-se a ver e a tensionar sentidos na materialidade do texto (ou do discurso), como ambos litorizam alianças e rupturas; enfim, de modo pegadas de dizeres e o litígio de vozes colorem e

afiam esgrimas e punhais de sentidos antigos/novos, sempre marcados por efeitos de anterioridade e devir. O texto que tem ou que é o professor, só terá vida com outro texto: o contexto; e se esses textos não dialogam, o processo é monológico.

Não há limites para um discurso dialógico, pois estamos diante de um sem fim de respostas que geram perguntas. Compreender um texto não é necessariamente concordar com ele, mas ter uma contra palavra a apresentar, indagar sentidos colocá-los em xeque, escutar as várias vozes que polifonicamente são tecidas nele. É uma atividade dialógica que diante de um texto, gera outros textos, abre espaços para o lúdico e a criação de outras palavras. Considerando que somos seres datados, aculturados e membros de um determinado grupo social e axiologicamente constituído, podemos afirmar que é partindo do que se conhece e dos signos que já possuímos, temos condições de estabelecer significados para outros; conseguimos ler ou significar o texto do outro.

Paulo Freire (2005, p. 66) nas suas *Pedagogias*<sup>94</sup>, chama a atenção para o problema que chama de “educação bancária”, na qual o aluno é concebido como um ser vazio a ser preenchido pelo conhecimento trazido pelo professor. A escola e a ciência têm tido essa pretensão de enxergar o aprendente como um ser sem discurso e que deverá adaptar-se passivamente ao texto que lhe é (prop/imp)osto. Na escola, como na sociedade, são muito importantes as forças que atuam no diálogo estabelecido. É a força do aluno, especialmente, está na comunicação do cotidiano e do seu conhecimento do senso comum. É um tipo de comunicação rica e importante (BAKHTIN-VOLÓSCHINOV, 1988), já que levar em consideração esse saber prévio que o aluno possui facilita muito o processo de significação do discurso que lhe será apresentado. Se for relacionado mais dinamicamente com os signos que eles já possuem, com a posição que ele ocupa, melhor ainda.

Consideramos que o conhecimento é um processo de busca e não mero arquivamento de informações. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67). Novamente, ressalto o dialogismo como forma de expressão intertextual, de construção de saberes, de espaço, de confronto. Menção especial ao

---

<sup>94</sup> Referências a algumas de suas obras: *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido*.

fato de o próprio professor ser “aprendente” nesse processo. Karl Heinrich Marx e Friedrich Engels (1978, p. 12) já chamavam a atenção para o fato de que, também na educação, “as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”.

Segundo Gaston Bachelard, o educador considera que o aluno está aculturado cientificamente, ao não levar em conta que o “adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos” (1996, p. 23). Assim, o esforço do professor deve ser redobrado no sentido de aceitar e compreender que no processo de aprendizagem-ensino o aluno não vai, necessariamente, “adquirir uma cultura experimental, mas sim, mudar de cultura experimental, derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (*idem*).

Ressalto que derrubar obstáculos não inclui, em minha análise, abandonar ou substituir conceitos do senso-comum. Trata-se de minimizar os fatores que impedem os alunos de perceberem contradições e limitações em seus modelos mentais.

Não se pode incorrer no erro de imaginar que o aluno tem apenas uma mera opinião ou, ainda, nas palavras de Comenius, que é uma página em branco a ser inscrita. Seja qual for o assunto, o tema em estudo, acredito que o aluno sempre fará um paralelo com alguma experiência vivenciada ou com alguma situação empírica de seu cotidiano, do seu meio social.

De acordo com o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que foi um grande crítico da escola transmissora de conhecimentos, o aluno não pode e não deve começar seus estudos escolares a partir de premissas que os professores elaboraram. Na sua obra *Como Pensamos*, ele defende que o professor tem a missão de contextualizar as questões a serem discutidas a fim de cultivar o espírito de curiosidade e investigação dos alunos. No caso do ensino de química, lidamos com essa dificuldade com muita frequência: os conceitos são apresentados de forma desconexa, absolutamente abstrata. Isso provoca grande desinteresse e aversão pela disciplina que é tida como algo desnecessário e complicado. O que mais os alunos nos cobram são macetes e/ou regrinhas práticas para memorizar o necessário para os testes avaliativos ou de seleção. É uma forma de driblar a abstração e o não aprendido significativo.

Fazendo assim, segundo John Dewey, o aluno “transforma-se num autômato que cessa de refletir. Ele decora em vez de procurar o sen-



tido das coisas” (DEWEY, 1951, p. 192). Semelhante ao desenvolvimento de uma pesquisa científica, quando o pesquisador necessita acreditar que existe possibilidade de evolução nos modelos explicativos, o professor deve ter certo “senso de fracasso”. Ele precisa acreditar que o aluno pode não ter assimilado certo conceito, pode não ter avançado em relação à sua visão inicial. Assim, se o conhecimento científico lhe é apresentado de forma estanque, definitiva e sedimentada, fica mais complicado negociar os avanços conceituais. Resta então a tarefa mais difícil:

Colocar a cultura científica em estado de desmobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 1996, p. 24)

Boa parte dos professores tem uma prática baseada sistematicamente no livro didático. Um livro que organiza os conteúdos em função de exames pré-vestibulares e, na sua maioria, baseia-se em macetes estanques e desconexos. Os que ainda ousam trazer relatos de experimentos o fazem de modo a ilustrar uma teoria a ser memorizada e não, como ponto de partida para investigação e construção conceitual. Para Gaston Bachelard, “são narrativas de experiências desligadas das primeiras observações” (*ibidem*, p. 381) que se colocam entre a natureza e o observador, afastando-os. Os possíveis questionamentos do leitor já não têm espaço logo após as primeiras páginas. O senso comum parece não existir. Segue-se uma série de imposições autoritárias a serem memorizadas para serem repetidas a posteriori nas avaliações. A expressão “Amigo leitor será substituída pela séria advertência: preste atenção, aluno!” (BACHELARD, 1996, p. 31). Na maioria dos livros, base única do trabalho de nove entre dez professores, são deixados de lado os aspectos das primeiras observações, desprezados os elementos estranhos e irregulares em prol de uma sequência bem organizada e hierarquizada dos fenômenos, onde, como já afirmei, “a experiência é feita para ilustrar um teorema” (*ibidem*, p. 50). Nesse processo de interação, o professor de Química deveria ocupar um espaço de mediador/provocador, que, antes, de apresentar as teorias científicas ou simultaneamente a elas, invocaria as experiências pessoais de seus alunos a fim de confrontar os discursos apresentados e discuti-los. É nesse espaço para interações discursivas que as diferentes linguagens devem interagir. Neste processo é fundamental que o discurso que a escola difunde o científico, o do professor, não seja tomado como único possível. Ainda que um papel da escola seja o de estabelecer conceitos “mais cientificamente apropriados”, esse pode ser um processo dialogado. Processo onde “as concepções prévias do estudante e

sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pela concepção da cultura científica”. (MACHADO & MORTIMER, 2001, p. 109)

O que acontece pode ser visto como a entrada em uma nova cultura, onde o que deve ser buscado é, mesmo, uma análise da relação entre duas culturas que se confrontam e se tencionam: de um lado o discurso de autoridade do professor, de outro a necessidade de dialogia com o discurso do aluno. Se considerarmos as análises feitas por Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado, de um episódio de ensino de ciências, percebemos que apesar de o discurso predominante ser o de autoridade, ele só se constitui através da interação entre as diferentes vozes presentes na sala de aula. Segundo eles, “considerando que o discurso científico é apenas uma entre as várias linguagens sociais disponíveis na nossa cultura para dar sentido ao mundo, parece-nos importante que os estudantes sejam capazes de reconhecer onde a linguagem científico-escolar está em conflito com sua linguagem” (*ibidem*, p. 125-126). Isso não significa que uma irá substituir a outra. O movimento discursivo que o primeiro proporciona é que ajuda a assegurar a percepção das contradições entre as diferentes representações. Essa movimentação é “tão importante quanto às próprias atividades” (*idem*, p. 127) propostas por um professor para que seus alunos discutam e busquem a percepção de determinado conceito. Muito além de um mero episódio de reequilíbrio de conceitos feito interno e isoladamente, a construção conceitual é fruto de um processo social. Eduardo Fleury Mortimer e Ana Luíza Bustamante Smolka (2001) destacam que os professores precisam reconhecer a importância da linguagem nas interações discursivas durante o processo de elaboração de conceitos científicos, para propiciar mudanças na prática pedagógica:

As concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pelas concepções da cultura científica. A ampliação de seu universo cultural deve levá-lo a refletir sobre as interações entre as duas culturas, mas a construção de conhecimentos científicos não pressupõe a diminuição do status dos conceitos cotidianos, e sim, a análise consciente das suas relações. (MACHADO & MORTIMER, 2001, p. 109)

Entendemos que esse processo de ampliação de universo cultural dá-se para além das questões científicas, numa esfera, também, social. Aliás, essa ideia de caráter social da escola foi objeto de estudo de John Dewey que condenava a falta de atividades sociais nestas instituições. Referia-se a elas como atividades a serem praticadas em processos de socialização. Acreditava muito nesse contexto de aprendizagem, falando

até em uma “comunidade do saber”. A preocupação era de que a escola se tornasse um mundo particular dentro do mundo externo, mas muito desconexo da realidade dos alunos. Assim, aquilo que ela transmite pode tornar-se algo inútil, sem valor real. Falando em caráter social num processo de aprendizagem-ensino na sala de aula de química, penso logo nas experiências cotidianas dos alunos e professores e na forma como irão compartilhar e discutir isso. Esse processo de interação discursiva realça a importância da linguagem e da abertura do educador, de forma a estimular alunos, por uma zona de desenvolvimento proximal<sup>95</sup>, a perceberem contradições em diferentes modelos conceituais.

É uma questão de tensionamento entre o discurso de autoridade do professor e o do aluno que é o senso-comum. Concordamos com Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado quando consideram que o processo de aprendizagem-ensino não pode ser compreendido apenas do ponto de vista da reequilíbrio piagetiana, onde o simples conflito leva à superação de conhecimentos prévios. “O reconhecimento e a superação de contradições passam necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental como representante da cultura científica”. (MORTIMER & MACHADO, 2001, p. 109)

Afirmaram-se a importância das condições prévias, colocamo-los num patamar em que eles dialogam com o saber científico, em busca de novas relações de conhecimento, tanto no campo restrito da ciência quanto nas suas nuances sociais. Nuances essas que ressaltam a importância de se constituir um meio, fazendo parte dele, mantendo relações: “tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato com os espíritos” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 18). Neste processo, mister se faz, enfatizar o dialogismo como elemento imprescindível para uma rica experiência de interação sociocientífico, em que cultura popular e cultura científica se relacionam de forma integrada e de completude. Neste caso, a palavra assume uma responsabilidade e uma carga muito mais rica. A palavra, numa concepção bancária de educação, perde sua carga semiótica para transformar-se em mera narrativa de conteúdos conhecidos pelo educador e comunicados ao educando, negando

---

<sup>95</sup> Conceito formulado por Lev Semenovitch Vygotsky como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 1984, p. 97)

assim, a dialogicidade e impedindo o avanço, a construção de novos textos e superação de contradições sociais opressoras. Sem interação, sem respeito e consideração pelo outro, pela contrapalavra, pelo texto alheio, não há formação real de consciência, “não há eu que se constitua sem um não eu”.

Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído” (FREIRE, 2005, p. 81). A consciência de mundo se dá imbricada na sua tomada de consciência em relação ao outro. As pessoas se completam, mas uma completude inconclusa. Considerando a historicidade de ser humano, percebemos a importância de estarmos sempre em comunhão para nos completarmos. Porém, a dialética não tem parada. Então, nossa inconclusão permanente. Assim, uma escola, uma sala de aula, um espaço escolar, deve ser espaço de troca, de construção, de dialogia, onde os diversos signos pré-existentes sejam mesclados aos novos signos apresentados e comunicados pelos professores aos alunos e vice-versa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: —. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 61-78.

DEWEY, John. *Como pensamos*. Tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *O jogador*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.) *Estrangeirismos: guerras em trono da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

INDURSKY, Freda. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

KRISTEVA, Júlia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

PERELMAN, Chan; OLBRECHTES-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. *Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: "Por que o gelo flutua na água?"*. In: *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências -*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Linguagem, Cultura e Cognição; reflexões para o ensino de ciências.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEDVEDEV, Pavel Nikolaevič. *Die formale Methode in der Literaturwissenschaft.* Edição e tradução de H. Glück; prefácio de J. Striedter. Stuttgart: Metzler, 1976.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

VELMEZOVA, Ekaterina. Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos.* Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikolaevich. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje.* Buenos Aires: Godot, 2009.

\_\_\_\_\_. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage.* Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tytkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

ZANDWAIS, Ana. Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos.* Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

## **INCLUSÃO E COMUNICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA UENF**

*Marcela Lima Carneiro* (UENF)  
[marcelacarneirolima@yahoo.com](mailto:marcelacarneirolima@yahoo.com)

*Bianka Pires André* (UENF)  
[biankapires@gmail.com](mailto:biankapires@gmail.com)

*Eri Lidianes Alves* (UENF)

### **RESUMO**

A preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência tem estado mais presente em nossa agenda social. E esta inclusão deve ser garantida em todas as esferas de nossa sociedade, principalmente no âmbito educativo. Nesse sentido, tendo em vista que o acesso à educação é um direito de todos, o objetivo deste artigo é relatar algumas experiências de alunos com deficiência auditiva na Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro, em Campos dos Goytacazes (RJ). A presença deste alunado, que requer auxílio em sua comunicação, deixa claro os tipos de barreiras que estes alunos enfrentam ao longo de sua trajetória acadêmica, não só em nível comunicacional, mas também pedagógico. Os dados foram recolhidos através de um questionário aplicado em 2017 e os resultados apontam para a necessidade de uma melhor inclusão destes alunos através de recursos humanos, tecnológicos e do fomento de uma cultura de inclusão na comunidade acadêmica.

**Palavras-chave:** Inclusão. Comunicação. Deficiência auditiva.

### **1. Introdução**

A Constituição brasileira de 1988 prevê a educação como um direito de todos independente das condições físicas deste cidadão. Além disso, diversos documentos e leis nacionais e internacionais foram criados afim de assegurar os direitos dessas pessoas em todas as modalidades de ensino. Através da conquista desses direitos tornou-se possível o ingresso dos alunos com deficiência (AcD) também ao ensino superior. No entanto, a discussão acerca da inclusão e permanência desses alunos no Ensino Superior é recente.

O fato de estarem matriculados em uma instituição de ensino superior não garante que o objetivo final seja alcançado, ou seja, a forma-

ção profissional. Se para um aluno sem deficiência a vida acadêmica não é fácil, para os alunos com deficiência, esse percurso é ainda mais difícil. Estes alunos encontram diversas barreiras as quais dificultam ainda mais a conquista do seu objetivo.

A Lei de Acessibilidade (2000), determina a supressão de barreiras nos meios de transporte e comunicação, ou seja, em locais que atendam ao público. Desta forma, as instituições de ensino superior devem buscar eliminar as barreiras que dificultam e impeçam a autonomia e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar um recorte de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) sobre o mapeamento dos alunos com necessidades especiais matriculados nesta instituição. O recorte que apresentaremos será de algumas experiências de inclusão e comunicação de alunos com deficiência auditiva.

A metodologia desenvolvida foi pesquisa bibliográfica, consulta à secretaria acadêmica e aplicação de um questionário para os alunos indagando sobre suas experiências no *campus*.

## **2. Leis e documentos**

Para que hoje os alunos com deficiência tenham o direito de cursar o nível superior de ensino, muitas dificuldades foram enfrentadas e superadas ao longo dos anos. Há algum tempo no Brasil, as pessoas com deficiência (PcD) não tinham nenhum direito garantido e eram excluídas da sociedade. E mesmo havendo algum tipo de campanha em defesa da cidadania e dos direitos dessas pessoas, eram ações independentes, como afirma Marcos José Silveira Mazzotta (2001), eram “medidas isoladas, de indivíduos ou grupos” (MAZZOTTA, 2001, p. 15). Através da elaboração de documentos internacionais essa luta foi tomando um grande impulso nos distintos países, e, como principais documentos podemos destacar:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (1948).
- Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – ONU (1990).
- Declaração de Salamanca – UNESCO (1994).

Estes documentos ainda hoje oferecem e estabelecem os direitos



fundamentais a todos os seres humanos, favorecem a igualdade e o respeito dentro da diversidade, e promovem a inclusão. No Brasil também foram criadas leis e documentos nacionais que contribuem com estas medidas de inclusão, como exemplo:

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988).
- Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96.
- Lei de Acessibilidade (2000).
- Lei 10.436/2002 – Reconhece a libras como língua oficial no país.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).
- Decreto-Lei nº 6.949/2009 – Prevê os direitos das pessoas com deficiência.
- Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

O objetivo da implementação dessas leis é oferecer às pessoas com deficiência seus direitos como cidadãos legítimos. Estas leis contribuíram significativamente para que todas as pessoas fossem respeitadas e pudessem ser inseridas na sociedade. Permitiu ainda que as crianças com deficiência pudessem estudar e alcançar os níveis mais elevados de ensino. Através dessas leis e documentos hoje temos alunos com deficiência também nas universidades, porém apenas lhes oferecer os direitos ainda não é o suficiente, é necessário assegurar o cumprimento destas leis para que alunos possam permanecer nas instituições de ensino superior e concluir seus cursos.

### **3. Mapeamento de alunos com deficiência na UENF**

Durante a trajetória de 24 anos de existência da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro houve um total de sessenta alunos matriculados com deficiência. Atualmente, em 2017, a UENF possui cerca de trinta alunos matriculados com deficiência, mas apenas 10 alunos participaram desta pesquisa respondendo ao questionário. Associamos esse número ínfimo de participantes à falta de informações que possibilitem o acesso pleno a esses alunos, pois não há nenhuma espécie de questionário no ato da matrícula para se conhecer melhor este aluno

especial que se matricula na Instituição. Destes 10 alunos, 5 eram deficientes físicos, 3 deficientes visuais e 2 deficientes auditivos. O recorte foi feito com os alunos com deficiência auditiva pois a temática da comunicação e da língua portuguesa é o foco desta revista.

Por meio do levantamento de dados da pesquisa pode-se tomar conhecimento das principais dificuldades enfrentadas por estes alunos. Todavia, cabe ressaltar que o ingresso desse alunado não é recente, pois a universidade recebe alunos com deficiência a datar de 2004, porém mesmo passado mais de uma década após o primeiro ingressante a estrutura acadêmica ainda possui inúmeras dificuldades as quais impedem a permanência e integração desses alunos.

INGRESSO DE ALUNOS COM DEFICIENCIA POR ANO			
2004	1	2011	9
2005	0	2012	10
2006	1	2013	9
2007	1	2014	10
2008	0	2015	9
2009	0	2016	4
2010	1	2017	5
<i>TOTAL: 60 alunos com deficiência nos 24 anos de existência da UENF</i>			

Tabela 1

No período de 2011 a 2015 obtivemos um elevado número de ingressantes, o qual relacionamos ao Decreto-Lei 6949/09 que estabelece um sistema de educação inclusiva em todos os níveis.

Após o ingresso expressivo de alunos com deficiência, há também um decréscimo importante a se notar nos anos de 2016 e 2017. Todavia, não há atos normativos que possam explicar este fator. Por esta razão relacionamos a dificuldade de permanência desses alunos no meio acadêmico, pois ao realizar análise de suas falas percebe-se que a falta de assistência, bem como a falta de uma política de inclusão têm sido decisivas para que permaneçam na UENF.

Verifica-se assim a situação dos 60 alunos com deficiência que já passaram pela Universidade: alunos ativos (29); situações de abandono (13); cancelados (8); desligados (8); transferência para outra instituição de ensino superior (1); e concluído (1). Vale destacar que os 29 alunos ativos estão matriculados em mais de 10 cursos diferentes como engenharias, medicina veterinária, zootecnia, química entre outros.

Dentro dessa perspectiva a situação dos sessenta ingressantes na Universidade é complexa, pois durante estes 13 anos de ingresso de alunos com deficiência não temos conseguido atingir a permanência e inclusão efetiva destes alunos como determina o Decreto-Lei nº 6.949/09.

#### **4. *Barreiras e suas consequências para a comunicação do aluno com deficiência auditiva***

As pessoas com deficiência (PcD) enfrentam dificuldades no seu dia - a - dia em maior ou menor grau, na educação superior não é diferente. As leis brasileiras exigem a eliminação das barreiras que dificultam a autonomia desses indivíduos em locais públicos. Para atender a esta lei, foram realizadas pesquisas para descobrir quais são as barreiras frequentemente encontradas por estes alunos nas universidades. As autoras Sabrina Fernandes Castro e Maria Amélia Almeida (2014) categorizam quatro tipos de barreiras que tornam mais difíceis a permanência destes alunos nas instituições de ensino superior:

- *Barreiras Arquitetônicas*: São aquelas encontradas no espaço físico, na arquitetura, de forma que dificulte ou impeça a mobilidade de forma autônoma.
- *Barreiras Comunicacionais*: Qualquer obstáculo que dificulte ou impeça a comunicação através dos sistemas de comunicação.
- *Barreiras Pedagógicas*: São aquelas observadas nas práticas pedagógicas do docente, na didática utilizada para a ministração das aulas.
- *Barreiras Atitudinais*: São aquelas provocadas pelas atitudes das pessoas pela falta de conhecimento acerca das deficiências, o que resulta em preconceitos e discriminações.

Através da pesquisa realizada na UENF, pode-se constatar que os alunos com deficiência da instituição também encontram esses quatro tipos de barreiras, como por exemplo, na falta de calçadas e carteiras acessíveis, falta de sistematização de sons para informações aos deficientes visuais, e a falta de uma política de inclusão que ofereça o conhecimento à toda comunidade acadêmica acerca das deficiências, afim de minimizar o preconceito e discriminações oriundas dessa falta de conhecimento.

Dentro dessas barreiras nota-se através da coleta de dados que os

alunos com deficiência na UENF encontram como maior empecilho para dar continuidade a seus cursos as barreiras pedagógicas e comunicacionais. Segundo suas falas dentro das barreiras pedagógicas encontramos relatos de pessoas que sentem pela falta de empatia e sensibilidade no ambiente acadêmico. De acordo com Soraya Dayanna Guimarães Santos e Neiza de Lourdes Frederico Fumes (2009) as barreiras enfrentadas por nossos alunos são ainda mais difíceis de serem superadas, pois diferente das barreiras arquitetônicas que dependem de recursos financeiros, as aqui enfrentadas dependem do conhecimento das pessoas, estando este aliado a sensibilidade, a prudência, e a ética.

O recorte a seguir demonstra as barreiras pedagógicas e comunicacionais enfrentadas pelos alunos com deficiência auditiva da UENF.

*Preciso de monitores em disciplinas fundamentais. (AcD do CCTA)<sup>96</sup>*

*Só consigo entender que está escrito no quadro, e não consigo acompanhar explicação oral do professor. (AcD do CCTA)*

*Tenho algumas dificuldades de disciplinas em básico. (AcD do CCT)*

*Alguns os professores de específico melhores as condições para conteúdos mas pelo menos em básico (AcD do CCT)*

Ao analisar as falas colocadas pode-se afirmar a dificuldade que o aluno com deficiência auditiva tem em se comunicar ao fazer uso da língua portuguesa. Tanto sua comunicação como seu aprendizado estão sendo prejudicados, pois a relação professor- aluno como também se queixam, é multifacetada. Por este fator, estes alunos necessitam de auxílio, pois, suas deficiências trazem como consequência a dificuldade nas disciplinas básicas e fundamentais.

## **5. Experiências de inclusão**

Os alunos com deficiência auditiva quando questionados afirmam se sentirem incluídos na Universidade. Todavia, cabe problematizar a qualidade dessa inclusão, pois em suas falas percebe-se a possibilidade de estar havendo uma naturalização dessa exclusão. Sendo assim, trazemos experiências de inclusão vividas por alunos com outras deficiências, mas que não possui sua comunicação comprometida, para que possamos perceber como ocorre a inclusão na universidade pesquisada.

---

<sup>96</sup> CCTA = Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar.

Os alunos foram questionados se sentiam incluídos na UENF:

Não, pois a universidade não foi pensada para receber PcD. (AcD do CCH)

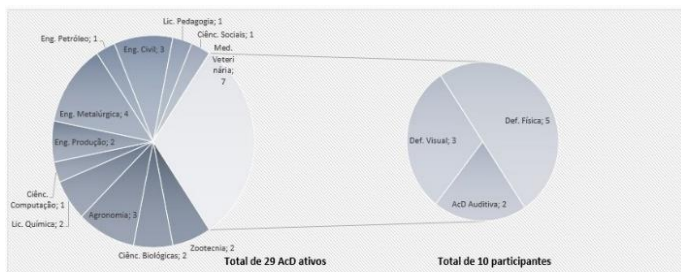
Eu gostaria que a universidade fosse mais inclusiva, que os professores tivessem mais sensibilidade em relação às necessidades que o aluno especial tem. Que a estrutura fosse mais adaptada para atender às diversas exigências que são feitas no dia a dia. (AcD do CCH)

Hora sim, hora não! Hora sim! Quando eu vejo que eu faço parte da UENF! E estou inserido socialmente. É isso que eu quero e desejo. Hora não! Quando surge as dificuldades! Eu vejo que o resultado não é proporcional ao meu esforço de estudo. Eu percebo a indiferença! Exclusão, rejeição de participar de um grupo. Na realidade viver em sociedade é viver em conflito em aceitar é ser aceito! Nada e perfeito. (AcD do CCT)

Percebe-se como as experiências são diferentes para os alunos com deficiência, e o quão cruel a realidade pode ser para alguns alunos com deficiência nas instituições de ensino superior. Por esta razão, ressaltamos aqui a necessidade de se pensar uma verdadeira inclusão, mas acima de tudo um fazer inclusão. A comunidade acadêmica precisa tomar e fazer parte dessa realidade, pois as vidas das pessoas com deficiência também merecem atenção, cuidado e respeito.

## 6. Por uma cultura de inclusão na UENF

É indiscutível a necessidade que se tem de promover a cultura de inclusão, sobretudo nas instituições de ensino superior, pois estas são responsáveis por formar pessoas para atuar tanto no setor público quanto no privado. Ou seja, formar um indivíduo crítico e que reflete sobre suas ações se faz de suma importância. Estes indivíduos precisam aprender a ser sensíveis às necessidades das pessoas com deficiência, pois o pensar inclusão precisa ser compromisso de toda a comunidade acadêmica.



**Gráfico 1 - Distribuição dos alunos com deficiência na UENF**

No total a UENF possui (16) cursos de graduação, dentre estes cursos (12) possuem pelos menos um aluno com deficiência. Entretanto, apenas os cursos de Licenciatura (5) possuem a Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória —cabendo ressaltar que a libras é reconhecida como língua oficial no país segundo a Lei 10436/02. Todavia, não é oferecida em todos os cursos da Universidade, nem mesmo como disciplina optativa nos cursos de bacharelado. Já a Educação inclusiva, como disciplina obrigatória, é ofertada somente no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo inexistente nos cursos de bacharelado, onde há grande quantidade de alunos com deficiência.

Para se praticar uma cultura de inclusão, seria interessante que todos os cursos de graduação, independente da instituição, oferecessem disciplinas que refletissem sobre a temática da inclusão. Em algum momento de nossas vidas vamos nos deparar com colegas de trabalho ou profissionais de áreas diversas e, por desconhecer, muitas vezes, que uma deficiência não significa sinônimo de incapacidade, podemos correr o risco de discriminar tal pessoa. Nesse sentido, a cultura de inclusão deveria ser fomentada em todos os cursos e não apenas nos cursos de Licenciatura da UENF.

## **7. Conclusão**

Sabemos que durante muito tempo as pessoas com deficiência foram relegadas ficando à margem da sociedade. Desta forma, pudemos perceber a importância das leis e documentos acerca do tema para a integração dessas pessoas à vida social e para a obtenção de seus direitos como os demais cidadãos, porém no que diz respeito à educação, por mais que as leis determinem seus direitos, ainda há muito a ser feito para que essas pessoas sejam realmente incluídas.

Através da pesquisa realizada na UENF pode-se perceber que as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência da instituição podem ser de cunho pedagógico, comunicacional, tecnológico ou atitudinal (CASTRO & ALMEIDA, 2014). Essas barreiras interferem no aprendizado dos alunos com deficiência, levando em muitos casos a desistência do curso devido à falta de apoio e de suporte.

Os relatos dos alunos com deficiência auditiva mostraram que uma das grandes dificuldades enfrentadas por eles diz respeito a postura do professor em sala de aula. Pois uma boa comunicação desempenha

um papel muito importante no processo de aprendizagem, e a forma como o professor desempenha seu papel pode facilitar ou dificultar o aprendizado destes alunos, gerando um ciclo de inclusão-exclusão. Sendo assim, ressaltamos a importância de pensar e fazer uma verdadeira integração das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. É necessário que se faça uma inclusão total e de forma igualitária, evitando constrangimentos, preconceitos devido à falta de conhecimento, e uma consequente evasão. Não se pode negar aos alunos com deficiência seus direitos que foram arduamente conquistados.

Desta forma, percebemos que na UENF ainda se faz necessário a criação de uma política de inclusão, para que a universidade possa além de abrir as portas, possa também garantir e fornecer o suporte necessário para que estes alunos permaneçam e sintam-se de fato pertencentes a esta comunidade acadêmica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em:

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

Acesso em: 05-07-2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 15-08-2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 05-07-2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002b. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>.

Acesso em: 22-05-2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretri-

zes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em:  
22-05-2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 15 agosto.2016.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 22-05-2016.

CASTRO, Sabrina Fernandes; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun.2014.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *Reflexões de Universitários com Deficiência sobre a Prática e a Formação Docente no Ensino Superior de Maceió*. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2009.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.



**INTERPRETAÇÃO DE MEMES  
PARA ESTÍMULO À PESQUISA, À LEITURA  
E À REFLEXÃO SOCIAL  
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Camila Vergília Rosa Cavalcante (UEMS)*

[camilacavalcante.eaco@gmail.com](mailto:camilacavalcante.eaco@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)*

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

O presente artigo apresenta o relato de uma sequência didática utilizando a interpretação de memes para estimular alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil a pesquisarem, lerem e interpretar textos jornalísticos. A sequência didática foi aplicada nos meses de setembro e outubro de 2017 e apresentaram resultados relevantes. O artigo aqui apresentado diz respeito à reflexão crítico-pedagógica sobre o uso de textos multimodais na construção de temas para pesquisa, leitura e estímulo à aprendizagem, apoiado nas reflexões de Pedro Demo, base metodológica que começou a ser aplicada de modo experimental nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. As atividades propostas surgiram através das dificuldades de aprendizagem encontradas no cotidiano dos alunos. Foi possível observar que os mesmos já tinham acesso a esses textos multimodais, porém, não apresentavam interesse em aprofundar o conhecimento por assuntos implícitos nos mesmos, na maioria deles, questões de reflexão sobre problemas sociais. A sequência didática apresenta imagens de memes, que possibilitaram a interação social entre os alunos, fazendo-os “ler” as imagens, debater sobre os possíveis assuntos abordados, pesquisar sobre os problemas sociais abordados, ler reportagens sobre esses problemas sociais e concluir a sequência com uma produção textual dissertativo-argumentativa, propondo uma proposta de intervenção- que neste caso, simbolizam a reflexão social dos alunos, processo de pesquisa e aquisição de conhecimentos.

**Palavras-chave:** Meme. Pesquisa. Leitura. Reflexão. Produção textual.

**1. Considerações iniciais**

Ao longo desses anos sendo professora de língua portuguesa no ensino fundamental e ensino médio, percebi que trabalhar com os tradicionais livros didáticos cansa e desestimula os alunos. Há 10 anos alternando aplicação de exercícios, leitura e interpretações de livros didáticos

e textos multimodais, pude perceber que os melhores resultados foram obtidos nas atividades que englobavam sequências didáticas produzidas a partir da necessidade e interesse dos alunos. Sempre busquei atribuir às sequências didáticas: músicas, fotografias, filmes, histórias em quadrinhos, jogos, cartuns, charges e até memes. A Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, local onde a presente proposta de sequência didática foi aplicada, faz parte da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que na gestão do Governador Reinaldo Azambuja e da Secretária de Educação Maria Cecília Amendola da Mota (2015-2018), adotou em algumas escolas do estado, a metodologia de Pedro Demo, “Educar pela pesquisa”. O estado de MS decidiu adotar esta metodologia devido ao fato de que as pesquisas mostraram altas taxas de baixo desempenho nas diversas avaliações nacional: Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul e Exame Nacional do Ensino Médio.

Pedro Demo afirma que há uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem que o aluno pode encontrar em ambientes mediados por novas tecnologias. Pedro Demo defende a desconstrução de algumas resistências pedagógicas (EVANS, 2001) ainda persistentes entre os professores e estudiosos da área da educação, como “transmissão de conteúdos”, agarramento a uma única teoria, fixação na aula instrucionista, extirpação e até endeusamento de processos avaliativos. Pedro busca em suas várias obras publicadas, ensaios e palestras, explanar a teoria respaldada na discussão tecnológica em vigor, com o objetivo de indicar oportunidades de reconstrução muito aproveitável de autores e clássicos, já que aprender bem não foi algo inventado pelas novas tecnologias.

A proposta de ensino através de novas práticas não é algo inédito. Grandes pedagogos tiveram consciência disso, insinuando infinitas maneiras de aprender bem (DEMO, 2008). As novas tecnologias trazem oportunidades ampliadas de conhecimento. O presente artigo, bem como a sequência didática aplicada busca explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade e no interesse dos alunos, proporcionando assim, atividades mais flexíveis e motivadoras, capazes de sustentar os processos de autoria e autonomia.

Quando o aluno conduz projeto de pesquisa, exercita leitura crítica, fundamenta tudo que propõe, desconstrói e reconstrói teorias para tornar-se autor, escuta com atenção argumentos alheios e muda de visão, se for o caso, não está apenas fazendo ciência; está igualmente forjando sua cidadania, à medida que burila a cidadania que sabe pensar. (DEMO, 2008)

A Escola Estadual Carlos de Castro Brasil não recebeu a implantação da metodologia de ensino “Educar pela Pesquisa” no ano de 2017, porém, o cotidiano de desinteresse aos estudos por parte dos alunos, a atração dos mesmos pelo mundo digital e pelas imagens que nele circundam, proporcionaram uma oportunidade para que nas aulas de Língua Portuguesa os mesmo experimentassem uma sequência didática apoiada na metodologia de provocação à reflexão (com a apresentação dos memes)- estímulo à pesquisa (pesquisa e leitura de reportagens sobre os temas expostos pelos mesmos) e reflexão sobre problemas sociais (o aluno propõe intervenções sociais através de textos dissertativo-argumentativos, desenvolvendo de forma concomitante, sua escrita).

A experiência da aplicação da sequência didática de oito aulas, focada na realidade, interesse e desenvolvimento dos alunos pode ser analisada como positiva. O produto final das aulas foram produções de textos dissertativo-argumentativos, produzidos pelos próprios alunos, onde cada um deles após momentos de pesquisa, leitura, análise, reflexão e debates, formulou sua própria proposta de intervenção, mostrando assim, ser um sujeito ativo na sociedade onde vive.

## **2. Programa PROFLETRAS**

Neste ano de 2017 ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional. O curso de pós-graduação *stricto sensu* conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

O público-alvo do PROFLETRAS é constituído por docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em letras e que lecionam língua portuguesa no ensino fundamental. Ele visa o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

No curso tive a oportunidade de refletir sobre as minhas próprias práticas em sala de aula, a fim de reverter com meus alunos o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental. A

grade curricular do PROFLETRAS permitiu o conhecimento sobre o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet.

Através das disciplinas desenvolvidas neste ano de 2017 sobre o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental, pude ter apoio teórico para as práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como para a sequência didática utilizando imagens multimodais aplicadas com a turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil.

É possível afirmar que neste primeiro semestre de 2017, recebi qualificação para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line. Também instrumentalizei minha didática em sala de aula tanto para o ensino médio, quanto ensino fundamental, de maneira que eles puderam ser conduzidos em classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem.

Trabalhar o desenvolvimento da leitura e aguçamento da pesquisa também foi possível após o PROFLETRAS indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;

O PROFLETRAS proporciona trabalhar em sala de aula com todos esses objetivos elencados acima e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

### **3. A sequência didática**

É um grande desafio entrar em salas de aula lotadas, com mais de 40 alunos e proporcionar aos mesmos, aulas de qualidade, que causem interesse e gerem aprendizagem. Dar aulas para alunos conectados, que possuem acesso à informação, à aprendizagem a um clique, tornou-se algo desafiador. A principal questão do cotidiano foi formada após a ob-

servação de que os alunos possuíam acesso às informações, porém não estavam sendo estimulado o suficiente para que adquirissem o objetivo da aula de Língua Portuguesa naquele bimestre, que era a leitura e a interpretação de textos jornalísticos. Observando que os alunos do 9º ano A tinham atração por imagens de memes que circulavam pelas redes sociais do Facebook e do WhatsApp, houve a reflexão de: estimular os alunos a pesquisarem quais temas sociais esses memes abordavam e quais assuntos estavam implícitos em frases e imagens. Sendo assim, a consideração feita por Maria Emília Caixeta de Castro Lima e Ely Maués (2004, p. 33) a respeito do papel do professor, é aplicável:

Tem o propósito de explicar alguns aspectos da realidade, para assim, ser possível agir, intervir sobre ela, identificando os problemas, formulando, experimentando, avaliando e aperfeiçoando alternativas de solução, em situação real, com a intenção de contribuir para o aperfeiçoamento contínuo dessa realidade.

A sequência didática aplicada também é fundamentada nas ideias do Círculo de Bakhtin onde o sujeito é visto como um ser social e que tem o diálogo como um processo de interação entre os interlocutores. Na Sequência Didática apresentada a seguir também segue a proposta por Joaquim Dolz e Bernard Shneuwly (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é permitir aos alunos um aprendizado eficiente e efetivo dos conhecimentos que estão sendo construídos sobre um gênero textual que eles não possuem o domínio pleno, a partir daquilo que eles já sabem sobre o mesmo.

O gênero textual escolhido e proposto a ser trabalhado a partir das imagens memes, conforme os *Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental* foi o texto jornalístico. Nesse processo didático, outros saberes foram agregados e trabalhados na atividade sequenciada. Na sequência proposta foram: estímulo à leitura e interpretação de leitura; identificação de concordâncias nominais e verbais; aquisição de conhecimentos didáticos para a construção de textos dissertativo-argumentativo e reflexões a respeito de problemas sociais.

A sequência didática aplicada com a turma de 9º ano, visando o desenvolvimento da leitura, a percepção de mensagem implícita nas imagens, o conhecimento de mundo, o estímulo à reflexão quanto aos problemas sociais debatidos pelas charges e a construção de textos com propostas de intervenção social foram possíveis com o apoio dos professores

doutores do PROFLETRAS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de Campo Grande. Com o apoio deles foi possível responder a alguns desafios educacionais encontrados em sala de aula, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

O que mais ouço na sala dos professores entre uma troca e outra de aula, entre uma reunião pedagógica e outra, é que “os alunos não gostam de ler”. Porém, ao perceber que a proposta de leitura ofertada por cada professor influenciava em o aluno “gostar” de ler ou não, fizeram-me refletir: “Como atrair a leitura do aluno?”.

Na prática diária pude observar quais os motivos pelos quais os alunos não compreendiam, nem se interessavam pelas propostas de leitura aplicadas no cotidiano da escola. Vale ressaltar que o MEC (Ministério da Cultura) verifica uma grande importância na leitura dentro da Língua Portuguesa, bem como em todo o âmbito escolar. O ato de ler necessita de um excelente preparo por parte do aluno para que este seja feito com eficácia e capacitação.

Um leitor eficiente se qualifica para várias atividades, dentro da escola e fora dela também, sendo proficiente no cotidiano e, quando positivo, transforma-se em um prazer em todos os momentos. Por isso, a leitura não pode ser uma atividade pesada para qualquer um, mas a chance de se alcançar conhecimentos inúmeros, fazendo com que o estudante se sinta capaz de encontrar possibilidades que atingirão todas as áreas de sua vida, preparando para um futuro promissor. Irismar Oliveira Santos-Théo (2003, p. 3) afirma que a leitura é uma construção de sentido para todos os âmbitos da vida:

[...] a leitura deve ser considerada uma atividade de construção dos sentidos de um discurso do “eu” com o “outro”, mediatizados pelo mundo. [...] A sua compreensão está ligada a significações e à força que elas assumem no uso comunicativo.

A sequência didática envolvendo texto multimodal, estímulo à pesquisa, à leitura, tem esse objetivo: formar um aluno leitor, que utilize seus conhecimentos dentro da sociedade que vive e que seja crítico, capaz que criar intervenções sociais, visando o bem-estar e o respeito ao meio que o circunda. O mesmo autor também diz que a leitura:

[...] tende a formar pessoas abertas ao intercâmbio, direcionadas ao futuro disposta a valorizar o planejamento e aceitar princípios técnicos e científicos. Esse tipo de pessoa é o que permite um maior e mais eficaz desenvolvimento social. São abertas às iniciativas comunitárias de progresso e melhoria social

(SANTOS-THÉO, 2003, p. 2)

Além de Santos-Théo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (2001, p. 53), também aliam a questão da leitura com a reflexão em colaboração social:

[...] A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...]. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

#### **4. A sequência aplicada**

*Professora organizadora:* Mestranda do Programa PROFLETRAS Camila Vergília Rosa Cavalcante

*Público alvo:* alunos do 9º Ano A da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil

*Período de aplicação:* setembro/outubro de 2017

*Aulas previstas:* 8 aulas, cada uma delas com duração de 50 minutos

*Objeto de estudo e intervenção:* Uso de memes para revisão bimestral dos seguintes assuntos: \*Concordância Nominal e verbal; \*Pontuação; \* Leitura e compreensão de textos\* Escrita de Textos dissertativos;

*Gênero principal:* Memes; textos jornalísticos

##### **4.1. Atividade proposta 1:**

Os memes abaixo foram impressos em folha A4, colados nas paredes da sala. Foi solicitado aos alunos que olhassem todos os memes e tentasse identificar sobre quais temáticas sociais eles expressavam críticas; Primeiro momento apenas de diálogo entre os alunos, debate oral entre eles, de forma espontânea e análise prazerosa das imagens. Os alunos tiveram 30 minutos para exercer essa atividade de análise.

<p><b>MEME 1</b></p>  <p>e as louça? já lavado?</p>	<p><b>MEME 2</b></p>  <p><b>TOMA</b> <b>VOCÊ DEIXOU CAIR</b></p>
<p><b>MEME 3</b></p>  <p>PÃO A R\$12,00 CONTA PRA SUA MÃE KIKO</p>	<p><b>MEME 4</b></p>  <p>( ) SOLTEIRO ( ) NAMORANDO (X) O IMPORTANTE É TER SAÚDE</p>
<p><b>MEME 5</b></p>  <p>MEU DEUS, OLHA OS LANCHE <b>ME SOLTA</b></p>	<p><b>MEME 6</b></p>  <p>A VIOLENCIA NO BRASIL É TÃO GRANDE. QUE NOSSA PRIMEIRA MEDALHA FOI NO TIRO!</p>
<p><b>MEME 7</b></p>  <p>QUANDO PERCEBO QUE AS PROVAS ESTAO CHEGANDO E EU NAO SEI DO QUE FAÇO NA MINHA VIDA SE DURMO OU ESTUDO</p>	<p><b>MEME 8</b></p>  <p>Eu vejo gente no spc... <b>Em Todo tempo!</b></p>



<p><b>MEME 9</b></p>  <p>VOCÊS QUE POSTAM PROBLEMAS NAS REDES SOCIAIS, AVISA AÍ QUANDO RESOLVER PORQUE A GENTE FICA PREOCUPADO</p>	<p><b>MEME 10</b></p>  <p>FELIZ DIA DO: OU VOCÊ ME DÁ... OU VOU FALAR PRA MÃE QUE VOCÊ ME BATEU</p>
<p><b>MEME 11</b></p>  <p>SENSAÇÃO TÉRMICA: ABRACANDO O SOL</p>	<p><b>MEME 12</b></p>  <p>O mundo não vai pra frente enquanto o povo for mal-educado Mas fofoca, não adianta esquecer isso. Então escreva aí: Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.</p>
<p><b>MEME 13</b></p>  <p>USAMOS ESSE MEME PARA DESCREVER SITUAÇÕES TRÁGICAS E VEXATORIAS PROVA PRÁTICA DE DIREÇÃO PEGO NO BAFÔMETRO</p>	<p><b>MEME 14</b></p>  <p>BELA RECATADA E DO LAR</p>
<p><b>MEME 15</b></p> 	

#### **4.2. Atividade 2**

Após analisarem os memes na aula anterior, a professora colocou no quadro as seguintes reflexões e proposta:

- 1- Quais seriam as possíveis temáticas abordadas por cada meme?
- 2- Os memes expostos apresentam algum desvio da norma culta padrão da Língua Portuguesa?
- 3- Em duplas, os alunos criaram uma lista de os possíveis temas abordados pelos memes expostos.

#### **4.3. Aula 3**

Os alunos foram convidados a expor na lousa os temas encontrados de forma explícita e implícita criticados nos memes; Em consenso, elegeram os 17 temas tratados por cada imagem, colocaram-nos na lousa e anotaram no caderno criando a ficha 1 da sequência didática; Os alunos tiveram tempo de 50 minutos para essa atividade. Abaixo há a lista de problemas sociais apontados pelos alunos após a análise dos memes e diálogo com os colegas.

1. Tempo excessivo na internet
2. Preguiça/ apatia
3. Elevação dos preços de produtos da cesta básica
4. As pessoas não conseguem firmar um relacionamento
5. Má alimentação dos brasileiros
6. Aumento da violência no Brasil
7. Desinteresse dos jovens pelos estudos
8. Aumento de desemprego e de pessoas endividadas
9. Exposição desnecessária na internet
10. Poluição mundial/ aumento do buraco na camada de ozônio
11. Crianças mal-educadas/ pais não controlam os filhos
12. Importância da educação para o progresso do país

13. Excesso de consumo de álcool pelos jovens
14. Mudança na legislação trabalhista
15. Racionamento de água no mundo
16. Feminismo/ apoderamento dos direitos da mulher/ mulheres lutando pelos seus direitos
17. Problema da baleia azul

Ressalva: Os alunos elencaram esses 17 temas abordados pelos memes.

#### 4.4. Aula 4

Os alunos analisaram quais memes tinham desvio da norma culta em relação às regras de Língua Portuguesa. Após os alunos apontarem os memes que traziam consigo escritas que estavam em desacordo com a norma padrão, foi solicitado aos mesmos que em grupos, corrigissem os memes, adequando-os de acordo com questões de Concordância Nominal, verbal, sinais de pontuação e escrita normativa: Os alunos tiveram 50 minutos para a execução desta atividade; Seguem as frases com desvio gramatical e as correções apresentadas pelos alunos.

<p>MEME 1 Correção: “E as louças já lavou?”</p>	
<p>MEME 5 Correção: “Meu Deus, olhe os lanches! Me solte!”</p>	

<p>MEME 6 Correção: “A violência no Brasil é tão grande que nossa primeira medalha foi no tiro!”</p>	<p>A VIOLÊNCIA NO BRASIL É TÃO GRANDE. QUE NOSSA PRIMEIRA MEDALHA FOI NO TIRO!</p>
<p>MEME 7 Correção: “Quando percebo que as provas estão chegando, eu não sei o que faço da minha vida: se durmo ou estudo”</p>	<p>QUANDO PERCEBO QUE AS PROVAS ESTÃO CHEGANDO E EU NÃO SEI DO QUE FAÇO DA MINHA VIDA SE DURMO OU ESTUDO</p>
<p>MEME 8 Correção: “Eu vejo gente no SPC o tempo todo!”</p>	<p>Eu vejo gente no SPC... Em Todo tempo!</p>
<p>MEME 9 Correção: “Vocês que postam problemas nas redes sociais, avisem quando resolver, pois ficamos preocupados!”</p>	<p>VOCÊS QUE POSTAM PROBLEMAS NAS REDES SOCIAIS, AVISA AÍ QUANDO RESOLVER PORQUE A GENTE FICA PRECUPADO</p>

#### 4.5. Aula 5

Em duplas, os alunos escolheram uma das temáticas sociais apresentadas debatidas pelos memes expostos em sala. Após a escolha da temática, os alunos foram encaminhados à Sala de Tecnologia, onde puderam pesquisar sobre o tema escolhido. Os alunos tiveram 100 minutos para a realização desta pesquisa. O tempo fornecido em sala não foi suficiente, pois a Escola Estadual Carlos de Castro Brasil não possui computadores suficientes para os 39 alunos matriculados na turma do 9º Ano A. Logo, a saída foi solicitar aos alunos que pesquisassem o tema em casa. Para auxiliar a pesquisa, foi fornecida a seguinte ficha técnica para os alunos:

Escola Estadual Carlos de Castro Brasil  
Projeto- Uso de memes para ensino de Concordância Nominal/ Leitura e compreensão de textos/ estímulo à pesquisa e à escrita

Aluno (a)

##### Ficha 2

Escolha um dos temas abaixo, que foram os temas debatidos pelos memes apresentados pela professora na sala de aula e pesquise 3 reportagens diferentes na internet sobre o mesmo assunto que você escolheu. (Possíveis jornais: G1/ R7/ Agência Brasil/ Folha Online/O Globo/ UOL/ Band);

Compare as reportagens e as ideias que elas apresentam sobre o mesmo assunto:

1. Tempo excessivo na internet
2. Preguiça/ apatia
3. Elevação dos preços de produtos da cesta básica
4. As pessoas não conseguem firmar um relacionamento
5. Má alimentação dos brasileiros
6. Aumento da violência no Brasil
7. Desinteresse dos jovens pelos estudos
8. Aumento de desemprego e de pessoas endividadas
9. Exposição desnecessária na internet
10. Poluição mundial/ aumento do buraco na camada de ozônio
11. Crianças mal educadas/ pais não controlam os filhos
12. Importância da educação para o progresso do país
13. Excesso de consumo de álcool pelos jovens
14. Mudança na legislação trabalhista
15. Racionamento de água no mundo
16. Feminismo/ apoderamento dos direitos da mulher/ mulheres lutando pelos seus direitos
17. Problema da baleia azul
  - a. Título da reportagem:
  - b. Autor da reportagem:
  - c. Veículo da reportagem:
  - d. Data da reportagem:
  - e. Resumo da reportagem:

#### **4.6. Aula 6**

Com base na ficha 2, foi solicitado aos alunos que preenchessem a ficha 3, com orientações de como escrever a introdução/ argumento e proposta de intervenção. Nessa atividade, buscava-se realizar revisão dos conteúdos adquiridos ao longo do 2º e 3º bimestre, como casos de concordância nominal e verbal, sinais de pontuação, textos jornalísticos e textos dissertativos argumentativos.

O produto gerado pela sequência didática foi a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, composto por introdução (explicação do tema pesquisado e estudado) desenvolvimento (argumento construído com base nas reportagens pesquisadas) e conclusão (proposta de como resolver o problema citado direto ou indiretamente pelo meme). As partes grifadas no texto pelo marcador cor de rosa são os casos de concordância nominal ou verbal usados pelos alunos em seus textos. (Cada aluno grifou seu próprio texto reconhecendo o assunto bimestral em sua produção textual).

#### **5. Considerações finais**

A sequência didática foi aplicada em oito aulas, que respeitaram as condições de aprendizagem da sala de 9º Ano A da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil como um todo, levando inclusive em consideração a deficiência de acesso à internet e de recursos midiáticos. Durante as atividades ficou notório o interesse dos alunos em tentarem descobrir as mensagens implícitas em casa meme. O fato da escola não ter computadores para todos os alunos realizarem suas pesquisas e praticarem uma leitura prazerosa dos textos jornalísticos, fez com que os alunos praticassem essa leitura em casa, o que para o trabalho foi considerado positivo, pois eles tiveram mais liberdade de pesquisa, em relação ao acesso de sites jornalísticos online e ao tempo das pesquisas.

Foi solicitado aos alunos que selecionassem três textos jornalísticos pesquisados em casa e apresentassem em sala. Alguns alunos foram além do pesquisado e trouxeram várias fontes de pesquisa com vertentes e visões diversas do problema social em questionamento pelo meme.

Devido ao fato da amplitude dos materiais pesquisados, uma parte da aula 4 foi destinada a debate pelos alunos, trocas de experiências e de opiniões, o que foi considerado positivo para a construção dos textos dissertativo-argumentativos.

A criação do produto final, que foram os textos dissertativo-argumentativo fluiu de maneira fácil e prazerosa, pois o debate sobre o assunto, a leitura sobre os mesmos os incentivou. Desta forma, a sequência didática apoiada em um texto multimodal, baseada na metodologia de pesquisa, de estímulo à leitura foi considerada satisfatória e de grande valia. Vale ressaltar que esses alunos, hoje cursando 9º ano, utilizarão esse conhecimento de interpretação de textos multimodais, textos descritivos e reflexivos em provas consideradas de suma importância para o ingresso em universidades, como o Exame Nacional do Ensino Médio, Vestibulares e Concursos diversos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_/VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Aprender bem/mal*. Campinas: Autores Associados, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte. vol. 8, n. 2, p. 161-175, set./nov.2006.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. O ato de ler. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, ano 11, n. 41, jun./2003.

## **LEITURA E LUDICIDADE COMO CATALISADORES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR**

*Bruno Gomes Pereira* (UNITPAC/Araguaína)  
[brunogomespereira\\_30@hotmail.com](mailto:brunogomespereira_30@hotmail.com)

*Marcélia Pereira de Sousa Leal* (FIAVEC)  
[marceliaeduc@hotmail.com](mailto:marceliaeduc@hotmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo apresenta uma análise teórica sobre leitura e ludicidade como catalisadores das práticas de letramento escolar. Num primeiro momento é feita reflexão sobre a relação entre o lúdico e a leitura, compreendendo o conceito e como esses elementos se entrelaçam na construção do sujeito e sua postura na sociedade leitora. Em seguida busca-se a compreensão da concepção de letramento escolar, que se caracteriza como um conjunto de práticas sociais de uso da leitura e escrita. Por fim, é o momento de compreender como se dá a relação do letramento e ludicidade. Neste caso, compreende-se que o lúdico tem fundamental importância na construção da aprendizagem significativa da criança e no fortalecimento de seus valores e laços sociais.

**Palavras-chave:** Leitura. Ludicidade. Letramento escolar.

### ***1. Introdução***

A proposta deste artigo é analisar teoricamente com ajuda de alguns autores a leitura e ludicidade como catalisadores das práticas de letramento escolar. Tentando mostrar a relação existente entre o lúdico e a leitura, as concepções de letramento escolar e letramento e ludicidade. A ludicidade tem papel fundamental na vida da criança. Pois, é por meio do lúdico que a criança enfrenta desafios, firma conceitos, reconhece a participação do outro, sente confiança para expor seus sentimentos. Não poderia ser diferente no processo de aprendizagem, de alfabetização, onde o contato com a língua formal principalmente em sua forma escrita revela-se como um obstáculo a ser vencido.

Para essa reflexão é necessário também compreender um pouco do cotidiano escolar, do papel do professor como promotor de um ambi-



ente propício de interação entre esses elementos e a realidade de cada criança. A escola instituição responsável pela educação formal, planejada, holística revela-se para o aluno como um mundo novo, cheio de expectativas. Lugar de encontros, desencontros, certezas e incertezas, construção e desconstrução. O professor é peça essencial nesse ambiente, uma vez que ele que vai planejadamente conduzir o aluno pelos caminhos da descoberta, servindo como guia, orientador e companheiro rumo à construção de uma identidade letrada, alfabetizada, independente desse sujeito to que é posto em sua responsabilidade.

O desafio é compreender o conceito, as diferenças e a relação entre a leitura, ludicidade, letramento e ambiente escolar e como eles podem se entrelaçar na construção do saber ensinar, e saber aprender, desse sujeito amparado legalmente pelo direito de está matriculado, frequentando e aprendendo na idade certa no ambiente escolar com todas as condições que lhe são garantidas.

## **2. *Relações entre lúdico e leitura***

Tanto o lúdico quanto a leitura são ações inerentes do ser humano, este por sua vez destaca-se dos demais seres viventes por sua capacidade reflexiva. O ser humano é um ser social, tem a necessidade de viver em comunidade, onde desenvolve suas capacidades de interação como a fala, o ouvir, o modificar o meio em que vive por meio de suas ações. Por ser racional o ser humano procura ao longo de sua existência formas de interagir com o outro, de deixar suas conquistas registradas. Nesse processo observa-se o surgimento dos desenhos em cavernas, os símbolos linguísticos, matemáticos, astrológicos, registros da vivência, das atividades comerciais, entre outras.

O lúdico sempre fez parte do desenvolvimento humano, as crianças se privilegiam desse recurso como forma de desenvolver a criatividade e a imaginação, de trilhar novos caminhos, visualizar diferentes possibilidades sem a imposição de regras ou limites.

Contudo, parece que à medida que a infância fica para trás o prazer da descoberta e do lúdico também desaparecem, deixando a vida com um aspecto duro, cheio de regras, normas, o que era simples torna-se complexo, sério, carregado de compromissos.

O contexto escolar de alguma forma foi contaminado pelo desprezo do lúdico. Ouve-se muito que estudar é coisa séria. Que momento de

imaginação e brincadeira fica para hora do recreio, ou, a cargo de algumas disciplinas.

Mas, qual é a definição de lúdico? Segundo o *Dicionário Luft da Língua Portuguesa*, “Lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim *ludos* que remete para jogos e divertimento”. Encontra-se também como sendo uma atividade relacionada ao entretenimento, algo que dá prazer.

Compreende-se que o lúdico é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois promove a construção do conhecimento, cria relações de convivência e laços sociais de forma prazerosa.

Segundo Nylse Helena Silva Cunha (2004), o ato de brincar possibilita infinitas maneiras de trabalhar com os alunos, a interação, o lúdico, a brincadeira em geral leva o aluno à construção do conhecimento, o brincar é muito mais que um simples momento de se divertir, é um dos caminhos que pode levar ao conhecimento.

Nesse contexto a criança cria possibilidades de resolver problemas, produz diálogos, interage com o outro e com diversas realidades imaginadas por ela.

O brincar é a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional. Através do brinquedo ela estabelece contato com o mundo ao redor e se aproxima dele dentro dos limites de suas possibilidades; explora, desenvolve, transforma, exercita suas capacidades e constrói seu conhecimento. (CUNHA, 2004, p. 12)

Com base no pensamento do autor o lúdico favorece o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança em todos os ambientes em que ela está inserida, de forma prazerosa e espontânea, é um ato social.

O *Dicionário Luft da Língua Portuguesa* define leitura como sendo a ação de ler algo. A palavra que deriva do latim *lectura*, que significa eleição, escolha, leitura. Também é a forma como se interpreta um conjunto de informações, ou acontecimentos, é uma interpretação pessoal.

A leitura assim como o lúdico também se apresenta como um ato social, uma forma do ser humano se relacionar com o meio e o outro. Um ato que não está necessariamente ligado a decifrar signos linguísticos. Antes a capacidade de compreender a realidade que o cerca. Em seu livro a importância do ato de ler, Paulo Freire (1989) mostra muito claramente

essa prática de leitura do mundo como precedente da leitura da palavra. Revela a importância de compreender o significado de tudo que o cerca como gosto, cheiro, imagens, sons, toques, objetos, fenômenos da natureza e daí por diante.

Em determinado momento da história a leitura revela-se como um ato de liberdade, como aquisição de direitos, como forma de reconhecimento social. Pois até pouco antes do século XIX era um direito de minorias. Muitos foram mortos por tentarem ter acesso aos livros e de alguma forma às informações guardadas nos mesmos. As bibliotecas eram vigiadas, muitos livros tinham suas páginas contaminadas com venenos para que a população não tivesse acesso, e quando tinham, morriam envenenadas.

Hoje a leitura da palavra é um direito de todos, é indispensável no cotidiano social. Pode-se dizer que lê é a possibilidade de construir sentido sobre o mundo letrado, com base no sentido que outro já tenha construído por meio de suas palavras escritas.

Segundo Maria Helena Martins (2003, p. 31), “a leitura é como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”.

Mesmo sendo a leitura um direito de todos, classes menos favorecidas economicamente tem pouco acesso aos livros, por ainda serem de custo elevado. O advento do mundo virtual facilitou bastante o acesso ao mundo letrado com custos menores.

O lúdico e a leitura no contexto da criança independente se por meio do livro concreto ou virtual devem estar interligados, pois os dois são permitem que o sujeito se aproprie de diversas realidades por meio do prazer. São práticas fundamentais para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interação e interpretação do meio.

Tanto um quanto o outro são práticas de formação social, cultural, que estimulam a imaginação, ampliam os conhecimentos e enriquecem o vocabulário.

A escola como espaço formador de leitores autônomos, críticos e reflexivos precisa está atenta as necessidades dos alunos, que tem nas suas múltiplas realidades um tempo e uma forma própria de aprendizagem. Cabe ao professor dos anos iniciais a sensibilidade de favorecer a criança espaços de formação leitora prazerosa, onde o aluno possa fazer suas in-

ferências no mundo da escrita por meio de sua imaginação e automaticamente apropriar-se da leitura num contexto social e individual.

### **3. *Concepções de letramento escolar***

A escola é o ambiente onde se constrói o conhecimento de forma sistematizada, formalizada, organizada, planejada. Muitas vezes o conhecimento apresentado na escola diverge do vivenciado no cotidiano das crianças em suas comunidades, famílias e culturas. Fator que provoca conflitos no modo de pensar e agir das crianças, principalmente quanto o uso da língua formal, na sua forma de escrita e fala. É um ambiente cheio de regras, e que nem sempre considera o conhecimento já adquirido pela criança em tempo anterior ao da vida escolar.

Para Magda Soares (1998), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Nessa perspectiva em que o letramento dá sentido, entende-se que, o ato de decodificar símbolos linguísticos sem lhes atribuir sentido, ou seja, sem fazer relação com o seu contexto, não pode ser classificado como alfabetização ou letramento escolar. O que houve então foi um mero exercício de decifração de símbolos seguido de cópia.

O contexto escolar tem sido objeto de estudo de muito pesquisadores, suas práticas e métodos de alfabetização, qual é o mais adequado. Por muito tempo o modelo tradicional de alfabetização que ensina a ler partindo do simples ao complexo, letras, sílabas, palavras, frases, pequenos textos, até textos mais longos e complexos. Uma prática que leva tempo e quase sempre descontextualizada. Chegando até o método construtivismo que alfabetiza utilizando textos, autores, atividades que estão inseridas num contexto mais amplo. No entanto, ambos possuem suas complexidades, divergências, contradições e benefícios também.

Pois, como afirma Marlene Carvalho (2011, p. 65), alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita. O letramento escolar então se dá quando alguém se apropria suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

O letramento se caracteriza como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em con-

textos, específicos, para fins específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995). Ou seja, as práticas de letramento então segundo a autora mudam de acordo com os objetivos e condições. Mas, vale lembrar que o mesmo deve considerar o contexto social.

Não basta mais a criança aprender a codificar e decodificar a escrita, é necessário fazer uso da leitura e da escrita na sociedade, conseguindo utilizar o material escrito, interpretando e posicionando-se criticamente diante dele.

O letramento é o uso social da leitura e da escrita. Essa afirmação chama a escola para trabalhar com os diversos usos da escrita na sociedade. O letramento precede a alfabetização, se inicia quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento em seu contexto social. O letramento é um ato cultural que envolve religião, família entre outros grupos em que a criança está inserida. Considerando esses aspectos cabe a escola organizar-se para promover um aprendizado não mais automático e repetitivo, descontextualizado.

Na escola a criança deve compreender o caráter social da escrita, como ela surgiu, sua função, qual sua importância hoje, como usá-la de forma adequada nos diversos contextos sociais, como fazer uso da mesma no ambiente familiar, no grupo religioso, no ambiente virtual, nos diversos meios de comunicação, no mercado e em todos os ambientes em que essa criança está inserida.

Seguindo o raciocínio do letramento no contexto escolar, não se pode considerar a alfabetização como um pré-requisito para o letramento, nem reduzir letramento a um conceito escolarizado. Mas, também não se pode separar letramento escolar de letramento social, porque, ambos fazem parte do mesmo contexto social.

#### **4. *Letramento e ludicidade***

Considerando que o lúdico é a capacidade de interferir na realidade por meio de brincadeiras e jogos, de forma prazerosa. Onde a criança interage com o outro e com as mais diversas realidades por meio da imaginação e desta forma constrói seus significados. E que o letramento é o uso social da leitura e escrita. Observa-se a estreita relação entre as duas práticas na vida da criança em idade escolar e de alfabetização.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) cada criança desen-

volve sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando construir seu conhecimento através da elaboração de hipóteses e do produto de um conflito cognitivo que permita avanços frente ao sistema de escrita.

A criança possui conflitos a serem resolvidos no âmbito familiar, social, emocional, escolar de aprendizagem. Para resolver tais conflitos lança mão do lúdico, da imaginação, dos jogos, do subjetivo.

A tecnologia e a internet abrem um universo de jogos educativos, que envolvem leitura, escrita, caça-palavras, desafios, caça ao tesouro. Espaços onde o lúdico pode ser desenvolvido livremente, e ao final de cada etapa proposta a criança consegue sozinha, ou com a ajuda de outra pessoa, resolver brincando os desafios. Uma questão a ser considerada neste caso é se a criança está conseguindo fazer a interação social do que foi aprendido no jogo.

Marlene Carvalho (2011, p. 133) diz que não há receita para a alfabetização e letramento, mas se na sala de aula houver coisas escritas para a criança olhar e examinar, sejam jornais, rótulos, embalagens, sacolas de supermercados, e um convite para brincar de ler, adivinhando o que está escrito, o professor perceberá que a criança já sabe de muita coisa. É fundamental desafiar as crianças a pensarem sobre a escrita, sobre a forma do traçado das palavras, seus sons, seus significados, onde estão e como estão na sociedade. Esse exercício aguça a criatividade da criança, levando-a interagir com outros colegas na formação de novas ideias, sentidos e significados.

#### Segundo Amelia Hamze:

Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, fazer comunicação através do recado, do bilhete, do telegrama. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser.

O imaginário de cada pessoa é carregado de significados, lembranças, sabores, cheiros, dores, saudades, alegrias. Enfim, cada ser é único em sua forma de ser, de pensar, de se constituir. O lúdico e o letramento chegam quase a se confundir nesse aspecto de dar significado ao que está posto, tornando a prática diária mais fácil de lidar.

## 5. Considerações finais

Muitas são as concepções de leitura, lúdico e letramento. Os autores e pesquisadores apresentam esses elementos cada uns dentro do seu contexto de pesquisa às vezes são convergentes e outras muitas vezes divergentes quanto a forma de aplicação das mesmas na prática escolar.

Após as leituras realizadas é possível considerar que a leitura e a ludicidade de fato são catalizadoras das práticas de letramento escolar. É possível considerar que o lúdico tem fundamental importância na construção da aprendizagem da criança, na construção de seus significados sobre o real, no fortalecimento de suas relações com o outro, na formação de valores e respeito às regras.

Outro fator importante a ser considerado é o letramento escolar, que ultrapassa o mero conceito de alfabetização mecânica e decodificante de signos linguísticos, mas chega rompendo a barreira do ingerir os conceitos sem a eles fazer nenhuma inferência.

O letramento no consenso dos autores apresenta-se como a ação social da leitura e escrita. Abrindo possibilidades de entender os significados das coisas, suas funções. E automaticamente podendo propor novas condições de aplicabilidade no contexto em que vivem.

É possível sim desenvolver no contexto escolar uma alfabetização letrada por meio do lúdico, basta o professor como agente organizador desse espaço se dispor para “acolher, nutrir, sustentar e confrontar” o educando, provocando-o sempre que preciso for para refletir sobre sua aprendizagem e como usá-la no dia a dia.

Esse tema é vasto e complexo, o que permite ainda muitas pesquisas e novos escritos, sempre na tentativa de novas descobertas, para assim melhorar a qualidade do aprendizado e automaticamente a sociedade em que estamos inseridos por meio do conhecimento crítico, que analisa, experimenta, confronta e volta a analisar quantas vezes for necessário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedo, linguagem e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

HAMZE, Amélia. *Alfabetização ou letramento?* Disponível em: [www.educador.br/brasil/educador/alfabetizacao.htm](http://www.educador.br/brasil/educador/alfabetizacao.htm). Acesso em: 28-02-2017.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.

LEME, Miriam. *Guia prático do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



**LEITURA E PRODUÇÃO:  
RESSIGNIFICAÇÕES DE POEMAS DE MANOEL DE BARROS  
COM ALUNOS DE 8º ANO**

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

*Andrea Vanessa Almeida Guimarães* (UEMS)

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

**RESUMO**

Este artigo reproduz uma experiência pela qual destacamos a importância da leitura de autores modernos – e principalmente regionais – por alunos do ensino fundamental. Posteriormente, a ressignificação textual, apresentada em produção escrita e oral. Tem por objetivo relatar uma sequência didática trabalhada com os alunos do 8º do ensino fundamental II em uma escola pública localizada em um bairro privilegiado da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O que o motivou foi a percepção de que a literatura contemporânea geralmente é apresentada aos alunos somente no ensino médio, porém tal trabalho com os alunos menores se faz deveras importante, já que amplia os horizontes culturais e os prepara para novas perspectivas na próxima etapa de aprendizagem. Como suporte teórico desse projeto, recorremos à Base Nacional Comum Curricular (2016) e aos autores Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1992), Ingedore Grunfeld Villar Koch e Vanda Maria Elias (2012), Paulo Freire (1999), Vilson José Leffa (1996), Ângela Kleiman (2005-2010), Luiz Antônio Marcuschi (2010), Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2003), Roxane Rojo (2009), entre outros. A proposta oportunizou aos alunos momentos de leitura, de conhecimento, de reflexão, levando-os a ressignificar textos a partir de poemas de Manoel de Barros e suas próprias experiências.

**Palavras-chave:** Leitura. Poemas. Ressignificação

**1. Introdução**

Na hodiernidade, o professor de língua portuguesa deve trabalhar a partir de propostas que lancem aos alunos o despertar do interesse, com inovações que lhes chamem a atenção e infundáveis desafios relacionados à leitura, à compreensão e à produção de textos. Uma gama de gêneros textuais faz-se presente no dia a dia do aluno, permitindo novas possibilidades de aprendizagem. O ensino da língua precisa seguir de mãos dadas

com a leitura de diferentes textos, tornando-a forte aliada na busca da construção do saber e em sala de aula.

Neste artigo, objetivamos relatar uma sequência didática vivenciada pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública localizada na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, por meio da qual ressaltamos a importância da leitura, da interpretação e da ressignificação de poemas de Manoel de Barros, com a produção e apresentação em grupo.

Elaboramos a sequência didática a partir da constatação de que dificilmente o professor de língua portuguesa do ensino fundamental II insere em suas práticas o trabalho com a literatura, principalmente de autores contemporâneos, julgando ser de maior amplitude ou que os alunos menores não têm maturidade para alguns conceitos que lhe cabem. Porém, tal prática se faz importantíssima para auxiliar nos conceitos que serão trabalhados no ensino médio, preparando-os a entender a dinâmica maravilhosa que as diversas possibilidades de entendimento e criação. Realizamos a leitura de vários poemas de Manoel de Barros e os alunos puderam escolher caminhos de interpretação e análise conforme o que entendiam decorrente de suas verdades. Experimentamos o contato com a beleza e realidade como nosso poeta trata as coisas da natureza e as pessoas de seu cotidiano. Reuniram-se em grupos para criar atividades que proporcionaram diferentes formas de leitura e produção (texto, vídeo, quadrinho, imagem, dança, som). Isso os levou a refletir sobre a leitura, encerrando com a apresentação de seus trabalhos que mostraram as diversas formas de enxergar o consagrado Manoel de Barros.

Como suporte teórico, recorremos à Base Nacional Comum Curricular (2016) e aos autores Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1992), Ingedore Grunfeld Villar Koch e Vanda Maria Elias (2012), Paulo Freire (1999), Vilson José Leffa (1996), Ângela Kleiman (2005-2010), Luiz Antônio Marcuschi (2010) Roxane Rojo (2012), entre outros.

Dessa forma, o objetivo primordial dessa proposta é permitir que o aluno mergulhe no mundo da leitura de Manoel de Barros de forma livre, e a partir dela faça uma ressignificação, usando suas experiências e culturas. Ele deve entender que, para transformar um texto original num outro gênero, urge a adequação de suas características, sua estrutura, alteração da linguagem e da sua intenção comunicativa para chegar ao interlocutor.

## **2. Leitura de texto em sala de aula**

Conforme a Base Nacional Comum Curricular:

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para língua portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. (BRASIL, 2016, p. 63)

Quando o aluno consegue relacionar aquilo que lê com a sua vivência, está desenvolvendo a sua habilidade de leitura. Nem sempre um mesmo texto é interpretado e entendido da mesma forma, porque o conhecimento de mundo de seus leitores nem sempre são iguais. É preciso utilizar, por isso, estratégias de leitura diferenciadas a fim de alcançar todos os leitores.

Segundo Wilson José Leffa (1998, p.14), a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento que possui do mundo.

Já Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2003, p. 3-4) explica as relações entre textualizar e retextualizar:

Textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tantas relações entre gêneros e textos, o fenômeno da intertextualidade; quanto relações entre discursos, a interdiscursividade.

Entendemos que a retextualização significa a criação de um novo texto, com uma mudança de modalidade, a partir de textos originais. O leitor lê ou escuta um texto e, a partir dessa primeira leitura, produz um novo texto, apropriando-se de outra dinâmica de linguagem. Várias são as possibilidades formais desse texto a ser retextualizado, ou ressignificado: com a introdução de quadrinhos, imagens, sons, novas perspectivas da narrativa, vídeo, dramatização.

Segundo Roxane Rojo (2012, p. 8), “trabalhar com multiletramento pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecno-

logias de comunicação e informação (novos letramentos), mas se caracteriza como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos”.

Inicialmente, a fim de desenvolver a ressignificação do texto original, o aluno deve realizar uma leitura profunda dos textos-base, analisá-los em todas as possibilidades e mostrar capacidade de significar a leitura por meio de um outro texto, utilizando uma linguagem nova, que faça sentido para ele.

Apoiado em Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1992), entendemos que “a definição de sentido em toda a profundidade e complexidade de sua essência”, deve ser pensada em um “contexto inacabado”, em que o sentido, logo, não é “tranquilo, nem cômodo”. Dessa forma, o essencial passa por articular todos os modos de produzir textos. E isso pode ser muito bem incrementado na sala de aula.

### **3. Sequência didática**

A fim de concretizar esta proposta de sequência didática, utilizamos dez aulas de língua portuguesa, dispostas da seguinte forma:

#### **3.1. Primeira aula: preparação e leitura em grupo**

Como provavelmente os alunos pouco ouviram falar de Manoel de Barros, a professora relatou um breve histórico sobre ele e mostrou algumas de suas obras para que eles se sentissem familiarizados. Depois, apresentou a leitura do poema “Aquela madrugada” (Compêndio para uso dos pássaros, p. 41) e fez algumas perguntas para que entrassem no ambiente da natureza e suas possibilidades. Terminaram por contar algumas experiências com as coisas no campo, fazenda etc. A professora solicitou que pesquisassem um outro texto do autor e trouxessem no caderno como tarefa para a próxima aula.

#### **3.2. Segunda aula: pesquisa na sala de informática**

Para que ganhassem um pouco de conhecimento sobre Manoel de Barros antes de iniciarem o trabalho de elaboração, a professora os levou

até a sala de informática para pesquisarem sobre a vida e a obra dele. Antes disso, viu os cadernos com os textos da tarefa e conversaram sobre o que mais lhes chamou a atenção. É claro que vários trouxeram textos repetidos, o que até favoreceu a discussão.

### **3.3. Terceira aula: divisão de grupos e “escolha dos poemas”**

Depois que os alunos conheceram quem foi Manoel de Barros e sua importância na nossa literatura, além dos primeiros contatos com seus textos, a hora é de iniciar a elaboração. A sala foi dividida em 6 grupos, escolhidos os integrantes de forma livre e por afinidade. Para cada um foi ofertado um livro de poemas, que a professora sorteou. Os alunos começaram a ler entre eles, rindo e folheando aleatoriamente. Depois ela foi até cada grupo e sugeriu o trabalho com um texto específico, caso contrário ficaria muito moroso o projeto e poderia causar discussões indevidas.

Ao finalizar tal divisão e escolha, o trabalho ficou decidido da seguinte forma:

Grupo 1: O livro das ignoranças, poema VII, p. 87;

Grupo 2: Concerto a céu aberto para solos de ave, Retrato, p. 47;

Grupo 3: Ensaios fotográficos, Borboletas, p. 59;

Grupo 4: Poemas concebidos sem pecado, poema 10, p. 31;

Grupo 5: Livro de pré-coisas, frases, p. 59 a 65;

Grupo 6: O guardador de águas, poema III, p. 59.

### **3.4. Quarta aula: Criação da ressignificação**

Cada grupo recebeu o livro com o qual iria trabalhar e iniciou a leitura e análise do texto original. Os alunos fizeram a discussão sobre as possibilidades interpretativas e o que o poeta quis mostrar. Escreveram suas respostas no caderno. A partir daí, a professora explicou como seria a apresentação dos trabalhos e os caminhos que eles poderiam usar para chegar ao objetivo. Ela colocou no quadro os 6 projetos e elucidou cada um deles, como forma de ressignificar os textos de Manoel. Passou slides explicativos sobre os gêneros textuais que eles poderiam apresentar e até

ofereceu sugestões a fim de envolvê-los na leitura e produção. Enfatizou que os elementos da natureza e as relações humanas sempre fizeram a base da produção literária do poeta e que eles também deveriam se apropriar dessas temáticas.

### **3.5. Quinta aula: definição dos gêneros textuais/criação**

Após a apresentação das várias formas de desenvolver o trabalho, ficou assim definido:

- Grupo 1: O livro das ignoranças, poema VII, p. 87: Releitura moderna e produção de poema narrativo com elementos do próprio ambiente deles – sala de aula;
- Grupo 2: Concerto a céu aberto para solos de ave, Retrato, p. 47: Continuação da descrição da personagem, escolhendo um funcionário da escola sob uma perspectiva caricaturesca;
- Grupo 3: Ensaios fotográficos, Borboletas, p. 59: Declamação com fundo musical dramático e apresentação de dança representando as borboletas;
- Grupo 4: Poemas concebidos sem pecado, poema 10, p. 31: Elaboração de história em quadrinhos ressignificando o poema numa roupagem com o tema do racismo;
- Grupo 5: Livro de pré-coisas, mini poemas em frases, p. 59 a 65: Criação de um vídeo com imagens que deem significado às dez frases escolhidas;
- Grupo 6: O guardador de águas, poema III, p. 59: Dramatização humorística que traga uma nova estética da temática da chuva abordada pelo poeta.

De forma não muito organizada e com bastante barulho, os alunos se reuniram e iniciaram a discussão de como seria a apresentação, com a definição das funções de cada integrante do grupo. Todos deveriam se envolver, até mesmo os que fizessem o papel de árvore, de barata, ou se dedicassem ao cenário no projeto. No final, entregaram os nomes com as funções e o que fariam, efetivamente.

### **3.6. Sexta aula: elaboração textual**

Nesse momento, todos os alunos estavam inteirados do objetivo do trabalho, das temáticas de Manoel de Barros, do poema original e do que deveriam apresentar. Iniciaram a elaboração do texto ressignificado, com muita discussão. Por partes, iam apresentando para a professora intervir, a qual fazia ponderações e sugestões prévias, observando a combinação das palavras, da estrutura textual etc.

### **3.7. Sétima aula: espaço para produção e ensaio**

A professora deixou que os alunos, após terminarem a elaboração ressignificativa, começassem a preparar a apresentação. Os grupos que fariam dramatização puderam ficar no pátio e se manifestar mais livremente. O grupo que criaria o vídeo foi para a sala de informática. Os demais ficaram na sala de aula, sob orientação.

### **3.8. Oitava e nona aulas: preparação, ensaio e montagem**

Com o apoio da professora regente e da professora da sala de tecnologia, os grupos de alunos escreveram seus roteiros, desenhos e elaboraram seus vídeos, retextualizando o texto base de Manoel de Barros.

### **3.9. Décima aula: apresentação dos textos ressignificados**

A professora reservou a sala de multimeios para o culminar do projeto. Os alunos prepararam-na como se fosse um anfiteatro, arrumando cadeiras para o público: coordenadores, diretores, funcionários da escola e os colegas dos outros grupos. Montaram cenários característicos do gênero trabalhado. Cada grupo iniciou a apresentação com a explicação de suas ressignificações e relataram a importância da experiência que viveram por meio da atividade de leitura e escrita em grupo. Também falaram sobre Manoel de Barros, o que aprenderam e o que entenderam do poema original que embasou o trabalho final, com o novo texto.

#### **4. Considerações finais**

Conforme José Nicolau Gregorin Filho (2009 p.51), aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive. Aqui acrescentamos tal trabalho com os alunos do Ensino Fundamental, que representou realmente um desafio, visto que a imaturidade dessa série escolar amedronta os professores de língua portuguesa. Dessa forma, preferem desenvolver a costumeira dinâmica de utilizar-se do livro didático e ensinar os conteúdos técnicos, já que não gera tumulto para a ordem escolar. Em contrapartida, não traz uma gama de significados e discussões altamente ricos em sala de aula, como foi observado em nosso projeto.

O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. (ANTUNES, 2003, p. 81)

Nosso trabalho atendeu às expectativas quanto ao proposto, pois os alunos experimentaram a peculiar leitura de um poeta tão importante e puderam ultrapassar os limites da análise textual, ressignificando o que leram à sua realidade. Participaram de aulas dinâmicas de língua portuguesa e interagiram em grupos, na produção de suas releituras para construção de novos sentidos. A atividade aqui apresentada refere-se à leitura e produção de textos em sala de aula. Durante o processo, diagnosticamos que o aluno necessita de aulas de língua portuguesa mais atrativas que prendam sua atenção e entusiasmo para o ensino da língua. O viés tradicional não contempla mais o estudante hodierno. Então o professor deve criar mecanismos de ousadia e enfrentar os desafios, acompanhando os anseios e a realidade dessa geração, que se faz dinâmica e altamente habilidosa.

Para finalizar a proposta da sequência didática, os alunos elaboraram e apresentaram textos escritos, dramatizados e em vídeo, utilizando suas interpretações e culturas, num contexto de ressignificação das leituras de poemas de Manoel de Barros.

Inicialmente foram planejadas 8 aulas, mas a demora nas leituras e interpretações dos alunos fizeram o projeto se estender para 10 aulas. Durante a realização das atividades, tivemos algumas dificuldades, como



urgência em finalizar o conteúdo programático para as provas bimestrais, difícil acesso à internet e falta de alunos. Em contrapartida, vislumbramos o entusiasmo dos alunos no momento das leituras, das produções e da interação em grupo, o que proporcionou o interesse demonstrado a cada etapa concluída até o produto final, que surpreendeu a todos com a qualidade dos trabalhos apresentados pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, superando até algumas avaliações de projetos semelhantes com os do ensino médio.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2016.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villar; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzatto, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

## LEITURAS, TERRITÓRIOS E INTERDISCIPLINARIDADE

*Misleine Andrade F. Peel* (UFT)

[misandrade22@gmail.com](mailto:misandrade22@gmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFT)

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho evidencia que a interdisciplinaridade é uma busca de expansão territorial, pois promove encontros valiosos e necessários, com proficiência afetivo-cognitiva, ou seja, com deiscências ou aberturas afetivas e cognitivas. Assim, pretendemos mostrar que a leitura pode ser um território que abrange várias disciplinas, das quais iremos evidenciar a língua portuguesa e a matemática, trazendo para esta discussão o conceito de território do filósofo francês Gilles Deleuze. Procuramos, destarte, averiguar como utilizar o conceito de território em suas ressignificações, associando-as ao conceito de interdisciplinaridade de Olga Pombo e percebendo a leitura como rizoma entre a língua portuguesa e a matemática, além de estabelecer rizomas com todas as outras disciplinas ou formas de conhecimento.

**Palavras chave:** Leitura. Língua Portuguesa. Matemática. Território.

### 1. Introdução

A educação básica passa por muitos problemas nos processos de ensino e de aprendizagem, isso é bem sabido por nós, o que nos leva a refletir sobre como podemos melhorar essa relação para que os sujeitos possam, de fato, desenvolverem-se holisticamente. As nossas reflexões dialógicas, com diversos autores, levaram-nos a pensar que a interdisciplinaridade é um caminho viável para que encontros preciosos e necessários aconteçam.

Acreditamos que a leitura possa promover um encontro significativo entre diversas áreas do conhecimento, mas em nosso trabalho vamos pensar no encontro e nos agenciamentos necessários entre a língua portuguesa e a matemática.

Ouvimos sempre, de muitos alunos, que quem gosta de matemática não gosta de língua portuguesa e quem gosta de língua portuguesa de-

testa matemática; essa rivalidade irreal tem um efeito prejudicial na aproximação dessas duas áreas disciplinares.

E falando em matemática, infelizmente, esta disciplina está longe de ser a preferida dos educandos, este é mais um dos motivos que nos levam a crer que as associações, as múltiplas relações, as interações, podem mostrar que esta ciência além de estar presente em quase tudo que nos rodeia, é inerente ao ser humano, sendo uma ciência que pode ser vista com encanto e apreendida com prazer.

Entendemos que a língua portuguesa é essencial na aprendizagem, porque é através dela que aprendemos, e é com ela que nos comunicamos.

Procuramos discutir como podemos utilizar o conceito de território, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, associando-o ao conceito de interdisciplinaridade, de Olga Pombo; contemplando a leitura como a ligação rizomática entre a língua portuguesa e a matemática.

Consideramos igualmente a necessidade de pensar em diversas alternativas para que a aprendizagem ocorra de fato, sendo vivenciada pelos sujeitos de forma que estes se constituam dignamente diante de si e dos outros; Howard Gardner dá-nos uma luz acerca de como isso pode acontecer na educação.

Na medida em que assumimos uma única perspectiva ou atitude em relação a um conceito ou problema, é certo que os alunos compreenderão aquele conceito de um modo extremamente limitado e rígido. Reciprocamente, a adoção de várias atitudes em relação a um fenômeno encoraja o aluno a conhecer aquele fenômeno de mais de uma maneira, a desenvolver múltiplas representações e tentar relacionar essas representações umas com as outras (...). Quando existe apenas um padrão de competências, é virtualmente inevitável que a maioria dos estudantes acabe se sentindo incompetente. (GARDNER *apud* FAINGUELERNT & NUNES, 2006, p. 34)

Assim, podemos inferir que deve haver um processo de recuperação do sentido e do prazer para os educandos que se encontram vulneráveis no processo de aprendizagem; acreditamos que o empoderamento dos alunos se dará por uma série de processos, que, para Charlot, deverão ter como base as atividades intelectuais:

O que é necessário fazer para tentar fazer com que os alunos aprendam? A equação pedagógica que vou explicar é: sucesso igual atividade, sentido e prazer. O aluno não aprende se ele não tem atividade intelectual. Ele não tem atividade intelectual se a situação não faz sentido para aprender. Uma vez um adolescente francês me disse: na escola, gosto de tudo fora os professores e as aulas. Claro que ele não vai aprender. Atividade, sentido e prazer. Prazer não

exclui o esforço. O que devemos tentar construir é uma escola com atividade intelectual do aluno, com sentido e com prazer. (CHARLOT, 2010, p. 214)

Dessa maneira, tarefas sem sentido não serão acompanhadas de atividades intelectuais, nem darão ou trarão prazer, possibilitando apenas enfado e cansaço. Não sendo sujeitos de sua própria história – que pode ser uma narrativa de vida prazerosa, intelectual e significativa –, os indivíduos somente se cansarão e se tornarão vulneráveis – o que já nos disse, há muito tempo, Paulo Freire, em suas pedagogias:

Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 13)

Enfatizamos, então, que a leitura pode ser o fio de uma teia ou rede de ligações entre a língua portuguesa e a matemática, verdadeiro rizoma, capaz de criar encontros e agenciamentos profícuos.

## **2. Os territórios e a interdisciplinaridade**

Os territórios, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari, são estabelecidos através de agenciamentos, encontros criadores de hábitos e condutas de expressão, além de possibilitarem a concepção de ritmos e de atores expressivos; os desejos são verdadeiramente profícuos e criativos quando relacionados a ações igualmente profícuas e criativas. Um exemplo: a melhora dos hábitos alimentares pode ser estimulada pela pesquisa em revistas, livros e em *sites*, favorecendo a descoberta da possibilidade de fazer hortas orgânicas coletivas e explorando as possibilidades de agenciamentos entre familiares e vizinhos. Assim, o anseio inicial abrirá caminhos para novos desejos e novas relações.

Com esse movimento mútuo de agenciamentos, um território se constitui. Uma aula é um território porque para construí-la é necessário um agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico de corpos; a mão cria um território na ferramenta; a boca cria um território no seio. O conceito de território de Deleuze e Guattari ganha essa amplitude porque ele diz respeito ao pensamento e ao desejo - desejo entendido aqui como uma força criadora, produtiva. Deleuze e Guattari vão, assim, articular desejo e pensamento. (HAESBAERT & BRUCE, 2002, p. 8)

Assim, podemos ver que os encontros são importantes para a determinação dos territórios e, como dissemos antes, o território ganha outro significado, indo além do seu sentido etológico e geográfico.

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sis-

tema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI & ROLNIK, 1986:323)

Os agenciamentos mútuos, de enunciações e de corpos, em função dos sentidos políticos e pragmáticos da territorialização, são necessários para a constituição do território

Não se trata de uma relação de redução de um agenciamento em outro, os dois percorrem um ao outro, intervêm um no outro, é um movimento recíproco e não hierárquico. Com esse movimento mútuo de agenciamentos, um território se constitui. (HAESBAERT, 2002, p. 08)

Vemos, de fato e a partir dos agenciamentos, a leitura como a ligação rizomática entre a língua portuguesa e a matemática; e explicaremos o que significa o rizoma para a filosofia do acontecimento de Gilles Deleuze e Félix Guattari:

Deleuze e Guattari, assim, constroem o seu pensamento através do modelo do rizoma. O rizoma é uma proposta de construção do pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. O rizoma funciona através de encontros e agenciamentos, de uma verdadeira cartografia das multiplicidades. O rizoma é a cartografia, o mapa das multiplicidades. (HAESBAERT & BRUCE, 2002, p. 4)

Procuramos enfatizar a importância da interdisciplinaridade, tanto no que tange ao modo disciplinar do componente curricular, revelando assim a relação mútua da língua portuguesa com a matemática; quanto, cultural – que consiste no movimento contínuo de relações não estritamente científicas, mas especialmente sociais. Cremos que podemos nos apoderar do que Olga Pombo define como necessário para solucionar questões desta ordem:

Passando do nível das palavras ao nível das ideias, ou, se preferirem, das “coisas”, verificamos que a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas. (POMBO, 2008, p. 15)

A interdisciplinaridade é um caminho de acesso a aquisições holísticas do conhecimento, sabemos que nenhuma disciplina ou área do conhecimento se sustenta sozinha, há a necessidade de interação, de coo-

peração, de colaboração. Ivani Fazenda traz algumas reflexões neste sentido: “O pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas” (FAZENDA, 1991, p. 15). A autora ainda afirma o que segue:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transformar-se na *troca*, no *diálogo*, no *aceitar* o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. (FAZENDA, 1991, p. 18)

O processo interdisciplinar é uma alternativa viável para uma transformação na construção do saber, que deve ocorrer de forma individual e coletiva, edificado na autonomia pessoal e social.

### **3. A leitura, a matemática e a língua portuguesa**

A leitura é uma das competências e habilidades esperadas dos sujeitos logo que estes entram no processo de escolarização, mas o processo de aquisição de leitura não é tão simples, pois:

É comum que os alunos sintam dificuldades de leitura e, por conseguinte, de interpretação, além de dificuldade em estruturação de um raciocínio lógico. A habilidade de leitura conjectura além da simples decodificação de símbolos um método capaz de delinear o caminho do conhecimento para idealizar os significados e a atribuição de sentidos. (COSTA, 2017, p. 15)

Por isso se faz necessário que os aprendizes sejam imersos no universo linguístico que envolve a matemática e a língua portuguesa, visto que:

A leitura de textos que envolvem matemática, seja na construção de conceitos ou, caracterização de objetos matemáticos, na explicação de algoritmos, ou na resolução de problemas, exige do leitor uma leitura interpretativa. Por isso o aluno precisa de referenciais linguísticos, e para compreender os símbolos matemáticos, necessita de um referencial de linguagem matemática. O aluno precisa compreender as “informações verbais” e sua transcrição em linguagem matemática. (REIS & BEZERRA, 2015, p. 295)

Como já dissemos, nós aprendemos as disciplinas em nossa língua materna, que no nosso caso é a língua portuguesa, decorrente disso o processo de aquisição da leitura é estimulado desde o início do processo de escolarização e às vezes acontece até mesmo antes da criança entrar na escola.

Ensinar matemática requer o manuseio de uma tipologia textual com símbolos próprios, uma lógica, propriedades semânticas e sintáticas específicas que se percebem nas estruturas matemáticas. A alfabetização matemática não eficiente redundará em dificuldades que ficarão subjacentes a todas as outras possíveis dificuldades. Logo, a leitura, mais do que ferramenta, é uma força intrínseca do trabalho do professor de matemática. (RIBEIRO, 2003, p. 40)

Estamos certos de que a vulnerabilidade escolar é algo real na vida de muitos estudantes; pensamos que, quanto mais agenciamentos forem experimentados, melhor poderemos lutar contra esse “mal”, pois o conhecimento acontece por meios de inúmeras relações, e isso torna os indivíduos mais preparados para usar todo o potencial que têm e que está disponível durante o aprendizado formal.

A matemática e a língua materna representam elementos fundamentais e complementares, que constituem condição de possibilidade do conhecimento, em qualquer setor, mas que não podem ser plenamente compreendidos, quando considerados de maneira isolada. (CONSTANTINO, 2006, p. 2)

O aprendizado da leitura assim se constitui como um território que agencia os saberes e, por isso, podemos afirmar, junto com Costa, que:

A leitura promove a comunicação, para as aulas de matemática seria o início de uma reaproximação positiva com a matemática. Por esse ângulo, sabe-se que cada indivíduo possui suas peculiaridades de interpretação, que por meio da palavra atribui significados, isto é, um texto é uma forma de comunicar-se com o outro, e praticando isto o aluno acaba por desenvolver novas percepções. (COSTA, 2017, p. 20)

A língua traz uma identificação social e cultural, cumprindo essencialmente seu papel como principal veículo de comunicação, de representação e de interação; pois, segundo Michel Foucault, “as palavras receberam a tarefa de poderem representar o pensamento” (FOUCAULT, *apud* VERGANI 1993, p. 82); e, assim representando, servem para interagir por meio da comunicação. Por conseguinte, podemos inferir sobre o imenso poder da palavra, já que com elas podemos mudar o mundo, criar novas vivências, estabelecer novas identidades e transformar o pensamento em algo palpável.

As palavras e seus usos indicam, ainda, formas de vida, quer em seus sentidos denotativos quer em suas metamorfoses metafóricas; daí sua importância na construção de identidades e alteridades. O que pode ser contemplado e amplificado se percebermos a linguagem como nosso “locus” principal, pois ela é “nosso elemento como a água é o elemento dos peixes” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 25). Dessa forma, vivemos

na linguagem e precisamos dela para interagir, representar e significar intencionalmente.

Seria uma pena que as capacidades da linguagem, enquanto factores de sedução e de criatividade fossem afastadas ou ignoradas pelos professores de matemática, que intimamente lidam com uma matéria tão potencialmente mágica. (VERGANI, 1993 p. 84)

Com essas divagações queremos mostrar que as palavras e seus significados são essenciais para a construção do sentido; sendo, ainda, determinantes no processo de construção dos conceitos matemáticos que estão dispostos em livros e textos propriamente matemáticos. Recorremos, então, a Paulo César Baruk, que, em muitas de suas obras, afirma com bastante propriedade que é a língua materna que assegura a circulação do sentido (1985, p. 125), sendo impossível dissociar o ensino da matemática do ensino da língua materna, que no nosso caso se trata da língua portuguesa.

#### **4. Considerações finais**

Podemos afirmar que a matemática tem linguagem e gramática próprias, que, em seu conjunto linguístico, estabelecem uma série de signos convenientes que trazem significados específicos à sua própria comunidade; no entanto, a matemática e a língua portuguesa se aproximam, ainda, no que tange à normatividade, posto que ambas sejam lógicas – tenham realmente gramáticas:

A matemática, enquanto linguagem universal, inventa não só os seus próprios signos (ou símbolos), mas uma gramática que rege “a ordem concebível”, no interior de um sistema coerente, onde conhecimento e linguagem possuem o mesmo princípio de fundamentação na representação. (CORRÊA, *apud* VERGANI, 1993, p.83)

Portanto, a leitura, como território, torna o processo de agenciamento entre a matemática e a língua portuguesa criativo; e, de fato, a criatividade é conduzida por uma rede de significações; toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, criando novas imagens, novas ações, pertence à função criadora ou combinatória. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente. Algumas palavras de Lev Semionovich Vygotsky nos ajudarão a compreender o fenômeno:

Toda a atividade humana que não se limite a reproduzir factos ou impres-



sões vividas, mas que cria novas imagens, novas acções, pertence a esta segunda função criadora ou combinatória. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir as nossas experiências passadas, é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir de experiências passadas. Se a atividade do homem se reduziu a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projectado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente. (2009, p. 11)

Os significados das palavras são essenciais para a formação de sentido; e compreendemos que os usuários, tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita, dependem, muitas vezes, no seu uso cotidiano, do domínio das definições básicas das palavras para seu viver social autônomo, principalmente para que seu aprendizado não seja estanque e armazenado, enquanto conjunto de repertórios, em gavetas ou estantes separadas por disciplinas e/ou matérias:

Entre a matemática e a língua materna existe um paralelismo nas funções que desempenham nos currículos, uma complementaridade nas metas que perseguem, uma imbricação nas questões básicas relativas ao ensino de ambas. A impregnação mútua entre as duas disciplinas, caracterizada pelo paralelismo, pela complementaridade e pela imbricação citados reveste-se de uma essencialidade tal que quaisquer ações que visem à superação das dificuldades com o ensino de matemática devem partir dela ou não poderão aspirar a transformações radicais na situação vigente. (MACHADO, 2011, p. 25)

Concluimos que a leitura pode, de fato, ser a ligação rizomática e interdisciplinar entre a matemática e a língua portuguesa, com todas as nossas considerações, posto que os rizomas sejam os construtores dos corpos sem órgãos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, corpos criativos e responsáveis pelo devir autêntico, pela criatividade artística ou científica, pela experimentação linguística ou matemática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSTANTINO, Gregório Antônio. Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua. [MACHADO, Nilson José. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993]. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 1, n. 1, set.2010. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discursivo/article/view/166/180](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discursivo/article/view/166/180)>. Acesso em: 22-10-2017.

COSTA, D. V. S. D. *Uma proposta didática para o ensino de matemática com o uso do jornal na sala de aula*. Monografia. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FAINGUELERNT, Estela Kaufman; NUNES, Katia Regina Ashton. *Fazendo arte com a matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *Geographia*, vol. 4, n. 7, 2002. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/74/72>.

Acesso em: 20-10-2017.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 2011.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras*, vol. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>.

Acesso em: 21-04-2016.

VERGANI, Teresa. *Matemática e linguagem(s): olhares interactivos e transculturais*. Lisboa: Pandora, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A imaginação e a arte na infância*. Trad.: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

**LÍNGUA VIVA:  
EVIDÊNCIAS DE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS  
EM AMBIENTES VIRTUAIS**

*Joyce Vieira Fettermann* (UENF)

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

*Bruno Cesar Nunes de Andrade* (UENF)

[brunoandrade82@gmail.com](mailto:brunoandrade82@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

**RESUMO**

Diversas questões relacionadas à vida, ao dia a dia das pessoas, bem como às suas preferências, influenciam diretamente o modo como elas interagem e se comunicam, o que pode resultar em novas formas de falar. Nesse sentido, este trabalho pretende dar a entender a relação mantida entre linguagem e identidade(s) de gênero e, dessa forma, demonstrar como comunidades de prática (CoPs) colaboram para mudanças na forma como professores de inglês comunicam-se na pós-modernidade. Para tanto, foram analisados eventos comunicativos em um grupo de professores brasileiros de língua inglesa na rede social Facebook, segundo Pierre Bourdieu (1982), Kira Hall e Verônica O'Donovan (1996); Anna Livia (1997), Judith Butler (1999, 2003), Matti Bunzl; Penelope Eckert; Sally McConnell-Ginet (2003), Stuart Hall (2004 e 2005), Mary Bucholtz, entre outros. Ao final, verificamos que esses eventos evidenciaram uma tentativa de neutralização do gênero gramatical e inclusão social, ao serem utilizadas as terminações *-@* e *-x* em palavras masculinas e femininas na escrita em português, e o pronome *they*, normalmente usado na terceira pessoa do plural, fazendo referência a uma só pessoa, no singular, em inglês.

**Palavras-chave:** Variações linguísticas. Pós-modernidade.

**Ambientes virtuais. Neutralização de gênero.**

**1. Introdução**

A sociedade contemporânea passa por mudanças antes não previstas, que acarretam também questionamentos quanto à linguagem adequada para incluir todos de maneira igual, abandonando tendências sexistas e excludentes, que podem deixar pessoas à margem nas diferentes situações de comunicação.

Nesse sentido, os princípios de Ferdinand de Saussure destacam que a língua não é um sistema individual, mas sim, social. Para isso, faz-se importante considerar a imensa gama de significados impregnados nela e nos sistemas culturais, além da instabilidade dos significados que surgem nas relações de similaridade e diferença entre as palavras, no interior do código da língua.

Portanto, buscamos neste artigo evidenciar mais uma vez a língua enquanto sistema social, que necessita constantemente se adaptar às necessidades de uso cotidiano, tendo em vista as identidades dos indivíduos pós-modernos, que podem afetar seus discursos.

Dessa forma, são realizadas observações de eventos comunicativos de professores de inglês na comunidade BrELT (*Brazil's English Language Teachers*) e entrevistas, com a finalidade de dar a entender suas motivações para os usos feitos das terminações -@ e -x em palavras que possuem gênero feminino ou masculino, bem como o pronome pessoal *they*, referindo-se ao singular.

Abordamos, então, questões de gênero gramatical e performatividade social; linguagem, identidade e gênero na pós-modernidade; e partimos para as análises do material observado na comunidade virtual no Facebook.

## **2. Gênero gramatical e performatividade social**

A subjetividade individual desenvolve-se em relação ao outro através de um processo de identificação/desidentificação (HALL, 2000; WOODWARD, 2000). “A identidade é marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000:9). Definimo-nos enquanto sujeitos a partir do reconhecimento de traços em comum ou em contraste com os outros à nossa volta. Dessa maneira, a linguagem e os sistemas simbólicos estão diretamente implicados na construção das identidades. (HALL, 2000, 2004; WOODWARD, 2000)

Diversos autores (HALL & O'DONOVAN, 1996; LIVIA, 1997; BUNZL, ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003; BUCHOLTZ & HALL, 2005) afirmam que, nas diversas línguas que o utilizam, o sistema gramatical de gênero configura-se como uma ferramenta de produção de identidades sociais. Em português, o gênero gramatical distingue o masculino do feminino pelo gênero do artigo ou de outro determinativo acompanhante (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 189) que, assim como o

francês, o espanhol e o hindu, expressam gênero de forma explícita (DURANTI, 2001) em sua morfologia e sintaxe.

O gênero gramatical caracteriza-se, na língua portuguesa, como uma classe que classifica os substantivos de acordo com traços semânticos, morfológicos e fonológicos. Os dois últimos abarcam a descrição dos sistemas linguísticos possuidores de gênero gramatical. Línguas como o francês – e o próprio português – são classificadas como sistemas formais, em que os traços semânticos dos substantivos são determinados pela minoria das atribuições de gênero (masculino, feminino e neutro). Isso porque tais línguas possuem apenas dois gêneros: feminino (marcado) e masculino (não marcado) e que a maioria dos nomes nessas línguas é sexuada.

Tal fenômeno tem como consequência a formação de uma grande quantidade de “resíduo”, ou seja, há um grande número de substantivos que podem ser alocados em duas categorias sem que haja correspondência semântica nessa distribuição, sendo comuns a dois gêneros. De acordo com Joaquim Matoso Câmara Jr. (1967), a marca do substantivo e do adjetivo feminino é a letra “a”, enquanto a marca para os masculinos é a ausência do “a”. E para generalizar, portanto, é usada a forma plural - com o “s” no final - e o gênero masculino da palavra, definido como sua forma “natural”.

A linguagem implica aspectos de ordem cognitiva, social e interacional. Além disso, a construção sociológica da linguagem se dá, pelo arranjo dos elementos da língua, conforme as possibilidades que a língua oferece e as limitações que ela impõe. Dessa maneira, as escolhas linguísticas estão a serviço do querer dizer de um sujeito que atua em interação e na sua articulação, conferem força argumentativa a enunciados. (KOCH, 2004)

Pierre Bourdieu (1982) enfatiza que é a associação de um indivíduo a uma instituição que dá poder à sua fala. Tal poder reside no fato de que os falantes não utilizam a linguagem simplesmente por conta própria, mas são representantes de um grupo ou instituição que provê a base que sustenta esse poder. O conceito de *iconização* (GAL & IRVINE, 1995, p. 967) indica que a criação de uma conexão natural entre uma variedade linguística e seus falantes é realizada quando se associam supostas qualidades de variedades de linguagem a supostas qualidades das pessoas ou grupos que usam essas variedades.

De acordo com Rodrigo Borba e Ana Cristina Ostermann (2008),

tal fenômeno permite que os falantes possam utilizar o sistema gramatical de gênero como um recurso de autoconstrução, construção de seus interlocutores e daqueles sobre quem falam como seres genericados. De acordo com Judith Butler (2003) esse processo é fortemente baseado em práticas semióticas, culturalmente ligadas a categorias sociais específicas, que fazem com que os/as falantes se refiram a si mesmos/as e a seus/suas interlocutores/as, a partir de suas performances de gênero.

### **3. *Linguagem, identidade e gênero na pós-modernidade***

No mundo contemporâneo, as novas formas de pertencimento se afirmam como especialmente significativas na medida em que mudanças econômicas e sociais reforçam a identificação a diferentes tipos de grupos sociais, étnicos, religiosos, e de gênero, por exemplo. A linguagem, dessa forma, funciona como agente de performatividade social, tornando-se equivalente a:

[...] um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas. (CASTILHO, 2000, p. 12)

Nesse sentido, a linguagem é representada como em constante evolução e sendo modificada de acordo com o ambiente sociocultural onde o falante está inserido, permitindo que sujeitos criem suas diversas identidades e que possam ser ressignificados. Uma vez que a criação e ressignificação de identidades emergem na linguagem, a linguagem torna-se um artefato simbólico, no qual as representações, os valores e as práticas sociais são fundamentados.

Ao constituir identidades o sujeito mobiliza, reatualiza e ressignifica seu discurso. Reforçando, dessa maneira, a produção de outros sentidos e interpretações que marcam a sua heterogeneidade constitutiva, uma vez que, o discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do outro (ORLANDI, 1996; CORACINI, 1995). Em seus estudos sobre identidade cultural na pós-modernidade, Stuart Hall ressalta que “o sujeito [...] está se tornando fragmentado” (HALL, 2004, p. 12) e que os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas, produzindo sujeitos que possuem uma identidade formada e transformada continuamente:

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se

multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – aos menos temporariamente. (HALL, 2004, p. 13)

A língua funciona como o meio pelo qual podemos manter ou contestar significados antigos e construir ou resistir aos novos. A formação de identidades evidenciada pela linguagem pode ser evidenciada na questão de expressão de gênero. A esse respeito, Penelope Eckert (2003) sublinha que gênero é um sistema de significado, uma maneira de construir as noções de masculino e feminino. A expressão “gênero social” vem sendo utilizada para marcar questões referentes a diferenças sexuais. De acordo com Tereza Lopes Miranda e Édina Schimanski (2014), ela emerge - enquanto categoria histórica e sociocultural - como conceito de análise de questionamento dos discursos que definem os comportamentos dos indivíduos baseados no sexo.

As autoras apontam que em ciências Sociais, os questionamentos sobre gênero iniciaram-se nos anos 70 com a ideia de que o masculino e feminino são elaborações socioculturais e que, por isso, variam historicamente. O distanciamento da ideia de que as expressões de identidade de gênero deveriam ser correlacionadas ao fator biológico, possibilitou a diferentes abordagens analíticas de pesquisa sobre o assunto. As concepções sobre masculinidade e feminilidade foram ressignificadas distinguindo práticas e interpretações, levando em consideração os contextos nos quais estariam inseridos. Entre os anos de 1980 e 1990, o conceito de gênero estava cada vez mais atrelado à noção de cultura, tornando-os indissociáveis um do outro.

De acordo com Judith Butler (2003), a noção de gênero é criada e produzida socialmente devendo, portanto, ser encarado como uma variante fluida - um “processo ao invés de um estado” (BUTLER, 2003, p. 3) e que pode ser expressado de diferentes maneiras. Segundo a autora, as normas que regulam o sexo dos indivíduos necessitam ser repetidas e reiteradas para que possam se materializar nos corpos. Ela ainda acentua que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1999, p. 154), fazendo com que as expressões de gênero tenham que ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos. As normas regulatórias de gênero têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual. Dessa maneira, a linguagem

corporiza e nomeia sujeitos através de uma construção discursiva.

Na sociedade contemporânea, o conceito de gênero tem norteado reflexões diversas sobre a produção cultural de diferenças, desencadeando discussões relacionadas à diversidade e identidade de gênero, ao fazer referência à percepção subjetiva dos “atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres no contexto social”. (MIRANDA & SCHIMANSKI, 2014, p. 89)

Essa produção de diferenças tem sido notória nas interações em ambientes virtuais, causando impactos relacionados a questões linguísticas e sociais. Pedro Lyra (2009) afirma que este tempo pós-moderno pode ser simbolizado pela internet e dinamizado pelo celular, que diminuiu as distâncias ao simples toque de uma tecla, dispensando a necessidade de locomoção, de desperdício de tempo e de grandes gastos. Segundo o pesquisador,

É um novo *lugar*, não apenas de comunicação, mas de existência: muita coisa se consoma no espaço virtual, numa nova forma de relacionamento entre as pessoas: vencidas as barreiras físicas, que no passado bloqueavam o intercâmbio dos povos, hoje estamos todos em contato, simultâneo e universal. Tanto quanto uma 2ª forma de vivenciar a cultura, o ciberespaço acabou criando também uma 2ª forma de viver, e não apenas em *sites* específicos. (LYRA, 2009, p. 5)

Essa forma de se relacionar no ciberespaço faz com que as pessoas utilizem linguagem como ferramenta para existirem como sujeitos e criarem novas conexões através da linguagem. O objetivo deste estudo é, portanto, analisar expressões de tentativa de neutralização da marcação de gênero gramatical nas línguas portuguesa e inglesa como ferramenta de construção e afirmação da identidade, refletindo sobre essas variações linguístico-discursivas, que foram coletadas em um grupo brasileiro de professores de língua inglesa no Facebook. (BrELT – *Brazil's English Language Teachers*)

#### **4. Língua viva: análise de dados**

Do ponto de vista linguístico e gramatical, a tentativa de neutralidade de gêneros é um produto recente das transformações socioculturais que clamam por mais igualdade entre os indivíduos. Consagradamente, a barra (/) tem sido o símbolo mais utilizado como tentativa de neutralização de gênero, como em *aluno/a*. Em exemplos como esse, no entanto, seu uso ainda mantém – e reforça – a marcação de dois únicos gêneros.



Na pós-modernidade, porém, dentre as propostas mais discutidas encontram-se o uso das terminações -@, -x e -e (ex.: alun@; alunx; alune). Segundo Beatriz Preciado (2002), mesmo que essas novas propostas consigam, esteticamente, erradicar os traços em que se torna possível reinscrever posições masculinas e femininas, a questão não é privilegiar uma marca linguística, nesse caso neutra, para provocar uma transformação social.

Na perspectiva da autora supracitada, o corpo é um texto socialmente construído e o sexo/gênero é um sistema de escritura que não propõe intervenções que se reduziriam ao campo das variações linguísticas. Portanto, mesmo que seja desempenhada uma escritura da neutralidade com pronomes neutros e suas demais variações, faz-se necessário evidenciar e questionar o que se entende por sexo e gênero.

Tais variações linguísticas remetem à motivação de William Labov (2007), ao se interessar em pesquisar as transformações linguísticas da fala cotidiana, com a qual a teoria padrão não estava acostumada a lidar. Foi então que seus estudos passaram a lhe fornecer “respostas claras para problemas que não eram resolvidos por uma visão discreta da estrutura linguística” (LABOV, 2007, p. 1). Segundo o autor, o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala.

Acreditamos que ao compreender a língua como organismo que se modifica constantemente, oportunizando a (re)construção de saberes, este trabalho propõe uma análise de observações de eventos comunicativos - postagens e entrevistas para aprofundamento de questões - em um grupo brasileiro de professores de língua inglesa no Facebook (BrELT – *Brazil's English Language Teachers*) com a intenção de coletar evidências de variações linguísticas emergidas em comunicações que sinalizam uma possível neutralização da marcação de gênero gramatical em inglês e em português.

Cumpramos destacar que, por preocupações éticas, a identidade dos participantes foi preservada através do uso de nomes fictícios. Faz-se importante mencionar que os dados não sofreram quaisquer alterações ao serem transcritos, exceto por grifos que utilizamos para destacar e mais facilmente identificar as porções selecionadas.

#### **4.1. Terminações em língua portuguesa**

Na observação da postagem de Cacá, percebemos desconhecimen-

to de sua parte sobre ferramentas linguísticas para identificar sujeitos não-binários, ao apontar que:

Senti falta de um pronome noutra dia (...) para *me referir a duas meninas*, pois *acho que uma delas se identifica como menino* (...). Eu disse “você duas podem fazer juntas (...). E depois fiquei pensando se **el@** se ofendeu, seu eu deveria perguntar... o que fazer nessa situação? Tem algum pronome em português? (Cacá, postagem na comunidade). (Grifo nosso)

A falta de conhecimento sobre estratégias de neutralização de gêneros causa estranheza em Cacá, pois mesmo ao apontar que os dois sujeitos em questão eram do sexo feminino (“me referir a duas meninas”), ela se utiliza do -@ para neutralizar sua fala perante a comunidade. Entrevistamos Cacá, para que pudéssemos compreender melhor suas motivações, que apontou vontade em utilizar outra forma de neutralização: “eu usei -@ mas queria ter usado -x. É assim que o pessoal escreve, né?”. Indagamos seu motivo para tal e obtivemos como resposta: “o -@ parece feminino. E o -x parece ser o que a maioria das pessoas tem usado”.

Podemos observar em suas respostas que Cacá busca reconhecimento da comunidade na qual está inserida, pois deseja se comunicar da mesma forma com a qual outros membros se comunicam. Apesar de não mencionar possíveis desdobramentos linguísticos ao utilizar a forma -x, segundo Cacá, o -@ tem semelhança com a marcação de gênero feminino, portanto ela acredita que a forma -x seja mais inclusiva.

Conforme já expomos, a linguagem corporiza e nomeia sujeitos através de uma construção discursiva. Assim, Stuart Hall (2004) sublinha que os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas, ao utilizarem a linguagem como recurso performático e de afirmação de identidades.

Na mesma direção, Jean afirma que sua motivação em utilizar -x foi uma tentativa de neutralizar ou minimizar a indicação do sexo das pessoas referidas através do emprego de uma forma inclusiva:

Caros,

(...)

não sei mais o que fazer para auxiliar a pessoa e expandir a compreensão auditiva.

Edit: **Alunx B1**

Aceito dicas, sugestões e artigos para leitura! Obrigada (Jean, postagem na comunidade) (grifo nosso).

Durante a entrevista, Jean confirma que sua intenção é a de incluir o máximo de expressões de gênero possíveis, evitando a dicotomia masculino/feminino:

(o -x) era um símbolo que já estava sendo usado para representar de *forma neutra* os indivíduos *sem mencionar gênero* e como sei que tanto *na comunidade quanto fora dela há muitas pessoas que não se identificam como "masculino" ou "feminino"* resolvi usar o "alunx" (Jean, entrevistas para aprofundar mensagens postadas) (grifo nosso)

O discurso de Jean sublinha a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à operação do binarismo sexual para a organização da vida social contemporânea. A construção discursiva das sexualidades, exposta por Michel Foucault (2010), mostra-se fundamental para a Teoria *Queer*<sup>97</sup>. Sobre isso, Jacques Derrida (1991) afirma que a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege e fixa como fundante ou como central uma ideia, uma identidade ou um sujeito, determinado, a partir desse lugar, a posição do 'outro', o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o inferior. Tal lógica só pode ser desconstruída através de um processo que desconstrua, reverta e desordene esses pares.

Já Prata evoca seus conhecimentos em biologia para justificar o uso do símbolo -x para indeterminação de gênero:

Olá pessoal, que 2016 seja de muita alegria a *todxs* (Patrícia, postagem na comunidade) (grifo nosso)

Minha motivação e escolher este foi porque foi o primeiro com o qual deparei para *indeterminar o gênero*. Eu não conhecia nenhum outro até então. Continuo com ele por achar que ele *me lembra do cromossomo que é comum tanto masculino quanto ao feminino* (Prata, entrevistas para aprofundar mensagens postadas) (grifo nosso)

Ao tentar neutralizar o gênero gramatical, Prata parece evitar evocações performativas, que Beatriz Preciado (2002) chama de fragmentos linguísticos historicamente carregados do poder de investir um corpo como masculino ou feminino, bem como segregar corpos que ameacem a coerência da lógica de sexo/gênero.

---

<sup>97</sup> A teoria *queer* ganhou notoriedade como contraponto crítico aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais e é baseada em uma aplicação criativa da filosofia pós-estruturalista para a compreensão da forma como a sexualidade estrutura a ordem social contemporânea.

#### 4.2. O pronome pessoal *they*, em inglês

Após analisarmos observações de eventos comunicativos em português, passaremos a focar no uso do pronome *they*, como é possível observar a seguir.

Tiê apresentou ao grupo uma de suas tentativas de ensinar o pronome *they* em uma conversa com um estudante em um aplicativo de mensagens instantâneas:

Há duas formas de incluir um espectro maior de expressões de gênero: usando *he* ou *she* (que só funciona se você não precisa repetir muitas vezes) ou utilizando *they*. O problema com *he* ou *she* é que você automaticamente exclui pessoas da comunidade LGBTQ, uma vez que há pessoas não-binárias.

Tradicionalmente, o pronome *they* no singular tem sido utilizado quando desconhecemos o gênero do antecedente na sentença ou quando ele é irrelevante (BODINE, 1975; MACKAY, 1980; MEYERS, 1990). Faz-se importante ressaltar que o singular *they* pode ser considerado naturalizado em inglês. Porém, em uma perspectiva prescritiva, seu uso é agramatical, o que pode acarretar uma dificuldade de entendimento por parte do aprendiz brasileiro.

Durante a entrevista, Tiê acredita que devemos, como professores, chamar atenção para as escolhas linguísticas que revelam papéis marcados de gênero:

Acho importante que os alunos saibam dessa possibilidade na língua para que possam *se comunicar de forma mais inclusiva* se assim o quiserem. Eu vejo indiretamente como uma *oportunidade de reflexão sobre nossas ideias pré-concebidas* (...) Mostrar que tem uma forma que inclui feminino e masculino e *não agride quem não se identifica nem com um nem com outro*, é a solução perfeita para *evitar problemas*. (Tiê, entrevistas para aprofundar mensagens postadas) (Grifo nosso).

O depoimento de Tiê vai ao encontro das proposições de Judith Butler (2003), ao apontar que gênero é um construto social afirmado através de nossas próprias performatividades, que devem ser repetidas para que sejam corporificadas. Isso está relacionado à ideia de que o discurso cria posições de sujeito para que possam ser ocupadas e construídas linguisticamente. Para a autora, porém, a estrutura de gênero não é discursiva e sim, corpórea. Ao argumentar que gênero é um ato performativo, entendemos que o mesmo só se torna real na medida em que é realizado.

Após apresentarmos a análise e discussão dos resultados e estabe-

lecer relações com a fundamentação teórica adotada, fazemos no próximo item nossas considerações finais.

## **5. Considerações finais**

A linguagem é capaz de construir, criar consciências e estruturas ideológicas, moldar o pensamento e remunerar a imaginação para que possamos nos construir nas relações sociais. Como um reflexo da sociedade, a linguagem transmite e reforça estereótipos sobre gêneros. Ela não é sexista, porém, o uso que fazemos dela cotidianamente pode ser.

Apesar de vivenciarmos uma crescente reação ao machismo e à sociedade patriarcal, as marcas na língua desenvolvidas pelo poder e dominação do sexo masculino são notadas até hoje em exemplos simples como o de referenciar um grupo contendo um número expressivo de mulheres e apenas um homem como “eles”. O uso linguístico automatizado e naturalizado do masculino como regra e do feminino como exceção gera uma engrenagem de ocultação e discriminação do feminino e daqueles que não se entendem como parte do modelo binário de gêneros. A linguagem binária, dessa forma, demonstra influenciar na transmissão e no reforço dos estereótipos e papéis considerados adequados para mulheres e homens na sociedade.

Embora exista uma correlação entre gênero gramatical e sexo ao analisarmos nomes sexuais, há evidências que apontam para uma possibilidade de que gênero gramatical e gênero social sejam sistemas diferenciados, conforme analisamos tentativas de professores de inglês inseridos em uma comunidade virtual de neutralizar a marcação de gênero, seja em português ou em inglês, para referirem-se a seus alunos.

Percebemos, ao analisarmos os dados expostos, que há um movimento no grupo de professores de inglês BrELT que pode indicar uma busca de inclusão social em seus atos comunicativos e, assim, descaracterizar o binarismo presente na linguagem, através das variações linguísticas. Além disso, pudemos observar que tais professores tentam interromper o condicionamento social que impõe os papéis de gênero, gerando questionamentos e inteligibilidade sobre a desconstrução do pensamento pós-moderno, uma vez que procuram ferramentas para questionar sobre significados ocultos dos termos que usam.

É importante, porém, pontuar que ao analisar um ambiente virtual, as formas escritas de tentativa de inclusão social -x e -@ se tornam ex-

cludentes, uma vez que não levam em conta os usuários de dispositivos de acessibilidade para portadores de deficiência visual<sup>98</sup>. Ao fazerem a leitura de um texto em uma tela, tais indivíduos recorrem a dispositivos eletrônicos que não conseguem pronunciar palavras como “alunxs” e “alun@s”. Apesar de não constar em nossos dados para esta pesquisa, a forma -e “alunes” não parece afetar a acessibilidade na leitura *online*.

Para concluir, esperamos que, este trabalho motive mais pesquisadores a analisar as conexões entre linguagem, gênero, sexualidade e identidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.
- BUCHTOLZ, Mary; HALL, Kira. “Language and Identity.” In: DURANTI, Alessandro (Org.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, 2003. p. 268-294.
- BUCHOLTZ, Mary; LIANG, Anita C.; SUTTON, Laurel. (Eds.). *Reinventing Identities: The Gendered Self in Discourse*. New York: Oxford University Press, 1999, p. 200-217.
- BUNZL, Matti. Inverted Appellation and Discursive Gender Insubordination: An Austrian Case Study in Gay Male Conversation. *Discourse and Society*, vol. 11, p. 207- 236, 2000.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Trad.: Joaquim Torres Costa e Antonio Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

---

<sup>98</sup> Conforme a matéria do G1 disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/escrever-todxs-ou-amigs-prejudica-sofware-de-leitura-dizem-cegos.ghtml>>. Acesso em: 09-10-2017.

DURANTI, Alessandro. Linguistic Anthropology: History, Ideas, and Issues. In: \_\_\_\_\_. (ed.). *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 1- 38.

ECKERT, Penelope. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_; MCCONNELL-GINET, Sally. “Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. *Annual Review of Anthropology*, vol. 21, p. 461-490, 1992.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2010, vol. 1.

HALL, Kira; O’DONOVAN, Veronica. Shifting Gender Positions Among Hindi-speaking Hijras. In: BERGVALL, Victoria, BING, Janet; FREED, Alice. (Eds.). *Rethinking Language and Gender Research: Theory and Practice*. London: Longman, 1996, p. 228-266.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. Trad.: Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, vol. 5, n. 9, ago.2007.

LIVIA, Anna. Disloyal to Masculinity: Linguistic Gender and Liminal Identity in French. In: \_\_\_\_; HALL, Kira. (Eds.). *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality*. New York: Oxford University Press, 1997, p. 349- 368.

LYRA, Pedro. O espaço pós-moderno da cultura. *Revista Tempo Brasileiro – A cultura no ciberespaço*, n. 179, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

MACKAY, Donald G. On the goals, principles, and procedures for prescriptive grammar: Singular they. *Language in Society*, 1980.

MEYERS, Miriam Watkins. Current generic pronoun usage: An empirical study. *American Speech*, 1990.

PRECIADO, Beatriz. *Manifiesto contra-sexual*. Trad.: Julio Díaz y Carolina Meloni. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002. Disponível em: <[https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/Beatriz\\_Preciado\\_-\\_Manifiesto\\_contra-sexual\\_\(2002\).pdf?1373809656](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/Beatriz_Preciado_-_Manifiesto_contra-sexual_(2002).pdf?1373809656)>.

**LINGUAGEM JURÍDICA:  
O JURIDIQUÊS COMO IMPEDIMENTO  
DE ACESSO À JUSTIÇA POR MEIO DA LINGUAGEM**

*Diego de Almeida Lemos (UNESA)*

[lemosdiego1@hotmail.com](mailto:lemosdiego1@hotmail.com)

*Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)*

[kamila18bj@gmail.com](mailto:kamila18bj@gmail.com)

**RESUMO**

Na sociedade pós-moderna, muito se fala em acesso à justiça como garantia de um Estado Democrático de Direito. Esta acessibilidade ao conteúdo jurídico é uma extensão do princípio isonômico que, por sua vez, é um pilar da democracia. O acesso à justiça se dá de diversas formas, seja por intermédio de constituição de advogado, seja por assistência da Defensoria Pública para representação nas mais variadas situações, ou até mesmo pela iniciativa da parte em alguns casos específicos. O presente trabalho tem por escopo abordar o acesso à justiça por intermédio da linguagem, mormente a linguagem jurídica expressa em textos ou mesmo na pronúncia de brocardos jurídicos. Tal linguagem, na maioria das vezes, se denota com excessos de formalismos por meio de expressões herméticas, sobejamente carregadas de preciosismos técnicos, o que, por conseguinte, quando não afastam, dificultam em demasia o predito direito fundamental. O fato é que o povo, desprovido de erudição jurídica, não consegue compreender essa linguagem rebuscada – seja na leitura de sentenças, acórdãos e votos, proferidos pelo poder judiciário, através de seus operadores, seja em atos do poder executivo na promulgação de medidas provisórias e atos internos, ou ainda no poder legislativo, quando este atua na sua atividade precípua legiferante. Assim, serve-se o presente por meio de exegese, criticar a superabundância de convencionalidade textual de modo a superar esse paradigma ainda presente na linguagem jurídica atual, de modo com a crítica empregada, ser um facilitador de compreensão dos textos e consequentemente propiciar o tão almejado acesso à justiça por meio de uma linguagem mais simples e acessível ao público leigo.

**Palavras-chave:** Linguística. Juridiquês. Acesso à justiça.

**1. Introdução**

A função primordial da linguagem é estabelecer a comunicação entre os indivíduos. Entretanto, nem sempre isso acontece. Esse fato é muito recorrente na linguagem jurídica, que se utiliza de um vocabulário



rebuscado, impedindo que o cidadão leigo compreenda o que está sendo discutido.

De acordo com a sociolinguística, a linguagem deve proporcionar a interação entre o indivíduo e a sociedade, respeitando as individualidades das diferentes culturas e contextos sociais. Como pode-se perceber, no caso da linguagem jurídica, essa interação é precária e a comunicação fica restrita aos profissionais da área.

Ao analisarmos o fato pelas lentes da linguística textual, pode-se dizer que um texto está intimamente conectado ao contexto em que foi escrito. Logo, a linguística textual, também será utilizada como fundamento teórico ao abordar a complexidade dos textos jurídicos.

O fato é que o excesso de formalidade na linguagem, conhecido como juridiquês, acaba impedindo que o cidadão comum tenha acesso à justiça. Esse impedimento, mesmo que inconsciente, viola o princípio isonômico, que prima pela igualdade entre os indivíduos. Além disso, vai na contramão dos discursos que afirmam existir o direito de acesso à justiça pelos cidadãos.

Esse direito está descrito na lei, entretanto não se efetiva na prática. Ao participar de uma audiência, por exemplo, é muito comum vermos pessoas, que contratam advogados ou que estão sendo assistidos pela defensoria pública, sentirem-se perdidos diante de tantas palavras, termos e expressões nunca ouvidas outrora. Isso denota, uma falha no sistema jurídico, uma vez que não possibilita o entendimento da linguagem por todas as partes.

É fato que em toda área profissional, existem termos técnicos que precisam ser utilizados. O que se discute aqui é a utilização do formalismo exagerado. Para isso, cabe aos profissionais adaptarem seus discursos à realidade na qual estão inseridos.

Diante deste contexto, surgem as questões que permeiam esse artigo: Até quando o acesso à justiça, é de fato, um direito do cidadão leigo? Como a linguagem jurídica impede o acesso à justiça?

## **1.1. Objetivos:**

### *1.1.1. Objetivo geral:*

Abordar como a linguagem jurídica pode dificultar o direito aces-

so à justiça.

*1.1.2. Objetivos específicos:*

- Relacionar princípios da sociolinguística e linguística textual com a linguagem jurídica;
- Ressaltar que a acessibilidade ao conteúdo jurídico é uma extensão do princípio isonômico;
- Demonstrar como o excesso de formalismo pode distanciar o cidadão do seu direito ao acesso jurídico.

## **1.2. Metodologia**

Esse artigo possui cunho qualitativo e baseou-se em levantamento bibliográfico. Foram pesquisados artigos, livros, leis, teorias e teóricos que abordam a temática em questão. O objetivo desse levantamento de dados foi aumentar nosso conhecimento sobre o assunto, além de proporcionar um referencial que fundamentasse nosso trabalho.

## **1.3. Justificativa**

O presente artigo justifica-se pela necessidade de se estabelecer uma efetiva comunicação entre as partes envolvidas num processo jurídico, através da linguagem.

Uma vez que o juridiquês utiliza termos inacessíveis e incompreensíveis aos olhos de quem não é um profissional ligado à área da justiça, esse trabalho vem abordar as consequências da utilização dessa linguagem. Além disso, busca salientar a importância de se utilizar uma linguagem que possa ser entendida pelo cidadão leigo, garantindo o direito de acesso à justiça.

Justifica-se ainda, pelo fato de fazer valer os princípios da sociolinguística e linguística textual, que defende a linguagem como forma de permitir a comunicação entre as mais variadas camadas sociais.

## **1.4. Referencial teórico**

### *1.4.1. Língua, linguagem e comunicação*

A língua tem um papel de suma importância para a sociedade, uma vez que é responsável pela interação entre os indivíduos. Quando se fala em Sociolinguística podemos considerá-la um ramo da linguística que se ocupa em estudar a relação entre a língua - falada ou escrita - e a sociedade.

De acordo com Marcos Bagno (2007, p. 38) “é impossível estudar a língua sem estudar ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada”. Logo, percebe-se o caráter heterogêneo da linguagem e entende-se o quão necessário é compreender o contexto social para se fazer uso da linguagem e estabelecer uma efetiva comunicação entre a sociedade.

Adentrando o campo da linguística textual, observamos convergências, com a Sociolinguística, no que tange aos aspectos sociais da língua. Para Luiz Antônio Marcuschi (1998), o contexto social é de imensa relevância para a produção, recepção e interpretação de um texto. Além disso, está intimamente ligado a interação, pois para que um texto tenha significado é fundamental que haja interação entre o escritor, o falante ou leitor, e o ouvinte. Anna Christina Bentes (2006, p. 259) afirma que

o surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados, de constituição de um outro campo (em oposição ao campo construído pela Linguística Estrutural), que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural — que compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa. (BENTES, 2006, p. 259)

A linguística textual, teve suas raízes na Alemanha, a partir da década de 1960. Foi a partir daí que ela começa a desenvolver-se como ciência da estrutura e funcionamento do texto. De acordo com Carla Alecsandra de Melo Bonifácio e João Wandemberg Gonçalves Maciel.

O objetivo de investigação da linguística textual não é mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, uma vez que os textos são formas específicas de manifestação da linguagem. Dentro dessa perspectiva, a linguística textual ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como interação. Assim, justifica-se a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, considerando suas condições de uso. (BONIFÁCIO & MACIEL, p. 5)

Em consonância com Ingedore Grunfeld Villaça Koch, (2006, p. 14), a linguística textual não se trata de uma pesquisa da língua como sis-

tema autônomo, mas sim da sua função. Segundo o autor,

o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Passam a interessar os “textos-em funções”. Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (KOCH, 2006, p. 14)

Anna Christina Bentes, (2006, p. 246), afirma que o desenvolvimento da linguística textual não foi homogêneo, passando por três fases distintas: a análise transfrástica, a gramática de texto, e a teoria do texto. Embora pode-se perceber que a interação entre os indivíduos seja a função principal da linguagem, nem sempre isso acontece na prática. Tal fato evidencia-se tanto na linguagem oral, quanto na escrita. Exemplo disso é a linguagem jurídica, que devido ao excesso de formalismo, impede que a sociedade desprovida de conhecimentos e termos jurídicos, compreenda os textos e o discurso de profissionais dessa área.

Nesse contexto, faremos uso da sociolinguística e da linguística textual para fundamentar nossas discussões sobre (in)compreensão de textos jurídico pela sociedade.

## ***2. Linguagem jurídica: as dificuldades de acesso à justiça por meio da linguagem***

Compreender a linguagem jurídica é algo quase impossível para aqueles que não possuem formação em direito. A complexidade do vocabulário é de ordem tão grande que ousamos dizer que, até mesmo aqueles que estão inseridos no ambiente jurídico, por vezes, acabam se perdendo em meio a tanto formalismo e preciosismos técnicos.

Nesse contexto, a função mais importante da linguagem já discutido outrora – a comunicação e interação – acaba perdendo seu sentido. Esse excesso de formalidade, além de ofuscar a comunicação, acaba privando o indivíduo de um direito que lhe foi concedido por lei: o acesso à justiça. Neste artigo, ficaremos restritos ao direito à justiça por meio da linguagem.

É fato que todo cidadão tem direito ao acesso à justiça, entretanto muitas vezes esse direito fica restrito à papeis, já que o juridiquês impede a comunicação e interação popular. Valdeciliana da Silva Ramos Andrade, define o termo juridiquês como sendo “um desvio da linguagem juri-

dica”. Para a autora, isso se dá de duas formas, a saber: “o preciosismo empregado na linguagem jurídica e os problemas que rondam a construção textual na área do direito”.

O direito de acesso à justiça, também conhecido como princípio da inafastabilidade da jurisdição, está previsto no artigo 5º, inciso XXXV da Constituição Federal, que diz:

Art. 5º todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XXXV – a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito. Disponível em:  
<<https://djonatanh01.jusbrasil.com.br/artigos/111943370/garantia-constitucional-do-acesso-a-justica-e-a-efetividade-da-tutela-jurisprudencial>>.

Percebe-se, neste contexto, que o direito à justiça está baseado no princípio isonômico, ou princípio da igualdade. Mediante à lei todo cidadão tem igualdade de direitos, entretanto como pode-se falar em igualdade se não existe comunicação? Logo, o direito de acesso à justiça, através da linguagem, acaba tornando-se, na maioria das vezes, uma utopia.

Essa falta de comunicação pode ocorrer pela necessidade de alguns profissionais mostrarem domínio sobre a linguagem culta. Entretanto, esse “domínio”, esse “falar bonito e difícil” perde seu valor à medida que, indiretamente, viola um direito do cidadão.

O fato é que, de nada adianta uma pessoa ter em mãos um texto, sentença ou qualquer outro documento ou decisão que lhe diz respeito, se não consegue compreender a essência daquilo que está escrito. O mesmo ocorre com a linguagem oral, quando se utilizam termos inacessíveis ao leigo. Dessa forma, voltamos a dizer: o formalismo exacerbado, além de dificultar o direito à justiça, descaracteriza a função da linguagem, ou seja, não estabelece a comunicação. Em consonância com Valdeciliana da Silva Ramos Andrade,

o profissional do Direito não pode se esquecer nunca da função social da linguagem nesta área, pois muito mais do que produzir uma peça o profissional deve ter em foco o outro o qual é destinatário de sua mensagem deseja saber que direitos estão sendo defendidos ou violados. Assim, o operador do Direito precisará dosar o seu texto, de forma que a linguagem técnica não deverá sacrificar nunca a clareza do que está sendo dito. Não é um campo fácil, mas é algo que se pode realizar.

Vale ressaltar, que neste artigo, não temos a intenção de banalizar a linguagem jurídica, tampouco supor que ela deveria ser desprovida de

termos técnicos. Sabe-se que toda área do conhecimento possui suas especificidades, e termos técnicos. O problema aqui abordado é a prática do juridiquês por profissionais da área do direito.

É válido salientar, que o juridiquês não é fruto da linguagem técnica, mas sim do excesso de formalismo de magistrados, promotores, advogados e outros profissionais da área. Cabe destacar também, que é justamente esse excesso que acaba privando muitos cidadãos do direito ao acesso à justiça por meio da linguagem.

### **3. Conclusão**

Diante do exposto, entende-se que tanto a linguística textual quanto a sociolinguística, ao abordar a linguagem como fonte de comunicação entre os indivíduos, podem ser utilizadas como referências ao se discutir o excesso de formalidade da linguagem jurídica. Esse uso exagerado da linguagem culta dificulta, ou até mesmo impede, a comunicação e inserção do leigo no ambiente jurídico.

De acordo com a Sociolinguística, a linguagem deve estabelecer a comunicação e, para que isso aconteça, é fundamental que leve em consideração o contexto social no qual os indivíduos estão inseridos.

A linguística textual, também valoriza a interação entre os indivíduos. Segundo a linguística textual, o texto deve estar inserido num contexto, a fim de proporcionar a comunicação entre escritor/falante ou leitor/ouvinte.

Sendo assim, pode-se concluir que o juridiquês dificulta, de fato, o acesso à justiça por meio da linguagem. Como já mencionado anteriormente, a crítica à linguagem jurídica não tem o intuito de banalizar os termos técnicos utilizados nas diferentes áreas ligadas à justiça, uma vez que toda ciência possui suas particularidades e marcas específicas. O que se pondera aqui é o excesso de formalismo, que impede a compreensão da linguagem oral e escrita pelo cidadão leigo.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. O juridiquês e a linguagem jurídica: o certo e o errado no discurso. Disponível em: <[www.amatra17.org.br/arquivos/4a1d8f3c15d4d.doc](http://www.amatra17.org.br/arquivos/4a1d8f3c15d4d.doc)>. Acesso em: 23-

11-2016.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo; MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. Linguística textual. Disponível em: <[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/linguastica\\_textual\\_1360183766.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/linguastica_textual_1360183766.pdf)>. Acesso em: 25-11-2017.

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/188546065/constitui%C3%A7%C3%A3o-federal-constitui%C3%A7%C3%A3o-da-republica-federativa-do-brasil-1988>>.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: Trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentidos*, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9272>>.

## LITERATURA E ENSINO: PERSPECTIVAS PARA LEITURA

*Luciano Dias de Sousa*

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

*Maria Clara Pereira Guimarães*

[mariaclarinha13@hotmail.com](mailto:mariaclarinha13@hotmail.com)

*Lucas Borcard Cancela*

### RESUMO

O presente estudo traz questões relativas ao tema literatura e ensino na escola, partindo de reflexões acerca do docente e propostas teórico-metodológicas voltadas para ampliação da leitura. Dessa forma, a ideia é discutir algumas perspectivas metodológicas do ensino de literatura, observando posicionamentos do professor e relação entre o aluno-leitor e o texto. Para fundamentar as discussões, buscamos como referência estudos de especialistas que reforçam a preocupação com o ensino de literatura e compartilham formas de pensar e conceber o ensino literário e a criação de leitores. A leitura e a escrita sempre foram importantes para o ser humano, mas, hoje se tornou quase um meio de sobrevivência, pois nessa era da comunicação e da informatização, fica difícil uma pessoa viver bem sem saber ler e escrever. Partindo dessa realidade, o professor, a escola e a família devem ter em mente de que a leitura deve ser tratada com muita seriedade, mas, ao mesmo tempo de uma forma prazerosa.

**Palavras-chave:** Literatura. Ensino. Leitor.

### *1. Considerações iniciais*

A literatura tem acompanhado o ser humano, fornecendo mais do que ficção e poesia, mas oferecendo palavras necessárias para enfrentar os obstáculos da vida. Além disso, como uma modalidade privilegiada de comunicação, possibilita a instauração do diálogo entre textos e leitores de todas as épocas. Essa permanência, por si só, legitima a escolarização da literatura.

O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento. Constitui, pela beleza, uma geografia espiritual de encantamento enquanto vai preservando, no homem, valores de cultura – seu lado humanizado. Longe de se opor ao conhecimento científico, ela será sempre indispensável complemento. A literatura é um modo de conhecimento e de ação diferente da ciência à qual não pode nem poderá identificar, ela responde



a necessidades sociais e individuais, além de ter uma função necessária, revolucionária na medida em que responde a necessidades de conhecimento e de transformação do mundo. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 15)

Ler, analisar, interpretar, compreender e julgar um texto literário, pode fazer sentido para as sociedades letradas, mas talvez nenhum deles seja tão importante para o ser humano quanto a capacidade que a Literatura tem de conferir ao homem uma experiência em que emerge como representação simbólica de sua própria vivência. Além de todas essas questões, a leitura e a escrita são primordiais para o acesso a diversos setores da sociedade.

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade. Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem basta considerar que em menos da metade dos casos as pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos, o que se repete em muitas situações da vida diária. (MARCUSCHI, 2008, p. 230)

Lidar com a literatura é, portanto, uma maneira de compreender melhor e mais a fundo a nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade; de alicerçar nossa conduta ética.

Para Luciana Marinho Fernandes da Silva (2005) a concepção de obra literária como um espaço em que convergem as leituras do social, do cultural, do histórico deixa-a aberta para ser objeto do olhar das várias áreas do conhecimento interessadas na relação entre as produções discursivas e a sociedade na qual estas são inventadas.

Essa perspectiva nos permite ressaltar que, muito embora, é sempre lembrado por campanhas e discursos sobre a importância de ler, a literatura, ocupa o campo renegado das disciplinas escolares, e um posicionamento equivocado de professores e escolas em torno do ensino voltado para leitura. Logo, surge o questionamento: Como desenvolver uma proposta de ensino onde a literatura possa contribuir para a capacidade de leitura dos alunos? Como atrair a atenção do aluno para ela, em uma so-

cidade em que os artifícios tecnológicos desviam para outras perspectivas, cada vez mais rápido e mal utilizado, nos traz pronto o que deveria ser descoberto e construído pelo leitor?

O objetivo é discutir a importância da configuração de textos literários para o processo de formação de leitores, assim como, a importância da escola e dos professores para o aprimoramento da capacidade de leitura dos alunos.

Ao contrário do que se pode imaginar, a atividade literária pressupõe certo pragmatismo, marcado por uma funcionalidade pedagógica, não exatamente de natureza impessoal, mecanicista e mercadológica, mas, atuando como suporte da própria educação. Mas, isso tudo só é possível se partirmos, da compreensão do sentido da literatura, da relação entre autor e leitor, elemento propulsor do próprio processo criativo, sem o qual se torna impossível pensar literatura.

## **2. O ensino de literatura: problemas**

Os problemas sobre a formação do leitor são inúmeros e têm piorado nos últimos anos. A falta de investimento em políticas públicas e educacionais revela-se como um impasse de difícil superação, do qual se desdobram os problemas do ensino da literatura. Também é possível discutir sobre a formação inicial e continuada docente, que pouco avançou nos últimos anos no que diz respeito à formação dos leitores literários.

Se a educação literária se constrói ao lado da formação de leitores de modo geral, uma vez que não há como acessar ao universo da palavra, fica difícil pensar sobre o universo da leitura. Refletir sobre hábitos leitores no Brasil pode ser um interessante ponto de partida para pensar as relações entre literatura e ensino.

Para Leyla Perrone-Moisés (2016) nosso ensino simplifica e racionaliza os currículos e tende a considerar a literatura como disciplina supérflua. E ainda afirma:

O declínio do prestígio cultural e social da literatura, no fim do século XX, afetou seriamente seu estudo. Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu rebaixamento. Os economistas veem a literatura como produto com pouco (embora não desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores do ensino, como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70)

Segundo a pesquisa feita pela fonte *Retratos da Leitura no Brasil* de 2016 aponta que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, os números revelados mostram o descaso:

Há um pouco mais de leitores no Brasil. Se em 2011 eles representavam 50% da população, em 2015 eles são 56%. Mas ainda é pouco. O índice de leitura, apesar de ligeira melhora, indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes. A média anterior era de 4 livros lidos por ano (Fonte: Retratos da Leitura no Brasil – 2016, Estadão. Disponível em:

<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura>. Acesso em: 15-11-2017.

Outra pesquisa feita também revela um dado alarmante quando se pensa em infraestrutura das escolas. Constata-se que muitas delas nem possui biblioteca dentro de suas dependências. De acordo com o *site* de notícias *Gl Globo.com*, uma pesquisa feita em 2015, indica que a cada 20 escolas públicas de ensino fundamental no Brasil só uma apresenta estrutura considerada básica para educar. Um levantamento concluiu que faltam bibliotecas, laboratórios e até tratamento de esgoto. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece sete itens de infraestrutura básica para as escolas, mas um estudo do Movimento Todos pela Educação revelou que só água tratada e energia existem em mais de 80% dos colégios. Menos da metade das escolas têm bibliotecas, acesso à internet, quadras de esporte, esgoto sanitário. E que só 8% contam com laboratórios de ciências. No Norte, menos de 1% das escolas tem todos os itens.

Em contextos, a educação parece esquecida pelos nossos políticos e a cultura, aparece entre os bens de consumo e entra como mais uma mercadoria. A literatura e o compromisso com a leitura passam a ser uma luta contra o descaso e o caminho para o indivíduo sobreviver em uma situação opressora.

Nos países industrializados mais adiantados já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa constituem matérias-primas vitais para as economias modernas. Deslocam-se, assim, as prioridades de investimento em infraestrutura e equipamentos para a formação de competências cognitivas e sociais da população. Esse deslocamento leva a que a educação adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social. (MELLO, 1991, p. 8)

A desigualdade, as constantes crises e os escândalos na economia

do Brasil só agravaram a situação que já não era boa para educação. Assistimos e vivenciamos uma decadência do setor, mesmo diante de reformas de políticas educacionais e tentativas frustradas de criar uma nova estrutura curricular.



**Imagem 1: Moradores denunciam condições precárias da escola em Povoado do Camarão, Praia do Norte, Tocantins. Foto de 2013. *Jornal Folha do Bico*. Disponível em: <<http://www.folhadobico.com.br/03/2013/prai-a-norte-moradoresdenunciam-situacao-precaria-de-escola-no-povoado-camarao.php>>. Acesso em: 28-10-2017.**

Os problemas da educação brasileira são tantos e tão graves que fica difícil prever seu futuro, às vezes docentes e especialistas ficam perdidos sem saber bem como agir ou como propor um plano de ação diante de tantos problemas que cercam o assunto.

As discussões dos teóricos da educação acabam chegando quase sempre às mesmas conclusões: o aluno deve construir seu aprendizado; a interdisciplinaridade é importante; o desenvolvimento das habilidades, competências, atitudes e valores são indispensáveis, com o professor devendo ser um especialista no processo de aprendizagem. Com tanta teoria, todos os envolvidos diretamente com a educação ficam perdidos.

Neste início de século XXI, em uma sociedade competitiva, supostamente globalizada em estruturas capitalistas, indagamos qual seria o futuro da educação, já que, ao que parece, o sistema educacional (particularmente no Brasil) não consegue acompanhar as transformações aparentes. Pedagogos e educadores parecem perdidos entre o que é atual e o que é necessário para o futuro. (KUPPER, [s/d.], p. 51)

No que diz respeito à metodologia, mesmo que boa parte dos professores de língua portuguesa ainda insere em sua prática docente a diversidade de textos, ao que dizem respeito às manifestações literárias, estas ficam reservadas as rápidas descrições de pequenos trechos de obras, narrativas curtas ou crônicas em livros didáticos para trabalhar os elementos linguísticos e compreensão textual. Uma das razões que possivelmente determine isso é o fato de permanecer na esfera escolar o ultrapassado modelo de tratamento do texto: leitura silenciosa, em voz alta, estudo lexical e as questões de interpretações textuais.

Durante algum tempo, atribuiu-se à dificuldade de compreensão e produção de textos a falta de domínio em relação às regras gramaticais de uso da língua; priorizou-se o ensino gramatical, mas o problema continuava existindo; adveio, a seguir, o discurso de exclusão do ensino da gramática na escola, e o problema de leitura/escrita permanecia. (RAUPP, 2005, p. 50)

Embora a escola contemple a leitura e a produção de textos, ela não trabalha com essas práticas de maneira mais aprofundada, de modo a criar possibilidades para que seus alunos possam relacioná-las as práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, criar condições para elevar o seu grau de letramento.

Relacionando o estudo da disciplina língua portuguesa e literatura, a problemática é maior ainda, pelo fato da literatura não fazer parte do currículo ou quadro de disciplinas das escolas, vista como uma disciplina desnecessária ou apenas destinadas a uma parte pequena do tempo das aulas de língua portuguesa, de pouca utilidade prática, ou como uma atividade ligada à arte que apenas serve para o entretenimento. E ainda, que os livros são caros e “chatos”. Tendo em vista também que boa parte do professorado não tem o hábito de leitura.

Para mudar a realidade atual, é preciso pensar em práticas pedagógicas que vão direcionar novos rumos e olhares sobre o ensino de Literatura, a participação maior da comunidade na escola e, primordialmente, os avanços das políticas públicas.

### **3. *Literatura e ensino: incentivo à leitura***

A literatura é a arte da palavra, e deve estar presente na vida cotidiana de todos, pois, reflete sobre manifestações ficcionais que expressam os valores, a cultura e a identidade do contexto ao qual o homem pertence na sociedade.

Feita pelo homem e por ele deve ser absorvida, independente das diferenças sociais, pois a literatura é capaz de fazer pensar, promove visões sobre o mundo e sobre o indivíduo, cultiva emoções, representa verdadeiramente a identidade de um povo, enfim, pode contribuir na luta pelos direitos do homem, fomentando assim a ideia de uma sociedade mais justa e, portanto, mais humana.

Como fenômeno de linguagem, desperta a curiosidade e a imaginação, proporciona novos olhares, novas perspectivas e possibilidades de compreensão dos fatos, abrindo caminhos para mudanças. Um educador que se preocupa com a inserção da literatura na vida de seus alunos propiciará condições ao desenvolvimento humanizado da sociedade.

As manifestações literárias podem envolver adesão, transformação ou ruptura em relação à tradição linguística, à tradição retórico-estilística, A tradição técnico-literária ou a tradição temático-literária às quais necessariamente está vinculado o trabalho do escritor. A literatura se abre então, plenamente, à criatividade do artista. Em seu percurso, ele envolve a constante invenção de novos meios de expressão ou uma nova utilização dos recursos vigentes uma determinada época. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 46)

O artista literário molda a realidade de tal forma que faz o leitor pensar que está lendo a própria realidade, fazendo com que a educação vá além dos horizontes. E ser consciente de que a leitura deve fazer parte da educação de todos, pode igualmente, ser uma função exercida em conjunto, pois através da leitura podemos ter o desejo de compor um ser humano crítico e construtor de suas próprias ideias.

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Dessa forma, incentivar a leitura, por meio da formação de professores capacitados, representa não apenas uma maneira de democratizar o saber, mas também, de utilizar esse conhecimento em benefício da sociedade como um todo.

A literatura permite ao aluno a percepção de sua humanidade e a consciência desse processo não é estanque; ao contrário, ela é uma correlação com as experiências vivenciadas. Ao utilizar a literatura como estratégia de pesquisa e trabalho, o professor contribui para uma educação mais humanizada, considerando que, por meio dessa arte da palavra, as pessoas elevam seu entendimento intelectual e sensorial, tanto de si, como do mundo em que vivem.

Uma pedagogia voltada para o incentivo e a promoção da leitura, deve, desse modo, preocupar-se também com a construção de um imaginário assentado no amplo universo composto por instituições e práticas relacionadas à leitura, universo esse que leve em conta desde o papel desempenhado pela escola e pelos professores, como também, por outros promotores do livro, como as editoras, os escritores, os veículos de comunicação e entre outros. E a sala de aula, num sentido abrangente, sem ser o único, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática. De maneira prática, podemos destacar seguintes ações:

- \* Capacitar os educadores em geral e particularmente os mediadores de leitura;
- \* Valorizar socialmente o livro e auxiliar na criação de um imaginário radicado na leitura;
- \* Incentivar o contato com o texto de literatura e com seus diversos agentes e promotores;
- \* Formar leitores competentes e críticos e incentivar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita;
- \* Fomentar o contato com os textos de literatura infanto-juvenil e seus autores;
- \* Apoiar secretarias, organizações sociais, gestores educacionais e professores no trabalho de incentivo e difusão da leitura de literatura.
- \* Aumentar o acervo permanente das bibliotecas escolares.

São, no fundo, ações relativamente simples, que não demandam um investimento muito alto, mas cujo resultado, no que compete ao incentivo à leitura – em especial à leitura literária –, é extremamente positivo. É preciso que o livro faça parte da vida cotidiana do aluno, assim como, as necessidades básicas como alimentar, dormir e outras.

A leitura é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto pela leitura e um compromisso com ela, o professor deve mobilizá-los internamente, pois aprender a ler também é ler para aprender, e isso requer esforço, pois é por meio da leitura que o aluno enriquece o seu vocabulário, interage com o outro através das palavras e desenvolve seu raciocínio,

aprende a se entender melhor e a se relacionar com o mundo a sua volta.

A literatura é influenciada pelos acontecimentos, pelo modo de pensar e de agir, pelos princípios filosóficos e epistemológicos que orientam as sociedades. Como modalidade de conhecimento, a literatura permite a reflexão sobre os diferentes problemas que os seres humanos vivenciam e através da experiência da leitura que o indivíduo poderá ficar mais preparado para enfrentar os desafios cotidianos.

#### **4. Considerações finais**

Logicamente, não devemos ser ingênuos ao pensar que rapidamente teremos educação de qualidade ou políticas públicas educacionais em tempos de corrupção e crise. Há, na verdade, muitos mitos e expectativas em torno da atividade docente. Mas o trabalho com a literatura em sala de aula é possível e deve ser explorada. Considerando que o texto literário se destaca, entre os outros textos diversos, por permitir maior reflexão do ser humano sobre sua própria condição, buscando respostas aos seus questionamentos, a experiência com a leitura literária acaba por ser uma das mais ricas e promissoras atividades culturais.

Trabalhar a língua portuguesa não é apenas reproduzir conhecimentos já estabelecidos, é discutir a relação do sujeito e seu estar no mundo, o aluno precisa estar inserido em um processo que o faça desenvolver seu espírito crítico. A literatura favorece essas relações através do contato com livros e sua experiência com a leitura.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

G1GLOBO.COM. Estudo revela falta de estrutura em escolas brasileiras. *Jornal Nacional*, 20/09/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/09/estudo-revela-falta-de-estrutura-em-escolas-brasileiras.html>>. Acesso em: 28-10-2017.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUPPER, Agnaldo. Educação brasileira: reflexões e perspectivas. *Terra e Cultura*, ano XX, n. 39. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/terra\\_cultura/39/Terra%20e%20Cultura\\_39-4.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/39/Terra%20e%20Cultura_39-4.pdf)>. Acesso em: 28-10-2017.



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

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, vol. 5, n. 13. São Paulo, set./dez.1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002)>. Acesso em: 28-10-2017.

PAPAGAIO, Bico do. Praia Norte: Moradores denunciam situação precária de escola no povoado de Camarão. *Folha do Bico*, 20/03/2013. Disponível em: <<http://www.folhadobico.com.br/03/2013/praias-norte-moradores-denunciam-situacao-precaria-de-escola-no-povoado-camarao.php>>. Acesso em: 28-10-2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da Literatura no século XXI*. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 2007.

RAUPP, Eliane Santos. *Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística*. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, vol. 13, n. 2, p. 49-58, dez.2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/544/545>>. Acesso em: 28-10-2017.

RODRIGUES, Maria Fernanda. 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura. *Estadão*, 16/05/2016. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileiranao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura>>. Acesso em: 28-10-2017.

SILVA, Luciana Marinho Fernandes da. Literatura e sociedade: da teoria do reflexo à construção discursiva de identidades sociais. *Graphos Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB*, João Pessoa, vol. 7, n. 2/1, p. 141-146, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/9455/5108>>. Acesso em: 15-11-2017.

## MACHADO DE ASSIS: UM ESCRITOR DE *METACRÔNICAS*

Clodoaldo Sanches Fófano (FTU/UNIFSJ)

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

Dulce Helena Pontes-Ribeiro (UERJ/UNIFSJ)

[dulcehpontes@gmail.com.br](mailto:dulcehpontes@gmail.com.br)

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a análise da crônica *Histórias de 15 anos – 1º de novembro de 1877*. Tal texto faz parte de uma coletânea escrita por Machado de Assis sobre diversos assuntos, sob o pseudônimo de Manassés, publicada originalmente na revista *Ilustração Brasileira*, Rio de Janeiro. A fim de realizar o exercício das avaliações propostas, faz-se necessário inicialmente apresentar certos dados da biografia do autor, após discutir de forma breve a origem do gênero narrativo crônica, que é de linguagem simples e prosaica. Em seguida, expõe-se a prática utilizada para as análises discursivas, que são construídas a partir dos postulados na análise do discurso de linha francesa. Na construção deste artigo realizou-se pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de teórico como Sonia Brayner (1992), Fiorin (2008), Massaud Moisés (1990), Eni Puccinelli Orlandi (1987; 1999), Jorge de Sá (1985), entre outros. Por fim, concluiu-se que Joaquim Maria Machado de Assis utilizou a linguagem com grande habilidade, transcendendo a denotação, sugerindo diversas maneiras de se criarem assuntos que podem valer como pré-texto para se iniciar uma crônica, tornando-se, desse modo, um escritor de “*metacrônicas*” jornalísticas, com uma ideologia presente por trás dessa atividade. Sendo assim, verificou-se que essa insistência em tratar de tal tema é fruto de uma necessidade da época, pois é provável que os intelectuais discutissem esse atrativo para vendas e público, para que a crônica pudesse servir como um instrumento de denúncias sociais.

**Palavras-chave:** Análise discursiva. Crônica. Denúncias sociais. Machado de Assis.

### 1. Introdução

A crônica transita entre estes dois polos, entre ser no jornal e para o jornal. Diferencia-se do texto jornalístico, por não visar à informação, pois seu objetivo (declarado ou não) é ultrapassar o mero comentário diário, a banalidade dos acontecimentos humanos, e atingir a universalização, mesmo que sua temática se utilize do *fait divers* e do que se costuma considerar trivial. (LIMA, 2001, p. 05)

A história da crônica no Brasil se confunde com a própria trajetória do jornalismo contemporâneo. Com o objetivo de entretenimento, de um modo geral, ela começou a consolidar-se no país em meados do século XIX e desde então tornou-se um gênero quase obrigatório para os jornais brasileiros e mais executado ou exclusivo de alguns autores razão pela qual de se considerar a crônica um gênero textual misto, fruto de uma fusão entre literatura e jornalismo. Nesse sentido, Massaud Moisés garante que “em toda a crônica os indícios de reportagem se situam na vizinhança, quando não mescladamente, com o literário; e é a predominância de uns e de outros que fará tombar o texto para o extremo do Jornalismo ou da literatura” (MOISÉS, 1983, p. 248). Mas, afinal, como se faz uma crônica?

Machado de Assis, um dos principais fundadores da crônica moderna, no próprio exercício de uma de suas crônicas, *ensina* o caminho das pedras. Ele é autoridade nesta temática. Valeu-se da crônica durante quatro décadas, escreveu-as e as publicou em jornais como o fazia com seus poemas e romances em capítulos. O literato escrevia suas crônicas sob pseudônimos. Não obstante, só 40 anos após sua morte é que se descobriu o verdadeiro autor das crônicas de *Lélio*.

Num primeiro momento, o estudo optou por discorrer sobre curiosidades da biografia machadiana, já que o espaço de um artigo é diminuto para ser utilizado com informações que se encontram por todos os lados impresso e *on-line*, portanto foram selecionadas certas particularidades bibliográficas apenas para reviver um pouco sua vida e alguns traços idiossincrásicos de sua obra, em especial da crônica. Num segundo momento, o foco é o gênero discursivo crônica – de sua origem ao exercício de análise. Num último momento faz-se uma apreciação analítica da crônica machadiana "Histórias de 15 Anos", com a data 1º de novembro de 1877 – oportunidade em que o próprio Machado de Assis, escrevendo sua crônica, ensina ao leitor como é elaborar esse gênero, ou seja, o autor faz uso da *metacrônica*. Melhor explicando: a crônica se torna o veículo de teorização sobre o gênero crônica e de didatização de elaboração do texto desse gênero texto ao leitor a elaboração, mas, na verdade, a receita dada não produz o produto em série, vai depender do talento de cada autor.

## 2. *Singularidades machadianas: vida e obra*

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, na chácara do Livramento, Rio de Janeiro. Seu pai, descendentes de escravos, era pintor de paredes; sua mãe, descendente de portugueses, fazia os trabalhos domésticos. Corria nas veias do menino mestiço, de origem humilde, o sangue africano numa época escravocrata. Mas como emergiu essa celebridade internacional na vida adulta? A metamorfose não foi gratuita. Valendo-se de sua qualidade de autodidata e do contato com importantes personalidades intelectuais da época, o menino, ou melhor, o adolescente, lutou e avançou do anonimato à imortalidade. É como ele dizia: “corro também atrás da sorte grande...” (FARACO, 1994, p. 53)

Na verdade, na sua meninice, houve algumas influências: o pai assinava o célebre *Almanaque Laemert* – o que talvez lhe tenha aguçado curiosidades diversas de cultura geral. Também a convivência em um ambiente permeado pelo discurso religioso católico foi outra fonte de aprendizado.

Machado deu provas de conhecer a fundo cada um dos mecanismos presentes na religião – em especial a católica – e fazê-los falar na sua obra. Seus contos e romances estão repletos de padres e ritos, mas, mais que isso, estão cheios, direta ou indiretamente, também de passagens bíblicas, imagens da tradição católica e personagens dessa tradição e, ainda, símbolos que se identificam com o pensamento cristão. (BRUM, 2009, p. 17)

A ambição de pertencimento à ilustre sociedade carioca o impeliu a saltar de profissões (tipógrafo, revisor de textos, autor) e a sair do bairro para a cidade. Foi funcionário público e como tal exerceu diversas funções: oficial de gabinete de ministro, membro do Conservatório Dramático, oficial da Ordem da Rosa e diretor na Diretoria do Comércio. No século XIX, em especial, na década de 50, o referido escritor trabalhou como revisor de provas no *Correio Mercantil*, além de publicar textos, e no *Diário do Rio de Janeiro* como redator e repórter. Machado de Assis exerceu também o papel de censor no Conservatório Dramático no período de 1862 a 1864. Ascensão e acolhida social eram conquistas que não lhe vieram gratuitamente, mas por obra da habilidade impecável de comportamento e de uso da linguagem. Desse modo, o passado do menino fica para trás. É a vida gloriosa que se descortina e perpetua o autor.

E foi assim que o escritor começou a fazer parte dos ambientes literários, divulgando seu nome com comprometimento através da sua formação intelectual, por intermédio da leitura persistente e atenta e do

estudo da língua portuguesa literária. Forma-se o gênio literário cujo mérito lhe é exclusivo e resulta de um itinerário iniciado na adolescência, quando, aos 16 anos publicou o poema *Ela*. De lá para adiante, gradativamente a genialidade vai se formando até a apoteose com o lançamento das obras da maturidade.

Autores como Gonçalves de Magalhães, Alexandre Herculano, Garret, Castilho, Gonçalves Dias, Victor Hugo, João Francisco Lisboa, Álvares de Azevedo, Alencar, Musset e Byron motivaram a formação acadêmica de Machado de Assis. Foi por meio de seus vínculos com a Sociedade Retiro Literário Português, com o Clube Beethoven e a Associação dos Homens de Letras do Brasil, que Machado de Assis instituiu a Academia Brasileira de Letras (ABL) que, no momento de sua fundação e organização, institucionalizou a profissão de escritor, servindo de caminho e sucesso de um longo processo de avanço da atividade, do ofício da escrita.

Sobre o referido autor, ressalta Eloísa da Silva Moura: “Machado de Assis desenvolveu uma brilhante carreira, embora suas origens pudessem conduzi-lo a condições marginal na sociedade, o que, na verdade, não ocorreu” (MOURA, 2007, p. 33). E Antonio Candido assegura:

Machado era mestiço de origem simples, começou pobre, porém foi um dos representantes no império liberal, acabou recebendo título de nobreza e carregando pastas ministeriais. Com apenas cinquenta anos era um dos maiores escritores do país. (CANDIDO, 1995, p. 17-18)

Na contramão de muitos autores que se refletem nas obras que produzem, o homem Machado de Assis se mantém à margem do narrador observador, metucioso no modo de ver, e do narrador onisciente, que aprofunda na análise psicológica de suas personagens lhes sondando as razões ocultas das ações humanas. Por meio de um estilo enxuto, singular e irônico, Machado de Assis muitas vezes sai do texto para conversar com o leitor, levando-o a reflexões profundas extraídas do cotidiano e se esquecendo, por vezes, do enredo, o qual fica delegado a segundo plano nas narrativas machadianas. Ele mesmo assim se expressara: “Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto”. (FARACO, 1994, p. 68)

Seu talento não se circunscreve à vida letrada mas abarca ainda as relações sociais. Não era fácil um mulato ascender-se numa sociedade escravocrata, participar de ambientes elitizados. Foi-lhe preciso muito ta-

to, uma penetração perspicaz no domínio dos homens letrados de modo que não fosse de vez dali excluído. E foi com uma civilidade terna que ele alça o ápice de sua carreira de escritor: funda com seus pares a Academia Brasileira de Letras, sendo seu primeiro presidente.

Em 1908, “falece o imortal” Machado de Assis.

### **3. Breve estudo sobre a crônica e sua origem**

Afinal, o que é crônica?

Trata-se de um gênero narrativo ou reflexivo breve, episódico e comunicativo, que, em essência, registra um flagrante do cotidiano, sob os enfoques pitoresco e inusitado, com leve humor e reflexão existencial. Para tanto, faz uso de uma linguagem não raro coloquial, irreverente e permeada de lirismo reflexivo, que faz o leitor repensar o mundo pela emoção ancorada na razão; registra observações de interesse social, conta história que poderia ter sido vivenciada por qualquer leitor, e o modo de contá-las o leva à reflexão, a um melhor entendimento de suas questões existenciais, a uma interação/identificação com acontecimentos e personagens. Por razões como essas, a leitura de crônica é envolvente e agradável.

E como surgiu esse gênero? Do latim *chronica* (=tempo), a palavra *crônica* na antiguidade era o registro de eventos em ordem cronológica. Na verdade, esse gênero textual, no período interbíblico, já existia, mas com outra nomenclatura, visava registrar acontecimentos referentes à história dos reis de Judá, possivelmente escritas por Esdras, que era escriba e profeta na época, por isso a Bíblia apresenta esse gênero como parte de sua formação canônica, já com um caráter documental. Jerônimo, tradutor do Antigo Testamento para o latim (*Vulgata Latina*), no século IV, foi quem nomeou tal parte das Escrituras Sagradas de *I e II Crônicas*. Antes de serem chamados dessa maneira, no texto original hebraico, esses registros eram chamados de *Acontecimentos dos dias*. Os tradutores e criadores da Septuaginta (nome da versão da Bíblia hebraica) chamavam-lhes de *Coisas que aconteceram*. Segundo Lenise Ribeiro Dutra, “A etimologia do vocábulo pressupõe a marca temporal do texto que não passa de mero relato sobre uma ou outra personagem, sendo o objetivo primeiro o registro histórico e a documentação” (DUTRA, 2007, p. 53). Logo, a gênese da crônica implica conhecimento histórico.

Na Idade Média aparece novamente a crônica, um tipo de texto que servia para documentar as histórias de reinos, em ordem cronológica. Em 1934, Fernão Lopes, foi promovido como cronista-mor do reino português, para tanto, incluía em seus escritos não só as ações dos reis e nobres, mas também do povo. Além disso, submetia os dados a um criterioso exame, “no sentido de colocar o leitor a par dos mínimos detalhes que caracterizavam a história e até a valorização do espaço plástico que o texto proporciona” (DUTRA, 2007, p. 53). A partir de então a crônica evoluiu bastante, pois, com Fernão Lopes, adquiriu “superior relevância, graças ao sentido duplo com que é praticado: o literário e o histórico propriamente dito. (MOISÉS, 1990, p. 32)

Em relação à história da crônica no Brasil, verifica-se que o primeiro escrito que trazia informações sobre o Brasil, era uma crônica, escrita por Pero Vaz de Caminha, a *el-rei* D. Manuel. Nessa, o cronista objetivava fazer descrições gerais da terra nova descoberta. Tal momento assinala a primeira impressão sobre a paisagem brasileira descrita com o entusiasmo de um cronista, inaugurando um processo literário, sendo considerada a certidão de nascimento do Brasil, reconhecida também como “literatura de informação”, em razão da importância histórica tanto para brasileiros quanto para portugueses. Para portugueses porque foi o meio com que eles apresentaram até com certo exagero, através da manipulação da linguagem, o deslumbre das terras conquistadas. Tal exagero foi proposital, era uma forma de apresentar a outras nações uma grande conquista na tentativa de elevar Portugal como grande nação, nivelando esse país às grandes potências europeias da época. Indiscutivelmente a *Carta* é uma crônica já que seu autor não se limita à linguagem referencial. Mais que isso, Caminha, em muitos momentos, recria o real como artista. Assim, pode-se afirmar que, oficialmente, a literatura brasileira nasceu da crônica.

Mas foi com o advento da imprensa (século XIX) a crônica passou a ser matéria de jornais. Isso ocorreu, pela primeira vez no *Journal de Débats*, em Paris, em 1799. Além de informar o leitor sobre algum evento da semana, os textos eram curtos e críticos. Era uma publicação de vida breve, afixada no rodapé dos jornais. Para tanto, seu renascimento está ligado ao folhetim, compreendido aqui não como o romance, mas como um espaço que abriga uma série de textos voltados ao entretenimento, escritos para uma burguesia que não queria pensar. O termo “crônica” durante esse período, esteve associado a escritos sobre os mais variados assuntos, da política ao teatro, dos eventos sociais aos esportivos,

dos acontecimentos do dia a dia ao universo íntimo de cada autor, essa miscelânea temática talvez possa ser explicada pelo fato dela ser publicada em um espaço destinado a variedades.

No Brasil, ela chega só no século XIX. Alencar se destaca nesse ofício. Com o tempo, a crônica foi tomando outra feição: o seu caráter documentário foi cedendo espaço ao literário, ao poético, ao fantasioso, com uma linguagem cada vez mais leve e lírica. Com objetivo de entretenimento, de um modo geral, esse gênero começou a consolidou-se, tornando-se um texto quase obrigatório para os jornais brasileiros, passando a oscilar “entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e desconhecido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia” (MOISÉS, 1983, p. 247). Ela, conforme Carlos Drummond de Andrade,

[...] surge inesperadamente como um instante de pausa para o leitor fatigado com a frieza da objetividade jornalística. De extensão limitada, essa pausa se caracteriza exatamente por ir contra as tendências fundamentais do meio em que aparece [...]. Se a notícia deve ser sempre objetiva e impessoal, a crônica é subjetiva e pessoal. Se a linguagem jornalística deve ser precisa e enxuta, a crônica é impressionista e lírica. (ANDRADE, 1999, p. 13)

Mas é com Machado de Assis que a crônica ascende à excelência literária. Com fino humor e sarcasmo Machado de Assis se destaca no gênero crônica também abordando temas banais e corriqueiros se afinando pelo tom que será a partir de então

[...] o da crônica brasileira, voltada para as miudezas do cotidiano, onde acha a graça espontânea do povo, as fraturas expostas da vida social, a finura dos perfis psicológicos, o quadro de costumes, o ridículo de cada dia e até a poesia mais alta que chega alcançar, como em tantas de Rubem Braga. (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1987, p. 59)

Hoje, a crônica ganhou espaço na rede virtual onde a efemeridade dos textos se torna bem mais evidente do que a da mídia impressa. Seja como for, o cronista é considerado poeta dos acontecimentos triviais, situando-se entre o jornalista e o literato; abastece-se de eventos cotidianos, aos quais confere um ar próprio, afastando-se assim dos textos informativos; narra não exatamente o que é, mas o que pode ser ou poderia ter sido; seus olhos percebem o que os do leitor comum não alcançam. Enquanto “o jornal nos dá notícias da vida e da morte; a crônica nos faz compreender a coexistência desses dois elementos que se opõem, mas não se excluem”. (SÁ, 2011, p. 56). Conforme Rubem Braga (*apud* SÁ, 2011, p. 12), o cronista como “o escrivão do cotidiano compõe um claro caminho, através do qual o leitor reencontra o prazer da leitura e – mes-



mo que não o perceba – aprende a ler na história ‘inventada’ a sua própria história”.

Muitas vezes o cronista dialoga com o leitor na sua intimidade, como numa conversa informal, narrando seu texto em primeira pessoa – o que confere uma visão particular dele sobre o tema abordado, o seu modo de entender o mundo. Há quem considera o cronista como “o espião da vida”. De fato, a crônica é um comentário breve do autor sobre algum evento (banal ou relevante) do cotidiano, partindo do micro para o macro. Assim, cabe ao cronista revelar algo inusitado ou poético naquilo que é parte do cotidiano prosaico.

#### **4. Histórias de 15 dias (Machado de Assis)**

Nesta seção elegeram-se para estudo uma crônica machadiana que faz parte do conjunto dos textos reunidos sob o título *História dos Quinze Dias*, datada de 1º de novembro de 1877, na qual o autor se vale da crônica para explicar ao leitor como se elabora esse gênero e de que ele é feito. Explica-se, *a priori*, o tipo de análise a ser desenvolvida para, em seguida, analisar a crônica.

##### **4.1. Exercício de análise da crônica**

A análise proposta é discursiva. Na análise discursiva o foco principal é o discurso (também conhecido como enunciação) e seus elementos que contribuem para a construção discursiva. Assim, cabe destacar enunciador, interlocutor, linguagem, situação histórico-social (conhecida também por contexto), intertexto, intencionalidade, ideologia, implícito, etc. O discurso, na concepção de Eni Puccinelli Orlandi,

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeito e sentido afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeito e produção de sentido e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 1999, p. 21)

Há algo mais tênue, gracioso e intangível, que não é característica de textos jornalísticos, é uma das particularidades marcantes da crônica. Para isso, o cronista utiliza a palavra escrita, com carga semântica subjetiva. É essa magia latente que torna a crônica um texto sugestivo para a análise do discurso, possibilitando uma apreciação mais abrangente. Lo-

go, as palavras falam com as outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso, ou seja, as palavras recebem seus sentidos de formação discursiva em suas relações. Para corroborar com essa discussão, resalta Eni Puccinelli Orlandi, firmando-se em Michel Pêcheux (1975):

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*metaphora*), que elementos significativos passam a se confrontar, de como que se revestem de um sentido. (ORLANDI, 1999, p. 44)

A subjetividade do gênero crônica, na atualidade, gera um *eu* que fala a um *tu* (ser interpelado) resultando em uma intersubjetividade, havendo, portanto, troca de papéis entre enunciador e enunciatário). E é dentro dessa subjetividade que está a ideologia que o sujeito discursivo quer comunicar com seu interlocutor. Portanto, a linguagem se torna um código ideológico. Essa subjetividade, que não é característica dos textos jornalísticos, é uma das características marcantes da crônica. A carga semântica utilizada pelo cronista por meio da palavra escrita “possui uma magia latente, um poder de evocar outras ideias além das que lhes é implícita” – é o que declara Othon Moacyr Garcia (1997, p. 162) ao interpretar Joseph Vendryes (1950). É, então, essa magia latente que torna a crônica um texto sugestivo para análise do discurso e também possibilita uma análise ampla.

Assim, através do foco narrativo em primeira ou em terceira pessoa o enunciador estabelece um diálogo com o interlocutor. Por isso, José Luiz Fiorin salienta:

[...] o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam – que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso. (FIORIN, 2008, p. 44)

Normalmente, a crônica apresenta linguagem simples e pode assumir caráter lírico, filosófico, crítico ou humorístico. Para descobrir seus variados registros discursivos, deve-se fazer uma leitura de apreciação, pois, junto a outros elementos importantes para a completude discursiva, possibilita uma interpretação global, que conduz o leitor a uma determinada visão de mundo. Essa leitura crítica proporcionará valorização da crônica, na medida em que o leitor descobre sua significação. Apesar do texto jornalístico na modernidade apresentar uma linguagem objetiva, a crônica, entretanto, desde seu nascimento, possui uma linguagem subjetiva.

Como todo gênero, a crônica emerge de um contexto histórico-social implicando propósitos, intencionalidade. Conhecer essas implicações traz luz ao entendimento do texto, que também se faz de uma gama de intertextos e implícitos.

Distinto do discurso jornalístico, pelo imediatismo de produção e publicação dos fatos/acontecimentos históricos diariamente narrados e descritos sem preocupação estética, o gênero crônica pode fazer uso dessa gama de conteúdos históricos e jornalísticos, mas com um discurso híbrido pincelado de poesia, ficção, subjetividade. Esse gênero é

A literatura do jornal. O jornalismo da literatura. É a pausa da subjetividade, ao lado da objetividade da informação do restante do jornal. Um instante de reflexão, diante da opinião peremptória do editorial. [...] É, pois, a expressão jornalístico-literária da necessidade de não desistir de ser e sentir. A crônica é o samba da literatura. (TÁVOLA, 2001)

Enfim, a partir desses elementos discursivos é que se construirão as análises da crônica que é o *corpus* deste trabalho, onde ocorrem os domínios dos discursos jornalístico e histórico (envolvendo tempo e cotidiano), de um lado, e, de outro, o discurso literário mobilizado pela fabricação criativa, ficcional e poética – um fascinante mecanismo explicado por Machado de Assis nesta sua metacrônica "Histórias de 15 Dias".

#### **4.2. Histórias de 15 anos – 1º de novembro de 1877**

O discurso se inicia com o enunciador interagindo com seu interlocutor, na tentativa de demonstrar como se escreve uma crônica. Dessa forma, introduz em seu discurso a ideia de que o que vai demonstrar para a construção de tal produção literária é “um meio *certo*” e *trivial* que são dois adjetivos que podem ser substituídos pelos sinônimos *seguro* e *simples*: “Há um meio certo de começar a crônica por uma trivialidade”. Esse trecho revela que não há erro, ao seguir os passos que serão anunciados. Isso se evidencia pela expressão “um meio certo”, que com certeza contribui para manipular e convencer o interlocutor de tal fato. Em seguida, Machado de Assis apresenta para o interlocutor os passos, como se fossem uma “receita de bolo”:

Que calor! que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjeturas acerca do sol e da lua, outras sobre a febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, *ela glâce est rompue*; está começada a crônica.

Eis aí várias maneiras de como o enunciador sugere se começar a crônica. Para ele, dá certo iniciar, assim, de modo tão simples e trivial. Nessa “receita”, instaura-se o tema ou, melhor dizendo, o pré-texto de uma crônica. Interessante observar, no fragmento acima, que quase todas temáticas estão relacionadas com questões climáticas, com doença devastadora para época (febre amarela) e, por último, destaca: “manda-se um suspiro a Petrópolis” – cidade onde estava localizada a moradia de verão da Família Real e onde o clima é ameno. Por certo, qualquer desses assuntos chamaria muito a atenção do público leitor, principalmente quando utilizados dentro de uma linguagem cheia de signos e símbolos.

Ressalta Sonia Brayner: “Machado recolhe as notícias e, como em um ‘panorama visual’ em moda na segunda metade do século, dá-lhes um enquadramento de significação” (BRAYNER, 1992, p. 413). Continuando, a mesma autora esclarece:

Dentro desse mosaico da historicidade, o leitor e o autor são capazes de reescrever, graças aos ardis do texto e de seus novos ritmos, aquela oralidade aparentemente condenada às conversas de confeitaria, esquinas, saraus, teatros. E os assuntos “nobre” – política, administração do império, fatos, internacionais – democratizam-se, agora redistribuídos pela voz do cronista desatento às hierarquias sociais. (BRAYNER, 1992, p. 414)

A situação enunciativa prossegue com o cronista em um processo de interlocução, chama a atenção dos leitores para o fato de que esse “meio”, ou seja, tal receita apresentada é muito antiga: “Mas, leitor amigo, esse meio é mais velho ainda do que as crônicas que apenas datam de Esdras”. Assim, Machado de Assis estabelece um intertexto, fazendo alusão à história e personagens da Bíblia para fazer com que seu interlocutor compreenda o quanto esse gênero textual é antigo e que este também, como o enunciador, deve se valer desse expediente.

Sobre o intertexto como elemento discursivo, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, citando Roland Barthes (1974), destaca:

O texto distribui a língua. Uma das suas vias dessa construção é a de permutar textos a fragmentos de textos, que existiriam ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variados, sob formas mais ou menos reconhecíveis. (BARTHES, *apud* KOCH, 2008, p. 59)

Tal intertexto identificado foi oportuno para a completude discursiva e ao mesmo tempo instrumento de convencimento do interlocutor em relação ao assunto tratado, porque nessa época praticamente todos conheciam as histórias bíblicas, pois, apesar do sincretismo religioso pre-

sente na época, a religião que prevalecia era o catolicismo romano. No entanto, alguns até iam às cartomantes, mas não deixavam de frequentar as missas. Ao fazer menção a Esdras, Machado de Assis sabia da possibilidade desse personagem bíblico ter utilizado a crônica para registrar as histórias dos reis de Judá. Portanto, se tal informação proceder, pode-se afirmar que Esdras era um cronista. E eis mais um ingrediente para a receita da crônica, pois sendo ela um gênero indefinido por ser transitório entre o literário e o jornalístico, conforme Massaud Moisés (2004), é plausível trabalhar com a imprecisão.

Um fator intrigante é que o cronista volta a falar de calor: “Antes de Esdras, antes de Moisés, antes de Abraão, Isaque e Jacó, antes mesmo de Noé, houve calor e crônicas”. Assim, como se observa, parece que o vocábulo *calor* está sendo usado pelo enunciador com o sentido conotativo. Logo, pode-se pensar em calor como agito, confusão, fruto de alguma insatisfação governamental por parte da burguesa. Dessa maneira, o literato faz uso desse artifício para poder maquiagem sua linguagem e deixar que seu interlocutor faça inferências e compreenda aquilo que está implícito e que ele não quer, ou não pode relatar. Assim, o leitor da crônica de Machado de Assis *aprende* sobre a linguagem do gênero: um misto de conotação e denotação.

Essa leitura se configura quando o cronista citou em seu discurso os patriarcas em forma de lista/enumeração e disse que, naquela época, “antes mesmo de Noé”, já havia calor e crônica. Um estudioso das Escritas Sagradas sabe que antes mesmo de Noé já existiam conflitos e lutas de poder. Assim, na época de Noé, Deus mandou o dilúvio devido à tamanha corrupção que estava sob a terra. Portanto, essas crônicas, serviriam para fazer o povo refletir, despertar para a situação “calorenta” na qual se encontrava o Segundo Império. O leitor, portanto, observa que a crônica envolve o contexto sócio-político do cronista.

Decorre, pois, que, para se chegar a tal compreensão, foi necessário perceber a influência do contexto histórico discursivo da época que, de acordo com Eni Puccinelli Orlandi,

[...] inclui tanto os fatores da situação imediata (contexto de situação no sentido escrito) como os fatores do contexto sócio-histórico e ideológico (contexto da situação no sentido lato) [...] o contexto de situação (ou situação imediata de comunicação ou situação de enunciação) é aquela situação mais bem definida de interação comunicativa. (ORLANDI, 1987, p. 30-31)

Beatriz Resende (1992, p. 420) concebe Machado de Assis como um escritor “voltado para a elite intelectual do país, que era esse ‘mar de

analfabetos””. É nesse sentido, que pode se afirmar que sua autoria cria um clima de cumplicidade com o seu leitor. Dessa maneira, o referido cronista assumiu a missão civilizadora de autoria no período de urbanização do Rio de Janeiro Imperial, ainda assentado sobre a barbaria da escravidão. De acordo com Arnaldo Niskier (2001. p. 13) “Machado de Assis ensinou o Brasil a ser ele mesmo através de seu olhar de compaixão, de tranquila ironia e quase sempre largo entendimento”. (NISKIER, 2001. p. 13)

Quando o cronista se refere ao paraíso, lugar criado por Deus para se encontrar com o homem na viração do dia, declara: “é certo que o calor era mediano”. O vocábulo “mediano” transmite uma ideia de equilíbrio. Pode-se concluir que um calor mediano é um calor que não incomoda, e um fator contribuinte para não criar esse incômodo seria o fato de Adão andar nu, que também pode significar um andar sem maldade, sem ambição, pois o paraíso, na narrativa bíblica, era um ambiente em que o pecado ainda não tinha contaminado a alma do homem; portanto, não havia conflitos, nem confusão.

Ao apresentar as duas razões que Adão andava nu, chama-as de “capital” e “provincial”. A primeira parece relacionada com o que já foi dito anteriormente, por não haver pecado, não havia por que o homem se vestir, já que o homem só sentiu vergonha de sua nudez após o pecado. Então se cobriu com folhas de figueira. E essa razão é chamada como tal porque parece que as coisas na capital são mais puras, elitizadas, “santas”. Na segunda razão as coisas parecem mais pervertidas, o homem já tem alfaiate, precisa se vestir, ou seja, já entrou o vírus do pecado na alma humana. E, ao justificá-la como “provincial”, ressalta que “as nossas províncias estão nas circunstâncias do primeiro homem”. Como relatam as Escrituras, as circunstâncias do primeiro homem (Adão) se tornaram corruptas por causa do pecado original.

Assim, a consumação do pecado fez com que o homem fosse expulso do paraíso. A maldade e o pecado começaram a produzir conflitos, intrigas, insatisfações e lutas de poder e tantas outras situações que antes não existiam. Nas palavras do cronista tal fatalidade se configura da seguinte forma:

Quando a fatal curiosidade de Eva fez-lhes perder o paraíso, cessou, com essa degradação, a vantagem de uma temperatura igual e agradável. Nasceu o calor e o inverno; vieram as neves, os tufões, as secas, todo o cortejo de males, distribuídos pelos doze meses do ano.

Nesse trecho, depois de toda essa simbologia, o enunciador deixa entrever, implicitamente, que as causas de tantos problemas sociais e que servem de assunto para se criar uma crônica, surgiu com o “primeiro homem”. E, assim, esse gênero discursivo se torna um instrumento sociopolítico de denúncias. Mais uma lição para o leitor aprender e utilizar em sua crônica.

Em seguida, o enunciador retrocede, de uma forma brusca (quase quebra a linearidade discursiva), à origem da crônica, explicita uma incerteza, mas apresenta uma possibilidade:

[...] mas há toda a probabilidade de crer que foi coletânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram-se à porta, para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começaram a lastimar-se do calor. Uma dizia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais en-sopada do que as ervas que comera.

Assim, parece que, de acordo com essa possibilidade referida, a crônica primeiramente nasceu como texto na modalidade oral da linguagem (fala), semelhante à origem do conto. E o pré-texto que motivava tal diálogo diário era provavelmente as lástimas do “calor”. Igualmente, essa conversa (crônica) pode tomar outras formas; seus interlocutores podem trocar de tema como quiserem: “Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica”. Com isso, o enunciador deseja ensinar para os seus interlocutores que a crônica pode variar de forma como gênero discursivo. E assim sua confecção se torna algo trivial (simples), fácil e natural.

Como se observa, Machado de Assis foi um escritor de *metacrônicas* jornalísticas. Existe uma ideologia presente por trás de tudo isso. O porquê dessa frequente atividade é difícil de explicar, o que se tem são suposições. Sendo assim, Tattiana Teixeira (2002) declara que essa insistência em tratar desse tema é fruto de uma necessidade da época, pois é provável que os intelectuais discutissem tal atrativo para vendas e público. Outro motivo, ainda na opinião da referida autora, seria uma tentativa intencional de criar um elo de aproximação com o interlocutor, fingindo compartilhar com ele a dificuldade que permeia o dia a dia de um cronista. Assim, essas duas suposições teriam por objetivo levar o interlocutor a dar maior importância e respeito a esse gênero literário.

Tal importância desejada por Machado de Assis se explica pelo fato de que ele sabia que a crônica era a ponte entre ele e os seus interlocutores, fazendo com que estes, através dos seus discursos, interessas-

sem-se pelas lutas políticas de seu tempo e tentasse de alguma forma intervir com o objetivo de diminuir as injustiças sociais. Assim, a crônica seria um texto de denúncias sociais. Para entender essas “dicas” que o cronista dá para o interlocutor, necessário se torna saber ler as entrelinhas, o não dito no dito.

## 5. *Considerações finais*

Diante do estudo realizado, percebeu-se que a crônica é um instrumento de intervenção na sociedade. Foi por intermédio de crônicas que Machado de Assis denunciou diversos problemas sociais. Por isso, o referido enunciador valoriza tanto tal gênero textual, inclusive escreve crônicas discutindo a produção da própria crônica, o que se chamou aqui de *metacrônica*<sup>99</sup>.

A crônica, da mesma forma como as notícias e reportagens, também surgiu nos jornais. No final do século XIX, autores como Machado de Assis costumavam publicar textos breves, com forte teor crítico e carregados de ironia e bom humor, nos quais comentavam acontecimentos noticiados no jornal ao longo da semana. Tal característica das crônicas permitia compreendê-las como um gênero efêmero, que perdia em parte seu sentido quando lido muito tempo depois de sua publicação, tal como ocorre com as notícias.

Na atualidade, há uma admirável variedade de textos qualificados como crônicas. Alguns deles com características bastante semelhantes às das narrativas; outros, que misturam elementos de diferentes tipologias, como a argumentação. A existência dessa grande variedade de textos reunidos sob um mesmo rótulo dificulta uma definição precisa das características do gênero. Tal fato se justifica porque esse gênero nasceu no folhetim, em um espaço intitulado variedades.

Igualmente às narrativas em geral, as crônicas podem ter foco narrativo em primeira ou em terceira pessoa e estruturam-se em apresenta-

---

<sup>99</sup> Neologismo criado para se referir a atividade desenvolvida por Machado de Assis que escreveu crônica abordando a temática da produção desse gênero textual. Tal prática tinha o intuito de mostrar ao leitor a importância desse textual como instrumento de denúncia da realidade social, pertencente à segunda metade do século XIX. Assim se tem o enunciador voltado para o próprio código, aplicando a função metalinguística, ou seja, usando a linguagem para falar da própria linguagem na comunicação. (Cf. MOISÉS, 2004, p. 290)



ção, complicação, clímax e desfecho. Semelhante aos contos, estruturam-se em torno de um único conflito, possuem poucas personagens e, exceto quando desempenham uma função específica no enredo, tempo e espaço são elementos secundários. Por sua vez, as crônicas diferenciam-se dos contos por tratarem de temas triviais. Enquanto os contos dedicam-se a tratar dos dramas humanos, as crônicas têm como principal referência o cotidiano.

Assim, o cronista tem como ponto de partida acontecimentos do dia a dia, a partir dos quais ele compõe, por uma ótica subjetiva e crítica, uma narrativa com o propósito de conduzir o leitor a uma reflexão. Na maioria das vezes, essa reflexão não está explícita, como ocorre com a moral das fábulas, mas pode ser inferida a partir do desfecho da narrativa. Como se nota, a crônica é um relato das circunstâncias onde todos os elementos tornam-se importantes para transformar o texto em uma unidade significativa e bem sugestiva para análise.

Logo, acredita-se que a crônica informa muito mais do que as palavras possam traduzir. Através do contexto histórico discursivo, do intertexto e de outros elementos da análise do discurso verifica-se que esse gênero textual vai além do arranjo de palavras. Portanto, pode-se dizer que o texto é uma atividade intencional e se desenvolve por meio de uma prática discursiva interacionista, pois o cronista esteve com frequência dialogando com o interlocutor, buscando uma relação de intimidade, mas também cumplicidade.

Por fim, cabe destacar que as análises propostas neste estudo servirão de referências para que o leitor perceba que Machado de Assis, nunca foi omissivo, nem passivo frente às injustiças sociais do seu tempo. Pelo contrário: com leveza e flexibilidade, fez denúncias sócio-políticas dentro de um cenário de grandes conflitos sociais, por isso ser reconhecido como homem do seu tempo e do seu espaço.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Uma prosa (inérita) com Carlos Drummond de Andrade. *Caros Amigos*, São Paulo, n. 29, p. 12-15, ago.1999.

ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: \_\_\_\_\_. *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 51-66.

ASSIS, Machado. Histórias de 15 anos – 1º de novembro de 1877. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/machado/arquivos/html/cronica/macr01.htm>>.

Acesso em: 07-10-2017.

BRAYNER, Sonia. Machado de Assis: um cronista de quatro décadas. In: CANDIDO, Antonio et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

BRUM, Fernando Machado. *Literatura e religião: estudo das referências religiosas na obra de Machado de Assis*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DUTRA, Lenise Ribeiro. Crônica nos limites da literatura. *Transformar: Revista do Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE)*. Fundação Educacional e Cultural São José – Faculdades Integradas Padre Humberto, vol. 5, p. 52-60, 2007. Disponível em:

<<http://www.fsj.edu.br/default.asp?action=cursos&actioncurso=tipocenpe&titulopagina=cenpe>>. Acesso em: 7-10-2017.

FARACO, Carlos Alberto. Machado de Assis: um mundo que se mostra por dentro e se esconde por fora. In: \_\_\_\_\_. *Literatura: autores & época*. São Paulo: Ática, 1994.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, Othon Moacyr. Os sentidos das palavras. In: \_\_\_\_\_. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 155-167.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Luiz Costa. *Lira e antilira*: Mário, Drummond, Cabral. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1983.

\_\_\_\_\_. *A literatura portuguesa*. São Paulo: Cultrix, 1990.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOURA, Eloísa da Silva. *Novos olhares, novas leituras das crônicas de Machado de Assis e de Carlos Drummond de Andrade*. 2007. Tese. (Doutorado em Teoria da Literatura). – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=469](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=469)>. Acesso em: 10-10-2017.

NISKIER, Arnaldo. *O olhar pedagógico em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

RESENDE, Beatriz. Em caso de desespero, não trabalhem. In: CANDIDO, Antonio et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985.

SABINO, Fernando. *A companheira de viagem*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TÁVOLA, Artur da. Literatura de jornal (O que é a crônica). *O Dia*, Rio de Janeiro, 27/07/2001.

TEIXEIRA, Tattiana. *A crônica política no Brasil: – um estudo das características e dos aspectos históricos a partir da obra de Machado de Assis, Carlos Heitor Cony e Luis Fernando Veríssimo*, 2002. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/esp/escola.php?codinst=19>>. Acesso em: 10-10-2017.

## **MANUEL BANDEIRA: UM POETA DE VANGUARDA**

*Magda Simone de Toni* (UEMS)

[m.magdadetoni@gmail.com](mailto:m.magdadetoni@gmail.com)

*Daniel Abrão* (UEMS)

[danielabrao7@gmail.com](mailto:danielabrao7@gmail.com)

### **RESUMO**

Este estudo visa apresentar a vanguarda na literatura brasileira por meio da contextualização dos períodos artísticos literários e da análise da poesia "Vou-me Embora pra Pasárgada", de Manuel Bandeira (2008), enfatizando o poeta como um representante vanguardista do Brasil. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica dos referenciais teóricos da poesia de Manuel Bandeira. Espera-se neste artigo apontar as características dos movimentos artísticos que representaram as mudanças ocorridas na literatura e em seu contexto.

**Palavras-chave:** Literatura. Vanguarda. Manuel Bandeira. Poesia. Modernismo.

### ***1. Introdução***

O presente artigo tem por objetivo esclarecer a vanguarda na literatura brasileira por meio da contextualização dos períodos artísticos literários e da análise da poesia "Vou-me Embora pra Pasárgada", de Manuel Bandeira (2008), enfatizando o poeta como um representante vanguardista do Brasil. A expressão vanguarda passou a ser utilizada a partir do século XX e seu significado está relacionado à novidade, à criatividade, à diferença, sendo uma maneira que o artista tem para desenvolver e encontrar sua poética e caracterizar suas produções com marca pessoal e inovadora.

Abordaremos os seguintes períodos: Romantismo, Indianismo, Sertanismo, Realismo, Parnasianismo, Naturalismo e Simbolismo com a intenção de contextualizar a noção de vanguarda com a qual foi construída a literatura no Brasil até chegar ao Modernismo, período em que se destaca o poeta Manuel Bandeira com sua obra tão cheia de novidades e sentimentos.

Na análise da poesia "Vou-me Embora pra Pasárgada", Manuel Bandeira (2008) destaca a necessidade que o povo brasileiro tem, até os dias atuais, de manter o sonho e o desejo de uma vida melhor, num lugar onde tudo pode acontecer, realizações que nem sempre são possíveis na vida real, inclusive pelo fato de que as vezes o próprio destino prega uma peça e a doença ou as circunstâncias impedem a realização dos mais simples desejos.

Manuel Bandeira teve seu destino traçado por uma infeliz doença, a tuberculose, que trouxe a ele a incerteza de todos os momentos e o risco de morte que assombrava seus dias, assim, teve uma vida marcada pelo sentimento de desânimo, de incerteza, de revolta e expressou-se perfeitamente por meio de seus versos, considerado pela crítica um poeta de vanguarda.

## **2. Vanguarda e seu contexto na literatura**

Vanguarda é uma expressão que passa a ser mais utilizada a partir do século XX e, segundo Ferreira Gullar (1978), seria a expressão mais inovadora de movimentos artísticos, de grupos ou mesmo individualmente que imprime uma marca, atitude, força ou poética nova que rompe padrões, inventa estilos e gera polêmica na maioria das vezes.

Essa renovação esperada surge na história a partir do Romantismo na Europa e, desde então, passa a existir um novo público para a arte, a burguesia, que com sua riqueza tenta ganhar poder político e influenciam na inovação artística. A ideia era trazer para a burguesia os direitos antes possíveis apenas para a nobreza. Dessa maneira, lutam pela expressão de novas ideias, pela liberdade do pensamento.

Neste contexto, muda o papel do intelectual, que deverá a partir de então servir a nova classe e esse novo público. O artista romântico modifica seus objetivos, tentando mostrar que o sentimento e o pensamento, centrados na ideia do eu, são mais importantes do que todo o resto, mais importantes até que a própria realidade.

Nesse sentido, é válido destacar as ponderações feitas por Rosenfeld sobre o Romantismo:

O que agora importa na indagação já não é tanto a obra (e sua apreciação) quanto o poeta e o ato criativo. [...] aos românticos tende a importar mais a auto-expressão da subjetividade do poeta. A verdade poética não é mais obtida pela "imitação da natureza" e sim pela "sinceridade" e "autenticidade" da auto-

expressão. A obra, antes válida enquanto objeto perfeito, vale agora sobretudo enquanto revelação da verdade íntima do criador. (ROSENFELD, 1969, p. 149)

Essa tendência centralizada no indivíduo leva ao subjetivismo que aparece mais acentuado no Romantismo: é com essa mudança de interesse que se busca identificar no período romântico a singularidade do indivíduo e o seu contexto histórico e nacional. Os românticos passam a entender a obra de arte como expressão da sensibilidade, da emoção, e valorizam a liberdade de criação ao modificarem seus ideais e passam a recusar os cânones para inserir características mais particulares em suas produções.

É a partir do Romantismo que surgem os movimentos artísticos nos quais os representantes das mesmas ideias se unem para ter mais força de manifestação contra o sistema. Os românticos expressam a audácia, o desprendimento, o sonho, que mudam a característica dos artistas que se opõem a vida cotidiana imposta pela burguesia. Defendem ideias libertárias, centrados nas ideias de individualidade burguesa, desta feita fazem palestras, propagandas, cursos, antologias e se tornam mais politizados.

Neste contexto, a burguesia continua o seu desenvolvimento por toda a Europa e

O que se deu é que os protestos românticos não impediram a burguesia de continuar sua marcha, ampliando seu poder por toda a Europa, desenvolvendo a economia, as ciências, as técnicas. A imprensa, o livro, a fotografia, a ampliação do público leitor, são dados novos que acentuam o marginalismo do artista *maudit*. E, paralelamente ao crescimento industrial, prolifera o operariado, a nova classe revolucionária, com a qual o artista de então não tem possibilidade de diálogo. (GULLAR, 1978, p. 29)

Ao sentido de vanguarda é possível associar as ideias de mudança que passam a fazer parte da história, os processos de mudanças vão surgindo, sempre um novo movimento contrapõe as ideias do movimento anterior. Assim, após o Romantismo, segundo Ferreira Gullar (1978), surge a “arte pela arte”.

A postura do artista no Romantismo levou os próprios artistas à conclusão de que a obra de arte não precisava necessariamente defender ideias patriotas, sociais ou econômicas; a arte estava libertada das questões vividas pela sociedade, foi o início da ideia de que a obra de arte tem sua importância e contém em si mesma o sentido, e o artista, passa a pensar na vida, na obra de arte e na metafísica.

Segundo Ferreira Gullar (1978), Stéphane Mallarmé em sua arte destrutiva confirma que ela precisa de contradição como dado insuperável da vida real. Outros movimentos, posteriormente, surgiram no contexto das vanguardas e foram se construindo em meio às necessidades que os artistas tinham de se expressar e de dialogar com os caminhos possíveis no exercício da liberdade e inseridos no contexto cultural.

Muda a poesia, a pintura, a escultura: surge a arte com os elementos *ready made*, que desafiam o conceito de arte estabelecido até o momento, provocando a crítica e trazendo a reflexão sobre o que é esta arte, pois são movimentos autorreflexivos e de consciência crítica sobre o fazer artístico, centrados em artistas que estavam também presentes no debate público sobre a arte.

Assim, os conceitos e valores do homem e da sociedade são questionados e modificados, a história caminha e se altera, e com ela transformam-se os homens. "Toda literatura apresenta aspectos de retardamento que são normais ao seu modo, podendo-se dizer que a média da produção num dado instante já é tributária do passado, enquanto as vanguardas preparam o futuro". (CANDIDO, 1989, p. 146)

No Brasil, sempre chegaram com atraso as influências dos movimentos artísticos que ocorreram na Europa desde o século XVIII, desta feita o país continuou a sofrer essa influência no século XIX, que se espelhava na Europa, parecia ser este o caminho a seguir.

A partir dessa fase, os escritores brasileiros procuravam dar à literatura uma nova roupagem, almejavam a autonomia. Surge dessa maneira, o Indianismo, pois foi um movimento que apostava na singularidade das condições brasileiras dentro do contexto de influência europeia do Romantismo. Este movimento nasceu dentro do Romantismo, mas trouxe a intenção de superar as ideias do mesmo. Assim, abriu-se caminho para outro movimento, o Sertanismo, que defendia as ideias de que o Brasil de verdade deveria ser o Brasil do interior, o sertão, e não deveria ter influências europeias.

O Sertanismo vem substituir o Indianismo em seu declínio na tentativa dos autores de mostrar que o Brasil verdadeiro seria o Brasil do sertão, assim, os sertanistas apresentavam cenários e personagens do interior para dar um sentido nacional a seus trabalhos, os escritores faziam esforço para superar os modelos externos e davam importância ao homem do interior, ao trabalhador da terra, por este aspecto, tomavam forma às descrições dos cenários típicos do interior com seus personagens,

costumes e linguagens temáticas que foram amplamente utilizadas na tentativa de expressar um Brasil verdadeiro. No entanto, parece que essa tentativa de retomar o quadro brasileiro por este viés tem uma característica que remonta quase que a um realismo tardio.

Ainda em relação ao Sertanismo, é válido ressaltar, que Menotti Del Picchia é uma referência importante, pois quando escreveu *Juca Mulato* tinha a intenção de apreender a imagem do homem local responsável pela tarefa árdua de promover o desenvolvimento do país. Sua preocupação com o nacionalismo e com a característica de uma arte bem brasileira é primordial no sentido de que não deveriam os artistas brasileiros se render aos padrões vindos de outros países, precisariam romper com os padrões de escrita e buscar uma forma mais moderna de representar o próprio país.

Todos esses acontecimentos no Brasil são totalmente diferentes dos acontecimentos na Europa. No Brasil, as questões sociais, políticas e econômicas sofrem transformações e começam a tomar um novo rumo: a economia cafeeira traz o crescimento da vida urbana, aumenta o número de funcionários públicos e de trabalhadores nas mais diversas funções, o que modifica o cenário social, econômico e político. Levando em conta essas mudanças, o número de estudantes e de intelectuais que vem da classe média mais recente também se amplia. Ocorre também uma mudança no ensino médio e superior, e ao mesmo tempo gera incoerências no progresso econômico por apresentar diminuição da oferta de mão-de-obra que até este momento era predominantemente escrava.

O escravismo era visto como um problema que atrapalharia o desenvolvimento do país, por outro lado, depois de ideias revolucionárias importadas, segundo Ferreira Gullar (1978), em que ocorreram, por exemplo, a vulgarização da filosofia materialista por Tobias Barreto. Em outros

[...] setores penetraram o Positivismo de Auguste Comte, o Laicismo liberal de Léon Gambetta, o negativismo religioso, o republicano, o enonomismo, o saint-simonismo, o individualismo de Ernst Heinrich Philipp August Haeckel, o simbolismo de Charles-Pierre Baudelaire, o naturalismo de Émile Zola (GULLAR, 1978, p. 36),

o país mergulha num processo revolucionário, enquanto tudo isso acontece, as mudanças no Brasil se concretizariam por meio da Abolição dos escravos e na República.

Na área da poesia, ainda, permanece a linguagem romântica de



temática nacional que apresenta a sociedade com ideais progressistas. Naquele período os movimentos artísticos não são tão longos e acontecendo ao mesmo tempo, mudam com as ideias dos outros e às vezes se confundem, é neste contexto que surge então o Realismo, o Parnasianismo, o Naturalismo e o Simbolismo, que eram compostos por ideias novas, grande desejo de mudança, o país, deste modo, vive a modernidade.

O Naturalismo, apresentando um caráter cientificista não faz tanto sucesso assim: as obras de Aluísio de Azevedo são mais romances de costume; o romance urbano se acentua nas obras de Machado de Assis e de Lima Barreto. Outra ala do Naturalismo vai se ligar ao Sertanismo que também tem seus destaques como é o exemplo de Euclides da Cunha, contando também com o Regionalismo de Simões Lopes, Monteiro Lobato, Afonso Arinos e Alcides Maia, foi cedendo espaço para um pensamento outro, que seria proposto em 1999 com o surgimento do simbolismo.

Certos intelectuais, no início da República, procuram se afirmar por meio do Simbolismo: um sentimento de desprezo pela sociedade e pela realidade do dia a dia, como no caso de Cruz e Souza, Alphonsus Guimarães e Raul Pompeia.

Adiante, surge o Modernismo, que é considerado como uma explosão de todas as ideias anteriormente cultivadas (o que havia sido feito até a presente data seria passado), e que apontava para uma literatura com um propósito de amadurecimento e consciência jamais sentidos antes.

A Semana de Arte Moderna de 1922, que ocorreu em São Paulo, marca a nova fase de desenvolvimento brasileiro, assinalando uma transformação da sociedade no aspecto material muito mais do que o aspecto cultural autônomo, e que resgatam algumas características do passado, do Indianismo, do Regionalismo, do Sertanismo e até do Romantismo por querer criar uma língua brasileira. Criam então o estilo brasileiro na literatura.

A sociedade brasileira transformou-se, e com ela a necessidade de movimentos artísticos inovadores também apareceu. Esses movimentos trouxeram as vanguardas, as novidades e as influências trazidas de outros países, que foram reestruturadas, como as formas e os processos criativos. De certa maneira, o nacionalismo foi um sentimento básico para a realização dessas transformações ocorridas no Brasil neste período.

O final da Segunda Guerra Mundial também foi fundamental para as mudanças que ocorreram. Havia um movimento, um interesse maior pela paz e pela democracia, a população tinha esperança, otimismo e sede de renovação. Houve o restabelecimento do comércio e do consumo, e no campo cultural foram retomadas as tendências internacionais principalmente no que diz respeito às artes plásticas, porém, na literatura, e especificamente na poesia não foi exatamente assim que aconteceu

[...] nessa altura, a poesia brasileira atingira alto nível técnico e expressivo, incorporando organicamente as conquistas da língua poética moderna, de tal modo que a reabertura do intercâmbio cultural com o exterior não revelou às novas gerações nenhuma novidade radical capaz de levá-las a uma ruptura com os mestres da época: Drummond, Murilo Mendes, Bandeira, Mário de Andrade, Oswald de Andrade. Pelo contrário, no essencial, a chamada “geração de 45” não fez mais que desenvolver, no plano formal, as tendências implícitas na poesia anterior. (GULLAR, 1978, p. 41)

No campo da poesia e das artes plásticas percebe-se o abandono da temática nacional e da pesquisa formal. Nas artes, sobretudo a partir de 1922, os movimentos de vanguarda apresentam papel fundamental, pois, enquanto as escolas europeias estavam partindo para a abstração, aqui no Brasil os artistas não seguiam mais à risca os modelos europeus. Ao contrário disso, dedicavam-se a uma arte bem brasileira com características peculiares, dando início a vários movimentos, como por exemplo o Pau-Brasil, o Verde-Amarelismo e o Atropofagismo, que, de forma determinante corroboraram para fomentar e divulgar cada vez mais uma arte de caráter legitimamente nacional.

A literatura brasileira foi se modificando com o tempo e um fato que marcou a história dessa transgressão na poética dos artistas é fortemente reconhecido a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Ressalta-se aqui, a importância de três grandes nomes como: Manuel Bandeira, Oswald de Andrade e Mário de Andrade, que contribuíram para uma escrita genuinamente brasileira.

A partir desta breve contextualização, sobre a ideia de vanguarda, entre tantas outras possíveis de se explorar, será abordada, neste artigo, a poesia de Manuel Bandeira, artista que representa uma figura curiosa, cheio de novidades e com características de vanguarda em sua obra, um poeta brasileiro que merece respeito e teve reconhecimento por traduzir sentimentos da vida cotidiana com maestria e requinte na poesia, sua maravilhosa forma de expressão artística é carregada de autenticidade.

### 3. **Manuel Bandeira: um modernista de vanguarda**

Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho nasceu no Recife, em 19 de abril de 1886. Faleceu em 13 de outubro de 1968. Morou no Rio de Janeiro e em São Paulo. Volta com a família para Pernambuco e lá passa quatro anos, período que ele chama de “armação de sua mitologia”. Descreve na obra *Itinerário de Pasárgada* (1954), sua infância e realiza uma espécie de biografia intelectual, conta sobre as leituras de poesias que realizou e poetas com quem conviveu.

Antes de chegar ao objetivo que apresenta a vanguarda em Manuel Bandeira é necessário conhecer um pouco mais de sua biografia e produção. Por influência de seu pai, Manuel Bandeira teria sido arquiteto, matriculando-se na Escola Politécnica em São Paulo, no ano de 1903, mas por ocasião de sua doença do pulmão em 1904 abandona os estudos e volta para o Rio de Janeiro, procurando por locais de clima adequado para seu tratamento, tais como Campanha, Teresópolis, Maranguape, Uruquê e Quixeramobim. Participou de concurso na Academia Brasileira de Letras e estudou rimas toantes, que mais tarde seriam utilizadas em seu livro *Carnaval* (1919).

Escreveu seus primeiros versos livres influenciado por Apollinaire, Charles Cros e Mac-Fionna Leod. Partiu para a Europa, em junho de 1913, em busca de um tratamento para a tuberculose, no sanatório de Clavadel; fez amizade com Paul Eluard e Charles Picker. Voltando ao Brasil, leu obras de Goethe, Lenau e Heine.

Passou muito tempo refletindo sobre sua própria escrita, aprendeu a técnica do verso, voltou para o Rio de Janeiro, publicou então seu primeiro livro, *A cinza das horas* (1917), e em 1919 publicou *Carnaval*, uma edição que fora financiada pelo seu pai.

Complementando essas informações, vale ressaltar que Manuel Bandeira foi um dos escritores brasileiros que melhor compreendeu a obra de Stéphane Mallarmé, inclusive, em 1942 foi convidado, pela Academia Brasileira de Letras – ABL, para realizar uma conferência comemorativa em homenagem ao centenário do poeta. Já sendo um leitor de Stéphane Mallarmé por interesse pessoal, o trabalho encomendado pela ABL só contribuiu para ampliar seu conhecimento e demonstrar o apreço que tinha por ele. Discorreu sobre a vida de Stéphane Mallarmé e demonstrou seu bom entendimento da obra, tanto no que diz respeito à poesia como também sobre os textos críticos. Referiu-se a poesia de Stéphane Mallarmé como uma poesia de circunstância e como exemplo desta-

cou as obras *Hérodíade*, *L'après-midi d'un faune* e *Un coup de dés*. Mais tarde o próprio Manuel Bandeira publicou um livro com suas poesias de circunstância, como é o caso de *Mafuá do Malungo* (1948).

À concepção, na linha de Mallarmé, de que a poesia “está nas palavras, se faz com palavras”, dependendo da formação técnica e da aprendizagem, se junta a concepção da poesia como transe ou súbita inspiração, fazendo na encarnação da paixão no poema um dos problemas mais instigantes da poética bandeiriana. (ARRIGUCCI JUNIOR, 2003, p. 130-131)

Manuel Bandeira não dava muita importância a essas poesias de circunstância. Escrevia para os amigos, parabenizava, felicitava as pessoas próximas com seus versos, em sua humildade não julgava que tais escritos fossem importantes. Possuía essa característica da simplicidade muito forte em sua personalidade. Mais tarde veio a publicar um livro com essas poesias.

Durante sua trajetória acompanhou as mudanças do Brasil e as grandes transformações no contexto artístico, na música, nas artes plásticas e na literatura que estavam em processo de construção de uma arte caracteristicamente bem brasileira. No ano de 1922, mesmo não participando da Semana de Arte Moderna, Manuel Bandeira já apresentava características modernistas em sua poesia. Publicou ainda o volume *Poesias* (1924), e a partir deste ano escreveu artigos para o *Mês Modernista*, um jornal conhecido daquela época, por insistência de seu amigo Mário de Andrade.

O poeta também escreveu crônicas semanais e fez tradução de peças de teatro. Em 30 de novembro de 1940 assumiu uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Editou *Poesias Completas* e *Poesias Escolhidas* em 1948 e o poeta João Cabral de Melo Neto editou seu livro *Mafuá do Malungo* (1948) em Barcelona. Em 1954, publicou o livro *Itinerário de Pasárgada*, com a capa projetada por Carlos Drummond de Andrade.

Neste, Manuel Bandeira relata sua infância, como desenvolveu o gosto pela literatura, cita os poetas que leu, isto é, faz um apanhado de sua base para a formação literária.

Manuel Bandeira foi um poeta inovador, percebe-se a capacidade de tratar de temas do cotidiano com tanta sabedoria, criatividade e imaginação, que apresenta uma poesia com aspecto vanguardista.

Nesse contexto, serão abordados a seguir alguns poemas para conhecer e analisar um pouco da obra de Manuel Bandeira. Inicia-se com o poema "Epígrafe" (1917), do livro *A Cinza das Horas*:

**Epígrafe**

Sou bem nascido. Menino,  
Fui como os demais, feliz.  
Depois veio o mau destino  
E fez de mim o que quis.

Veio o mau gênio da vida,  
Rompeu em meu coração,  
Levou tudo de vencida,  
Rugiu como um furacão,

Turbou, partiu, abateu,  
Queimou sem razão nem dó –  
Ah, que dor!  
Magoado e só,  
– Só! – meu coração ardeu.

Ardeu em gritos dementes  
Na sua paixão sombria...  
E dessas horas ardentes  
Ficou esta cinza fria.  
– Esta pouca cinza fria...

(BANDEIRA, 2008, p.43)

Manuel Bandeira expressa nesse poema a dor de ter confirmado a doença (tuberculose), a triste limitação que esse diagnóstico trouxe para sua vida, a desilusão, o medo, a impotência do ser humano frente aos problemas que não pode resolver. Neste livro, o poeta já apresentava as características que lhe trariam o reconhecimento mais tarde. A obra encontra-se ligada ainda ao Simbolismo, uma fase mais intimista, mais conectada a sua própria existência, aos seus problemas, a sua desilusão, o sentimento que nutre sobre a doença ter lhe tirado o futuro promissor, a impossibilidade da realização do desejo de ser arquiteto.

Nesta ocasião, percebe-se o sentimento de impotência e de tristeza que aparecem evidentes na expressão “cinza das horas”, as horas que passam e não voltam, não perdoam, não esticam. O confinamento de cada um em seu destino e o de Manuel Bandeira na privação de tudo aquilo que poderia viver e não viveu por causa da doença.

Cabe lembrar que os fatos ocorridos na vida do poeta não são suficientes para explicar a sua trajetória poética, nem mesmo seria o ideal para a realização de um estudo mais detalhado do artista e sua obra. Não seria adequado utilizar somente dados bibliográficos, deste modo, vale ressaltar que o EU-lírico percebido no livro *Cinza das Horas* já traz o aspecto melancólico que é independente da doença do poeta. É uma obra

que está dentro das convenções líricas, feito de poesias metrificadas e rimadas. Segundo Camillo Cavalcanti (2017), é a partir desta obra que Manuel Bandeira passa a ser reconhecido como um poeta doentio e melancólico.

No livro *Carnaval* (1919), no poema *Os Sapos*, ele zomba da estética parnasiana, que valorizava muito o rigor formal. Manuel Bandeira defende que a forma e o conteúdo fazem parte de uma única maneira de escrever poesia. Este poema foi declamado na Semana de Arte Moderna de 1922 e muito criticado por representar a mudança; neste aspecto percebe-se que Manuel Bandeira já era um poeta de vanguarda, sua poesia inicial era marcada pelo sentimento, a dor, a insatisfação, a falta de opção que a doença lhe trouxe e o medo da morte, que após o diagnóstico trouxe este alerta de risco constante. O poeta já havia elaborado o EU-lírico e se mostrava interessado em outras maneiras de escrever poesia, apresentando em sua escrita a revolta com o habitual.

A partir da referência ao livro *Carnaval*, torna-se mais frequente, no *Itinerário*, a explicação do poeta sobre a gênese dos seus poemas, como é o caso do emblemático “Os sapos”. A propósito de tal poema, Manuel Bandeira faz a primeira menção à geração modernista, dando ao relato autobiográfico uma outra dimensão, que é a da biografia de grupo: a história de sua formação como poeta aproxima-se, então, da história do movimento modernista no Brasil, sempre a partir de um viés lúcido e crítico – marca da reflexão bandeiriana sobre a literatura e as artes em geral, nas crônicas, nos ensaios e nas cartas. (ROCHA, 2011, p. 7)

A crítica sinaliza que Manuel Bandeira, a partir do poema *Os sapos* apresenta uma ruptura com sua própria maneira de escrever e expressa a partir desta obra uma poesia muito mais livre, ousada, marcando assim a mudança de um poeta iniciante e intimista para um poeta livre e ousado.

Manuel Bandeira, deste modo, deixaria para trás a poesia parnasiana, protestando e rejeitando a velha forma de fazer poesia; com essa mudança tornou-se um poeta importante como referência para o Modernismo.

De todo modo, a poesia de Manuel Bandeira passou por modificações ao longo dos anos. Escreveu versos livres na poesia “Vou-me Embora pra Pasárgada”, e essa inovação em sua produção pode ser considerada uma poética de vanguarda, que passou a figurar no Brasil a partir do Modernismo e representa uma novidade, segundo assegura Davi Arriucci Junior (2003) em suas ponderações sobre o poeta:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Nos ensaios, nas crônicas, nas cartas e num livro em especial, o *Itinerário de Pasárgada* (1954), ele se entrega a essa reflexão crítica sobre o próprio ofício, que é, aliás, uma das marcas da tradição moderna: a incorporação da própria crítica, sob formas variadas, no interior do projeto de construção da obra. (ARRIGUCCI, 2003, p. 124)

Entre os poetas do Modernismo brasileiro, Manuel Bandeira se destaca pela naturalidade, em consonância com sua obra que amadurece nas décadas de 20 e 30. Sua poética, como afirma Davi Arrigucci Junior (2003), tem uma simplicidade natural, uma mescla estilística inovadora e moderna com a utilização das palavras mais simples do cotidiano em que consegue imprimir a mais elevada emoção nas suas poesias.

Manuel Bandeira organizava seus livros partindo dos sentimentos, não estava preocupado com a cronologia e sim com a temática, o sentido, o envolvimento que tinha com sua poesia.

Quando publicou "Vou-me Embora pra Pasárgada", o poeta trouxe sentimentos, sonhos, desejos, vontades, planejamento para o futuro que talvez na vida real não possam existir, mas que no plano imaginário, é possível arriscar e inovar, idealizar. De certo modo, essa poesia é atual, o desejo de partir e encontrar o novo, de realizar sonhos e viajar no infinito devaneio seria uma fuga oportuna, o ser humano precisa de momentos de evasão, de sonhos, de alento.

### *Vou-me embora pra Pasárgada*

Vou-me embora pra Pasárgada  
Lá sou amigo do rei  
Lá tenho a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada  
Aqui eu não sou feliz  
Lá a existência é uma aventura  
De tal modo inconsequente  
Que Joana a Louca de Espanha  
Rainha e falsa demente  
Vem a ser contraparente  
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica  
Andarei de bicicleta  
Montarei em burro brabo  
Subirei no pau-de-sebo  
Tomarei banho de mar!  
E quando estiver cansado  
Deito na beira do rio  
Mando chamar a mãe-d'água  
Pra me contar as histórias  
Que no tempo de eu menino  
Rosa vinha me contar  
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo  
É outra civilização  
Tem um processo seguro  
De impedir a concepção  
Tem telefone automático  
Tem alcaçoide à vontade  
Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
– Lá sou amigo do rei –  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada.

(BANDEIRA, 2008, p. 143)

Portanto, analisar cada verso como único e como conjunto de ideias tão intrigantes pode ser um caminho para compreender o poeta que marca a poesia com a expressão “Vou-me embora pra Pasárgada/ Lá sou amigo do rei”, Manuel Bandeira (2008, p. 143). Como de fato, se é amigo do rei tudo se pode fazer, querer, realizar. No Brasil, desde a colonização até os dias atuais ser “amigo do rei” é uma maneira de conseguir o que se quer sem ter que cumprir regras, seguir protocolos, é a oportunidade de ludibriar as situações e arrumar uma forma de ultrapassar barreiras, conseguir privilégios. Vale ressaltar, segundo Roberto Schwarz (2004) “O favor, ponto por ponto, pratica a dependência da pessoa, a exceção à regra, a cultura interessada, remuneração e serviços pessoais”. Essa característica cultural e histórica da sociedade brasileira se aplica na literatura como exemplo e é possível citar os romances e até a poesia como é o caso da expressão “Lá sou amigo do rei” no estudo apresentado. Assim, observa-se a possibilidade da identificação com o cotidiano



do leitor de acordo com as seguintes observações:

[...] o poema condensa não apenas um sentimento pessoal, mas também social ligado, a um só tempo, à vazia repetição e à falta de sentido da vida cotidiana num mundo em processo de mercantilização, bem como a certo sentimento de não-pertencimento e não identificação com o Brasil, bastante comum entre nós. (FLORES JÚNIOR, 2015, p. 314)

O contexto citado faz alusão ao fato da poesia de Manuel Bandeira ter esse sentido atual e crítico que desperta no ser humano, até hoje, a reflexão dos acontecimentos cotidianos e a vida em sua simplicidade.

Em relação aos temas que abordou, o poeta dedicou parte de sua obra à figura feminina, que sempre esteve presente como é o caso de sua poesia intitulada *Mulheres* ou também como as poesias cujos títulos são nomes de mulheres, presentes no livro *Mafuá do Malungo* (1948). Na vida real, no entanto, ficou solteiro e seus amores não foram bem correspondidos. Experimentou a solidão, mas na poesia pode modificar esta circunstância, quando afirma: “Lá tenho a mulher que eu quero/ Na cama que escolherei”, Manuel Bandeira (2008, p. 143) neste aspecto, dá para imaginar uma mulher sensual, linda, o objeto de desejo do poeta sem os problemas reais para atrapalhar, aproximando-se da ideia de um futuro relacionamento, do encontro com a mulher que sonha.

Afirma ainda, nos versos a seguir

Aqui eu não sou feliz  
Lá a existência é uma aventura  
De tal modo inconsequente

(BANDEIRA, 2008, p. 143)

como se lá fosse possível ser inconsequente, livre, este “lá” é um lugar onde a felicidade está presente, no incerto, na novidade, e aqui na vida real o destino nem sempre é favorável ao ser humano, principalmente num caso de doença, sem perspectiva de cura como a tuberculose.

Neste lugar tão mágico, no imaginário, o eu-lírico fará ginástica, andar de bicicleta, tomará banho de mar, a essa liberdade, o fôlego e a força a que se refere e parece fácil, próprio da vida boa, o poeta retomará até o folclore quando cita a mãe-d’água e as histórias que ouviu para afirmar este lugar de sonho e possibilidades. No trecho citado, há aspectos folclóricos brasileiros em que o poeta invoca por lembrar-se de seus tempos de infância, mas também para expressar sua capacidade imaginativa e criadora na representação de uma realidade que brinca e debocha da aspreza do cotidiano.

Ao observar a produção poética bandeiriana, percebe-se o poeta tomando as rédeas de uma forma estética peculiar e de organização em que emprega sua experiência humana e artística num universo muito particular que transforma e mistura a linguagem, a criatividade, a realidade e o sonho numa demonstração do “eu” em sua própria emoção poética. Em sua obra tem a marca das tensões, entre polos extremos ele lança mão de versos que vão do real ao imaginário, passeia entre ciência e arte e brinca entre o mito e a razão. Segundo Wilson José Flores Júnior (2015, p.315) o:

Fato é que há no poema um encanto aparentemente inesgotável e quase irresistível. E a raiz desse encanto, ao menos em parte, remonta a um imaginário que foi insistentemente reposto nos diferentes momentos de modernização do país e chega até hoje com uma força, a um só tempo, sedutora e incômoda.

Se Pasárgada tem tudo e lá nada é proibido, com certeza é o melhor lugar para viver, a essa ideia de fuga percebe-se a desforra, o desafo, mencionado por Wilson José Flores Júnior (2015) como a utilização de uma metáfora do desejo de evasão, que na representação da poesia encontra o consolo aceitando a vida com suas frustrações e estende ao mesmo tempo uma palavra de conforto aos leitores que sentem o desejo de fuga nas mais diversas situações da vida.

Até mesmo na mais triste das horas, no desespero, na falta de esperança, quando a vontade de fugir pode ser tão grande ao ponto de querer morrer, não há melhor remédio,

Vou-me embora pra Pasárgada  
Lá sou amigo do rei

(BANDEIRA, 2008, p. 143)

Nesse sentido, o poeta buscou a fuga da realidade, tentou esconder a dor sentida por saber que a vida nem sempre corresponde às expectativas, pode ser bem dura, pode ser fria e nada há para fazer a não ser encarar os fatos e seguir tentando melhorar os ânimos.

São inúmeros os fatores que compõem a trajetória do poeta e sua formação, suas leituras, a convivência com amigos que também eram considerados vanguardistas como, por exemplo, Mário de Andrade. A delicadeza, a fragilidade e a franqueza que contribuíram para a obra de um poeta Modernista, em que a simplicidade e a sutileza provocam no público um sentimento de agradecimento por ter a oportunidade de ler poesias de tamanha grandeza.

Manuel Bandeira representa a vanguarda por ter assumido uma causa poética muito particular, realizando um exercício metapoético como ninguém e defendendo sua própria maneira de fazer poesia, transitando muito bem entre as vertentes e os movimentos e se consagrou pela qualidade de sua obra.

#### **4. Considerações finais**

Retomando a perspectiva de vanguarda abordada, neste artigo foi possível perceber que os movimentos literários foram marcos importantes para a modificação da produção artística no país, e, como muitos autores representam a vanguarda no Brasil, abordamos neste estudo a contextualização do Romantismo ao Modernismo para explicar um pouco a maneira como os movimentos influenciaram os artistas e os artistas influenciaram os movimentos.

Como as questões sociais, políticas e econômicas interferem na arte, e o Brasil sendo historicamente influenciado também pela cultura europeia, percebe-se que a partir da colonização o país seguia as normas e as técnicas dos países europeus. Uma vez que o futuro do país era projetado nos acontecimentos ocorridos por lá, assim também os artistas brasileiros perseguiam o ideal europeu.

O Modernismo representa a ruptura com esta dependência. Os artistas brasileiros queriam imprimir uma marca pessoal e bem brasileira em sua arte; quando se fala em poética pessoal, esta é a diferença que se procura explicar, pois cada artista tem sua própria característica e imprime sua marca em cada obra, produz em série, projeta temáticas, discute ideais e nem sempre também é compreendido, nem todas as obras tem boa aceitação pelo público. Quando há uma mudança de situação econômica e, conseqüentemente o público consumidor, muda-se a obra de arte. Em meio a esse contexto, percebe-se que a arte-pela-arte passou a existir a partir da quebra de estereótipos, quando a coragem e a ousadia superaram os padrões europeus.

Sendo assim, a figura inquietante de Manuel Bandeira trouxe a este artigo a leveza, a franqueza, a dor, o desafio, a mudança que um poeta pode representar: foi um poeta de vanguarda, talvez um dos mais ousados, trouxe a novidade, a beleza, o sentimento, a angústia e a capacidade de produzir poesia de qualidade, bem brasileira ao ponto de ser elogiado pela crítica e proporcionar ao público o deleite de sua obra, e se na vida

tudo parecer estranho, difícil, triste, tente o imaginário e vá para Pasárgada, conforme afirmou Manuel Bandeira (2008): lá tudo pode ser diferente, inconsequente, ser escolhido, decidido e intrigante.

Cabe ressaltar que a arte, a poesia e a literatura são fruídas por cada um de acordo com as possibilidades e experiências individuais, mas é sempre bom poder discutir e desvendar o poder que a palavra exerce sobre o leitor. Não é possível ter uma verdade absoluta, é provável que o caminho seja abrir a discussão e procurar respostas, quebrar estereótipos, acompanhar as mudanças e perceber que a vanguarda é o que move os estilos, os movimentos artísticos e de certo modo a poética pessoal.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e subdesenvolvimento*. A educação pela noite & outros ensaios. São Paulo: Ática, 1989.

CAVALCANTI, Camillo. Poéticas de Bandeira e Drummond. *Revista Garrafa*, vol. 6, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/9402/0>> Acesso em: 22-11-2017.

FLORES JUNIOR, Wilson José. Vou-me embora pra Pasárgada: devaneio e processo social. *Cerrados*, n. 39, 2015.

GULLAR, Ferreira. *Vanguarda e subdesenvolvimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ROCHA, Fátima. Itinerário de Pasárgada, de Manuel Bandeira: o escritor-leitor em sua oficina poética. In: RODRIGUEZ, Benito Martinez. (Org.). *Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC*, jul.2011. Curitiba: CENTRO, CENTROS: Ética, Estética. UFPR. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0606-1.pdf>>. Acesso em: 21-06-2017.

SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar*. São Paulo: Penguin e Cia. das Letras, 2014.

**MEDIAÇÃO, DIÁLOGO E COMUNIDADE:  
A PRÁTICA DIALÓGICA  
COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO<sup>100</sup>**

*Rai de Oliveira Costa (FAMESC)*

[rai.ip@outlook.com](mailto:rai.ip@outlook.com)

*Edyala Oliveira Brandão Veiga (UENF)*

[assessoriaacademica@famesc.edu.br](mailto:assessoriaacademica@famesc.edu.br)

*Oswaldo Moreira Ferreira (UENF)*

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

*Tauã Lima Verdan Rangel (UFF/)*

[taua\\_verdan2@hotmail.com](mailto:taua_verdan2@hotmail.com)

**RESUMO**

Embora o texto constitucional de 1988 tenha assegurado o exercício da democracia participativa, é necessário reconhecer, no cenário contemporâneo, que a materialização de tal direito se apresenta como um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira, em especial nas comunidades periféricas que surgem à margem dos centros urbanos oficiais, a exemplo de favelas e assentamentos. Ao lado disso, a promoção do tratamento eficaz de conflitos, de maneira a extirpar a cultura tradicional da transmissão de culpa para o semelhante, bem como preservando as relações continuadas e a obtenção, em fim último, de pacificação social encontram uma série de obstáculos ideológicos, advindos da cultura adversarial nutrida pelo processo, no qual uma das partes sempre será vitoriosa e outra perdedora, conjugado com o desgaste dos litigantes e a morosidade do Poder Judiciário em resolver as questões colocadas sob sua análise, desenvolve-se um cenário caótico, no qual o descrédito da justiça e da resolução de conflitos se torna uma constante. Neste substrato, a mediação comunitária se apresenta como um instrumento proeminente que busca, por meio do encorajamento do diálogo e da reflexão, a conjugação de esforços para o tratamento dos conflitos, de maneira que a decisão tomada satisfaça ambas as partes. Com realce, a solução para tais conflitos está estruturada na cooperação amigável, sendo que as controvérsias devem ser convertidas em empreendimentos cooperativos, nos quais as partes aprendem possibilidades de se expressar, colocando fim a beligerância adversarial costumeira.

**Palavras-chave:** Mediação comunitária. Participação social. Democracia participativa.

---

<sup>100</sup> Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa: "Fases e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade do Direito".

**1. Comentários introdutórios: a ressignificação do vocábulo conflito” na realidade contemporânea**

É fato que o conflito é algo intrínseco à condição humana, surgindo a partir do momento em que a sociedade é constituída, derivando das pretensões adversas apresentadas pelos indivíduos em contínua convivência. Neste sentido, o conflito materializa o dissenso, decorrendo das expectativas, valores e interesses contrariados. “Embora seja contingência da condição humana, e, portanto, algo natural, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária, infiel ou inimiga” (VASCONCELOS, 2012, p. 19). Desta feita, a percepção do conflito experimentada pela sociedade contemporânea transmuda a parte como adversária, apenas por apresentar objetivos distintos e dissonantes, tal como responsabiliza aquela como causadora do conflito, sendo, portanto, a raiz do problema que atenta contra a pacificação social, devendo, pois, ser expurgado. Ao lado disso, a partir de uma perspectiva puramente legal, “o conflito é resultado de uma violação da lei ou de uma desobediência a um padrão, fato que lhe confere uma aversão social”, segundo Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 246)

Corriqueiramente, é verificável uma conjunção de esforços, por vezes sobre-humanos, para concentrar todo o raciocínio e elementos probatórios na busca insaciável de alcançar novos fundamentos para fortalecer o posicionamento unilateral, com o objetivo único de enfraquecer e destruir os argumentos apresentados pela parte *ex-adversa*. Tal cenário é tangível, principalmente, em processos judiciais nos quais o desgaste das partes é evidente, quer seja em razão da morosidade, quer seja em decorrência do envolvimento psicológico na questão. A visão tradicional que envolve o conflito, como sendo algo ruim, é tão arraigada na sociedade contemporânea que obsta os envolvidos de analisarem a questão de forma madura, compartilhando a responsabilidade sobre a questão, mas sim promovendo uma constante busca em transferir “ao outro” a culpa pelo surgimento e o agravamento do conflito. Ao invés de envidar esforços para tratar o conflito, por meio de estratégias sóbrias e racionais, a abordagem tradicional do dissenso concentra todos os empenhos em identificar o culpado pelo surgimento do conflito e puni-lo.

O sistema jurídico, em vigor, apresenta como robusto aspecto a confrontação entre as partes em litígios, agravando, corriqueiramente, conflitos inúteis, alongando as batalhas e fomentando o confronto entre os envolvidos no dissenso causador da lide. Trata-se da valoração do dualismo perdedor-ganhador fomentado pelo sistema processual adotado,

no qual, imperiosamente, a morosidade do processo acarreta o desgaste ainda maior, comprometendo, por vezes, o discernimento dos envolvidos para uma abordagem madura da questão. No sistema vigente, pautado na conflituosidade que caracteriza os procedimentos judiciais, os litigantes são obrigados, comumente, a apresentar motivos justificadores a existência do dissenso, buscando se colocar em situação de vítima e a parte *ex-adversa* como culpada pela ocorrência do conflito, utilizando, por vezes, de argumentos que são hipertrofiados e que não refletem, em razão do grau de comprometimento psicológico dos envolvidos, a realidade existente, aguçando, ainda mais, a beligerância entre os envolvidos.

Ademais, a tônica desenvolvida na liturgia processual, pragmática, engessada, voltada à satisfação de índices e metas estabelecidos, com o único intento de promover a materialização ao direito fundamental e constitucional à duração razoável do processo, mascara um sistema ineficiente, no qual não se trata o problema (conflito), mas tão somente coloca fim a mais um processo, atendendo as expectativas frias e débeis de finalização de processos. Ora, é crucial destacar que o apostilado processual não se resume a uma sequência lógica de peças que observam um rito, previamente estabelecido, culminando, em sede de primeiro grau, com a prolação de uma sentença que, por excelência, encerra a prestação jurisdicional. Ao reverso, trata-se de um compêndio que reflete, comumente, as angústias e anseios dos envolvidos, os quais, mais que o pronunciamento do estado-juiz, buscam o tratamento do conflito, das causas ensejadoras e consequências decorrentes do dissenso, de maneira a abreviar uma situação que cause desgaste emocional, psicológico e físico.

O estado emocional fomenta as polaridades e atalha a percepção do interesse comum, mascarando-o sob a falsa perspectiva de atingir apenas o interesse individual, mantendo-se incólume aos efeitos reflexos advindos do desgaste proporcionado pela gestão ineficiente do conflito. Como bem destacam José Luis Bolzan de Moraes e Fabiana Marion Spengler (2008, p. 54), “o conflito transforma o indivíduo, seja em sua relação um com o outro, ou na relação consigo mesmo, demonstrando que traz consequências desfiguradas e purificadoras, enfraquecedoras ou fortalecedoras”. Partindo da premissa que o conflito interpessoal não tem solução, é possível estabelecer diretrizes sóbrias que busquem solucionar as disputas pontuais, confrontos específicos, dispensando ao dissenso um aspecto positivo. Acerca do tema, Carlos Eduardo de Vasconcelos anota:

O conflito não é algo que deva ser encarado negativamente. É impossível uma relação interpessoal plenamente consensual. Cada pessoa é dotada de

uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas. Por mais afinidade e afeto que exista em determinada relação interpessoal, algum dissenso, algum conflito estará presente. A consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana é muito importante. Sem essa consciência tendemos a demonizá-lo ou a fazer de conta que não existe. Quando compreendemos a inevitabilidade do conflito, somos capazes de desenvolver soluções autocompositivas. Quando o demonizamos ou não o encaramos com responsabilidade, a tendência é que ele se converta em confronto e violência.

O que geralmente ocorre no conflito processado com enfoque adversarial é a hipertrofia do argumento unilateral, quase não importando o que o outro fala ou escreve. Por isso mesmo, enquanto um se expressa, o outro já prepara uma nova argumentação. Ao identificarem que não estão sendo entendidas, escutadas, lidas, as partes se exaltam e dramatizam, polarizando ainda mais as posições. (VASCONCELOS, 2012, p. 19-20)

Com efeito, a solução transformadora do conflito reclama o reconhecimento das diferenças e do contorno dos interesses comuns e contraditórios, subjacentes, já que a relação interpessoal está calcada em alguma expectativa, valor ou interesse comum. Já restou devidamente demonstrada que a visão tradicional não produz os resultados ambicionados, já que a eliminação do conflito da vida social é algo que contraria a existência e interação em sociedade. O mesmo pensamento vigora com a premissa de que a paz social só pode ser alcançada, essencialmente, com a erradicação do conflito; ao reverso, a paz é um bem precariamente conquistado por pessoas e sociedades que apreendem a abordar o conflito de forma consciente e madura, dispensando um tratamento positivo, em prol do crescimento e amadurecimento dos envolvidos e não como elemento de destruição.

Segundo Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 246), toda situação conflituosa deve ser analisada como uma oportunidade, na proporção em que possibilita a veiculação de um processo transformador. Ora, os conflitos são detentores de sentidos e, quando compreendidos, as partes nelas envolvidas têm a possibilidade de desenvolver e transformar a sua vida, logo, como são elementos constituintes da vida humana, não podem ser concebidos como exceção, mas sim como mecanismos oriundos da coexistência em sociedade que permite o amadurecimento dos envolvidos e, por vezes, a alteração da ótica para analisar as situações adversas a que são submetidos. Neste passo, conceber o conflito como uma aberração social é contrariar a própria essência do convívio em sociedade, no qual indivíduos complexos, com entendimentos e posturas variadas e plurais, em convívio contínuo, tendem a apresentar interesses opostos, os quais, inevitavelmente, entram em rota de colisão.



É imperioso a ressignificação do vocábulo “conflito”, adequando-o à realidade contemporânea, de modo que não seja empregado apenas em um sentido negativo, mas sim dotado de aspecto positivo, permitindo aos envolvidos o desenvolvimento de uma análise madura e sóbria da questão, de modo a enfrentar o dissenso como algo corriqueiro e integrante da vida em sociedade e não como uma exceção a ser combatida. Resignificar o conflito, neste cenário, é extrair a moldura tradicional que desencadeia a incessante busca dos envolvidos em determinar o culpado e demonizá-lo, mas sim assegurar que haja o tratamento dos motivos e causas que desencadeiam os dissensos, propiciando a estruturação cultural de uma nova visão do tema.

## **2. *Os métodos extrajudiciais de tratamento de conflitos na pauta do dia: a mediação e a perspectiva relativa ao conflito nas relações continuadas***

Ao partir da necessidade de mudança de paradigmas no tocante ao tratamento dispensado ao conflito, é possível, utilizando a definição apresentada por Roberto Portugal Bacellar (2003, p. 174), que mediação consiste em uma técnica lato sensu que tem como assento a aproximação das pessoas interessadas no tratamento<sup>101</sup> de um conflito, induzindo-as a encontrar, por meio do estabelecimento de um diálogo, soluções criativas, com ganhos mútuos e que preservem o relacionamento entre elas. Em mesmo sentido, Carlos Eduardo de Vasconcelos (2012, p. 42) descreve mediação como “um meio geralmente não hierarquizado de solução de disputas em que duas ou mais pessoas, em ambiente seguro e ambiência de serenidade, com a colaboração de um terceiro [...], expõem o problema, são escutadas e questionadas”, estabelecendo um diálogo construtivo e identificando interesses em comuns, opções e, de maneira eventual, estabelecer um consenso. Cláudia Moreira Hehr Garcia e Tauã Lima Verdan apontam que:

A mediação é um meio alternativo simples, essencialmente extrajudicial de resolução de conflitos e efetivo no acesso a justiça. Ocorre quando as partes elegem um terceiro (mediador) alheio aos fatos para conduzi-las à solução do conflito por meio de um acordo sem que haja uma interferência real do mesmo. *O objetivo da mediação é responsabilizar os protagonistas, fazendo com que eles mesmos restaurem a comunicação e sejam capazes de elaborar acor-*

---

<sup>101</sup> Conquanto o autor empregue o termo “resolução”, pelas razões aduzidas em nota anterior, será mantida a expressão “tratamento”, ao abordar os conflitos.

*dos duráveis. A mediação não é instituto jurídico, mas sim, uma técnica alternativa na solução de conflitos que propõe mudanças na forma do ser humano enfrentar seus problemas.* (GARCIA & VERDAN, 2013, p. 13). (Grifo nosso)

Distintamente do sistema adversarial processual que vigora, a mediação busca a estruturação de uma mudança cultural, especialmente no que se refere ao poder dos indivíduos de tomar às decisões que influenciam a realidade em que se encontram inseridos. Conforme Dheimy Quelim Waltrich e Fabiana Marion Spengler (2013, p. 172) apontam, a mediação, na condição de espécie do gênero justiça consensual, permite uma acepção ecológica de tratamento dos conflitos sociais e jurídicos, na qual o escopo de satisfação do desejo substitui a aplicação coercitiva e terceirizada proveniente de uma sanção legal. A mediação possibilita um tratamento igualitário entre os envolvidos, na condição de seres humanos, observando as características de cada indivíduo, não comportando qualquer forma de julgamento, mas sim fomentando uma compreensão recíproca e uma responsabilidade compartilhada.

Desconstrói-se a figura da vítima e do agressor, do autor e do réu, erigindo, em seu lugar, os “mediandos”, em situação de igualdade e, a partir da edificação de diálogos e responsabilização compartilhada, amadurecidos para promover, culturalmente, a mudança de paradigmas no enfrentamento do conflito, de modo que não há uma busca sedenta pelo estabelecimento do culpado, mas sim na construção de um consenso proveniente da vontade dos envolvidos. Assim, opondo-se à dogmática processualista tradicional, que busca a eliminação do conflito por meio da simples emissão de um pronunciamento do estado-juiz, a mediação, alçado a método transformador de uma cultura adversarial, objetiva o enaltecimento da dimensão afetivo-conflituosa, tratando as origens, as causas e as consequências advindas do conflito.

A visão da mediação transformadora sobre o conflito percebe-o como uma situação-problema comum ao convívio e que deve servir de oportunidade ao amadurecimento das relações. Contrariamente, o poder jurisdicional percebe no conflito a lide judicial a qual deve ser posta termo, visto que reflete algum distúrbio ou quebra da ordem social. A decisão autoritária põe fim à lide processual, permanecendo ou até mesmo piorando o conflito, pois na maioria dos casos a determinação judicial trabalha de forma binária com a ótica de vencedores e perdedores, não satisfazendo muitas vezes o resultado a nenhuma das partes. (BEZERRA, 2011, p. 219)

Supera-se o ranço tradicional de transferir para o estado-juiz, de maneira exclusiva, a possibilidade para a resolução dos conflitos, notadamente os inseridos na esfera privada, assegurando, por consequência, o

empoderamento dos envolvidos, de modo a desenvolver a cidadania e autonomia para a construção de consensos e promover a cultura de paz. Trata-se, com efeito, de privilegiar a autonomia da vontade das partes, ao invés de recorrer a um terceiro que decida por eles, sendo que o estado-juiz é o último recurso, quando todas as vias de negociação fracassaram. Com destaque, o provimento jurisdicional prestado pelo estado-juiz, comumente, está revestido apenas da técnica processual, pautado na legislação fria e em precedentes jurisprudenciais, poucas vezes voltando um olhar sensível para as peculiaridades e nuances que emolduram a situação concreta levada a juízo. Por mais uma vez, há que se resgatar que, diante da política de números e estatísticas que passou a inundar o judiciário, o qual busca incessantemente demonstrar a concreção do acesso à justiça e a duração razoável do processo, o que importa é a finalização de processos, sem que isso, necessariamente, reflita na construção de consensos entre os envolvidos.

A visão transformativa propiciada pela mediação, consoante Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 247), permite que o conflito seja encarado como uma oportunidade dúplice, na qual, concomitantemente, há o desenvolvimento e exercício da autodeterminação, consistente no empoderamento dos mediandos, e na confiança mútua, por meio do fomento à reciprocidade entre os envolvidos no conflito. Com destaque, a resposta ideal ao conflito não consiste em buscas desenfreadas e beligerantes de extirpá-lo para promover a resolução do problema; ao contrário, o conflito reclama uma gestão madura, a fim de materializar um processo de transformação dos indivíduos nele envolvidos. Neste passo, a mudança paradigmática de ótica no tratamento do conflito é responsável por alterar o comportamento dos mediandos diante do dissenso, fomentando a responsabilidade compartilhada e solidarizada, de modo a não estabelecer polos antagonistas, mas sim partes complementares.

Luis Alberto Warat (2001, p. 80-81) já se posicionou no sentido que a mediação não está cingida a somente o litígio, ou seja, com a verdade formal contida nos autos, alheia à moldura factual que enquadra o dissenso entre os envolvidos. De igual maneira, a mediação, na condição de método extrajudicial de tratamento de conflitos, não busca como única finalidade a obtenção de um acordo que, corriqueiramente, não reflete substancialmente a vontade das partes nem permite a responsabilização solidária dos envolvidos. Ao reverso, o fito maior é ajudar os interessados a redimensionar o conflito, compreendido como conjunto de condições psicológicas, culturais e sociais que foram responsáveis por causar a

colisão entre as atitudes e os interesses no relacionamento de pessoas envolvidas. A perspectiva valorada não está assentada no ideário puramente acordista, que concebe o acordo como o fim último do processo, o qual transmite o ideário mascarado de tratamento do conflito, colocando fim em mais um número que tramita nos sistemas de gerenciamento de dados dos tribunais de justiça. Ao reverso, a ótica privilegiada está calcada na construção paulatina e imprescindível do consenso, no qual o mediador atua na construção de uma relação alicerçada no diálogo, possibilitando o entendimento de sentidos, a partir da determinação da autonomia e empoderamento dos indivíduos.

Como bem assinala João Roberto da Silva (2004, p. 15), “a base do processo de mediação é a visão positiva do conflito. A ciência desta ensina o conflito como algo necessário para o aperfeiçoamento humano, seja pessoal, comercial, tecnológico, ou outro qualquer”, sensível às complexas e intrincadas realidades apresentadas por cada indivíduo e que contribuíram para a abordagem do conflito. Deve-se destacar, com ênfase, que “a finalidade de todo o processo é a obtenção de um acordo satisfatório para as partes e o desenrolar do mesmo é feito com base na consensualidade” (RIOS, 2005, p. 11), eis que tão somente assim são alcançadas as soluções que satisfazem os interesses de ambos os envolvidos. Na mediação, os indivíduos não atuam como adversários, porém como corresponsáveis pela solução do conflito, contando com a colaboração do mediador, o terceiro – que deve ser apto, imparcial, independente e livremente escolhido ou aceito.

É necessário colocar em destaque, também, que a mediação, na condição de método de tratamento extrajudicial de conflitos, combate a escalada de desentendimentos decorrentes do moroso e litigioso procedimento adotado no cenário jurídico vigente, não permitindo que as partes alcancem o conflito extremo, permitido pelo sistema adversarial. “A ideologia ganhador-perdedor vigente no sistema tradicional judiciário é substituída por uma nova abordagem baseada na cooperação entre as partes envolvidas e não na competição” (SANTA CATARINA, 2004, p. 04). Deste modo, a mediação apresenta-se como forma inovadora, no território nacional, de abordagem jurídica e também como alternativa ao sistema tradicional judiciário adotado para tratar os conflitos, nos quais se valoram a cooperação e a disponibilidade em promover a solução, destacando-se, via de consequência, como elementos imprescindíveis para a construção de um consenso entre os mediandos.

É plenamente perceptível que a mediação exige terreno próprio para atuação, em decorrência dos aspectos a que se propõe, notadamente a mudança cultural no tocante ao enfrentamento do conflito, já que suas bases se pautam na busca de um consenso qualitativo que só pode ser alcançado com o tempo e com a mudança cultural das partes que preferencialmente esperam ouvir, atender uma ordem do Estado a tomar uma decisão por si. Sobre tal assunto, Dierle José Coelho Nunes (2011, p. 174) afirma “que existem situações em que os acordos são impostos, mesmo quando sejam inexequíveis para permitir a pronta “resolução do caso”, com a adequação à lógica neoliberal de produtividade”, e isso, por óbvio, não é o que se espera da mediação de conflitos. Neste passo, a mediação propõe a responsabilização dos envolvidos para tratarem o conflito, de maneira que consenso seja resultante da conjunção de esforços e reflita as vontades dos mediandos, não se traduzindo, via de consequência, em um pronunciamento emanando por um terceiro (estado-juiz), alheio às nuances e particularidades que emolduram o dissenso.

### **3. *A comunidade como locus de promoção das práticas de mediação e empoderamento do indivíduo no tratamento de conflitos***

A comunidade, em um primeiro momento, seria aquilo ao qual o indivíduo está ligado e aquilo que o liga e outros indivíduos. De igual modo, como Fabiana Marion Spengler (2012, p. 154) assinala, a comunidade é também aquilo que engole o indivíduo, tornando-o “apenas mais um”, que faz indistinta a identidade, uma vez que inclui no mesmo espaço no qual os demais indivíduos estão incluídos e isso, corriqueiramente, pode significar perder a subjetividade, a individualidade, a autonomia e a subjetividade. Essa complexidade e fragmentação da realidade social são os traços característicos da contemporaneidade, impressos nas esferas mundial e local. Os grupamentos humanos unidos por diversas identidades, dentre elas a territorial, que confere à comunidade o status de *locus* propício para o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a transformação social. “Onde há coesão social, há identidade compartilhada, cuja criação depende da mobilização social e do envolvimento com os problemas e soluções locais”. (BRASIL, 2008, p. 26)

Ora, desenvolver a comunidade é um processo complexo que agrega valores éticos à democracia e constrói laços de solidariedade, sendo imprescindível a promoção de esforços para o amadurecimento da população, de maneira a gozar de autonomia para tratar os conflitos e

dissensos existentes, de maneira positiva e responsabilmente compartilhada. Cuida assinalar, neste sedimento, que “tudo aquilo que puder ser feito pela própria sociedade deve ser feito por ela, quando ela não puder fazer, o Estado interfere, mas não se trata de um Estado mínimo ou máximo, mas sim do Estado necessário” (MONTORO, 2002). Essas palavras, proferidas pelo professor André Franco Montoro, em Seminário sobre o “Federalismo e o fortalecimento do poder local”, expressam o coração do tema ora posto em reflexão: a perspectiva de um Estado mediador, que se encontra em um *meio termo* (nem absenteísta, nem intervenor) e abraça um povo que se coloca como ator e responsável pela realidade que o cerca. Nessa projeção, sinaliza-se para o fenômeno do fortalecimento da sociedade civil, consolidando sua responsabilidade na realização do *bem comum*, tendo por meta a efetivação de uma democracia possível, com a concretização do primado da dignidade da pessoa humana e o reconhecimento de valores como a solidariedade e a participação popular.

É possível destacar que as comunidades periféricas, que florescem à margem dos centros urbanos oficiais, tais como assentamentos e favelas, permitem aos seus moradores a consolidação de uma identidade comunitária, na qual “têm voz e vez podem colocar em ação suas iniciativas, desenvolvem sua criatividade, mas seu ser não se esgota nelas mesmas: elas se completam na medida em que se tornam um ‘ser para’” (GUARESCHI, 2009, p. 96), exercitando sua plena vocação de animal político e social. Ainda que seja experimentado viver em um tempo de *judicialização da política* e de *ativismo judicial*, no qual o magistrado não é simplesmente *la bouche de la loi*, agindo ativamente ante as mazelas e falhas das instituições, é forçoso reconhecer que esse ativismo (igualmente foco de críticas) não é capaz de dar vazão a todas as necessidades e emergências que surgem a cada dia na realidade de cada comunidade.

Na esfera do Poder Judiciário, os obstáculos a seu acesso são notáveis, principalmente àqueles menos favorecidos, o que estimula o desenvolvimento e a consolidação de novas fórmulas, surgindo, neste contexto, a *mediação comunitária*, como força pulsante na solução de conflitos. Superando a realidade de que a maioria desconhece seus direitos (e deveres) e que o processo judicial essencialmente dispendioso, o é proporcionalmente ainda mais caro aos mais pobres, como já observou Boaventura de Souza Santos (1985, p. 167). Assim, a mediação comunitária se fortalece “por perseverar as relações sócio-afetivas, encarando o indi-

víduo como responsável por suas próprias ações e, como tal, capaz de solucionar seus problemas, atuando como sujeito de seu destino, desperta a mediação nos que a ela recorrem a consciência de seu papel de ator social” (MOREIRA, 2007, p. 212). Neste quadrante, a mediação, ao preservar o respeito à dignidade do indivíduo, resgata em sua clientela o sentimento de cidadania que neles se encontra dormente.

Na atualidade, o Brasil verifica um acentuado quadro de conflitos sociais que se estender por distintos segmentos. Trata-se de uma generalização de conflitos que se desenvolve fomentado pelo estresse da contemporaneidade, conjugado com a ausência de mecanismos eficientes na resolução de conflitos, de maneira extrajudicial e que permita a manutenção das relações continuadas. “Áreas urbanas e rurais, bairros de diferentes classes e também escolas estão sendo palco de agressões físicas e psicológicas quase diárias, gerando uma sensação de insegurança e revolta na população do país” (SALES, ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 282). Tal fato decorre, em especial, devido à erosão das instituições sociais que são responsáveis pelo desenvolvimento dos cidadãos e pela segurança dos indivíduos. Neste aspecto, comumente destaca-se que a família, a escola e os órgãos de segurança pública, entre outros, estão falhando no cumprimento de suas funções sociais. Denota-se, deste modo, que nas últimas décadas houve um progressivo esfacelamento da estrutura que sustenta a sociedade brasileira, agravado robustamente em decorrência da distorção de valores e costumes, bem como influenciado pelo ritmo frenético que caracteriza a vida contemporânea, em especial nos grandes centros.

Salta aos olhos que, em decorrência da contínua judicialização dos conflitos e o ativismo propiciado à população, acarretam o engessamento do Poder Judiciário que, em razão do vultoso número de demandas ajuizadas diariamente, assim como ausência de recursos humanos suficiente e um sistema processualista desarmonioso com a realidade em que está inserido, não logra êxito em uma de suas funções estruturantes, qual seja: a pacificação social. José Luis Bolzan de Moraes e Fabiana Marion Spengler (2008, p. 54) destacam que “o conflito transforma o indivíduo, seja em sua relação um com o outro, ou na relação consigo mesmo, demonstrando que traz consequências desfiguradas e purificadoras, enfraquecedoras ou fortalecedoras”. Em razão deste caótico cenário, no qual o desgaste das partes e o agravamento do conflito se tornam uma constante, conjugado com a necessidade de desenvolvimento de uma cultura pautada no diálogo entre os indivíduos, em especial nas comunida-

des, observam-se, em especial nas últimas três décadas, o desenvolvimento e a implantação de projeto que buscam a mediação de conflitos, sendo empregado como instrumento que

objetiva não apenas auxiliar a boa resolução de litígios entre as partes envolvidas, mas bem administrar as relações existentes, para que as pessoas mantenham seus vínculos afetivos e possam construir uma sociedade fundada numa cultura de paz. (SALES, ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 290)

No mais, cuida destacar que uma sociedade democrática é caracterizada pela existência de cidadãos capazes de solucionar, com habilidade, os problemas e embates sociais, decorrentes do convívio com outros indivíduos, em especial quando o fenômeno judicializante que vigora no Brasil obsta a pacificação social e a manutenção dos laços de convivência contínua, estando voltado para o julgamento mecânico das lides e atendimento de metas. Tal capacidade, com efeito, decorre da estruturação de uma educação associada ao desenvolvimento da acepção estrutural de cidadão, enquanto integrante da vida pública, e por meio da prática cotidiana da participação livre e experiente da cidadania. “Participação e cidadania são conceitos interligados e referem-se à apropriação pelos indivíduos do direito de construção democrática do seu próprio destino” (NASCIMENTO, 2010). Ora, é verificável que ambos estão umbilicalmente atrelados, porquanto a cidadania só é substancializada na presença de uma participação social entendida enquanto ação coletiva e o seu exercício consciente, voluntário e conquistado. Nesta esteira, a construção de uma vivência democrática transparente reclama uma gestão que se alicerce na inclusão da comunidade em geral, assegurando, por extensão, a igualdade de participação, tal como possibilite a expressão das ideias que possam ser discutidas em momento de deliberação coletiva.

Assim, é imprescindível o exercício da comunicação, eis que quando os indivíduos passam a ter oportunidade plena de interagir, debater e deliberar a respeito dos problemas concretos que a comunidade apresenta diariamente, é desenvolvido a capacidade de lidar com estes problemas, bem como convergir esforços para a sua resolução. Ao lado disso, não se pode olvidar que em um procedimento tão livre e autocorretivo de intercomunicação, o surgimento de conflitos entre os indivíduos é algo inevitável, principalmente que cada um tem seu modo de encarar as necessidades, fins e consequências, tal como tolerar níveis de desgaste. Com realce, a solução para tais conflitos está jungida na cooperação amigável, sendo que as controvérsias devem ser convertidas em empreendimentos cooperativos, nos quais as partes aprendem possibilidades de se



expressar. A gestão democrática e participativa de conflitos requer o desenvolvimento de um olhar de cada espaço como um elo de resolução das pendências e colisões de interesses interpelando os envolvidos e os demais integrantes da comunidade à participação e ao envolvimento nesse procedimento.

É possível destacar, em um primeiro momento, que a mediação consiste em um procedimento consensual de resolução de conflitos por meio do qual um terceiro indivíduo, imparcial e capacitado, escolhido ou aceito pelas partes, atua para encorajar e facilitar a resolução de conflitos. Os mediadores estruturam a decisão que melhor os satisfaça, sendo resultantes da convergência das vontades de ambas as partes, estando, portanto, atento às particularidades e nuances da situação concreta. Verifica-se, assim, que há a desconstrução da ideologia pautada no ganhador-perdedor, que vigora no sistema tradicional judiciário, passando, em seu lugar, subsistir uma abordagem assentada na cooperação entre as partes envolvidas e não na competição beligerante processual. É observável, neste cenário, que a mediação se apresenta como um instrumento de solução de litígios, empregado pelas próprias partes que, impelidas pelo diálogo, encontram uma alternativa ponderada, eficaz e satisfatória.

A mediação comunitária, nesta faceta, retira do conflito o seu aspecto negativo, conferindo-lhe um significado positivo, natural e imprescindível para a lapidação das relações, tal como a sua boa administração, representa o percurso para o entendimento e para o restabelecimento da pacificação entre as partes. Sobre o tema, Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 252) salienta que “quando a prática da mediação ocorre na esfera comunitária, pode haver uma integração das estratégias de fortalecimento da comunidade: o acesso à informação, a inclusão e a participação, a corresponsabilidade, o compromisso e a capacidade de organização local”. Em decorrência de seus aspectos característicos, a mediação se revela como um mecanismo de solução adequado a conflitos que abordem relações continuadas, aquelas que são mantidas apesar do problema existente. Tal fato deriva da premissa que nessa espécie de conflitos se encontra as maiores dificuldades para a manutenção do diálogo e da comunicação, em razão da intensidade dos sentimentos envolvidos e da proximidade existente entre as partes, configurando verdadeiro obstáculo a reflexão. “A mediação conduz a um determinado grau de democratização, equivalente à realização de cidadania plena alcançada por quem dela participa, ao passo em que gere cidadãos ativos que compartilham efetivamente da

vida social de sua comunidade”, como bem evidencia Vanessa do Carmo Nascimento (2010).

A mediação comunitária representa a coesão e a solidariedade sociais desejando a efetividade das chamadas *democracias de alta intensidade*. A mediação comunitária aglomera as comunidades mais carentes em busca da solução e prevenção dos seus conflitos, almejando a paz social, com base na solidariedade humana. Sendo essa mediação realizada em comunidades periferias, onde o desrespeito aos direitos constitucionais é flagrante, representa um meio ainda mais efetivo de transformação da realidade. A mediação comunitária é um processo democrático de solução de conflitos, na medida em que possibilita o acesso à justiça (resolução dos conflitos) à maior parte da população de baixa renda. Além de possibilitar essa resolução, oferece aos cidadãos o sentimento de inclusão social. Ao lado disso, quadra salientar que a base do processo de mediação é o princípio da solidariedade social. A busca de soluções adequadas para casos, pelas próprias partes, incentiva a conscientização das mesmas para a necessidade da convivência em paz.

Segundo Lília Maia de Moraes Sales (2004, p. 136), a mediação comunitária estimula o indivíduo a participar ativamente da vida política da comunidade em dois sentidos: “quando possui a responsabilidade de resolver e prevenir conflitos (mediador) e ainda quando se tem a certeza de que existe um local, próprio da comunidade, direcionado a resolver as controvérsias que apareçam (mediados)”. Desta feita, a mediação comunitária viabiliza a construção de uma identidade política comum, ou melhor, a construção de um senso de pertencimento físico e espiritual com relação a uma dada localidade, privilegiando a comunidade como o *locus* fértil para o exercício de tal método de tratamento de conflitos. Ao promover a capacidade para a autogestão dos conflitos, empodera a comunidade sob uma perspectiva relacional, afixando um poder comunitário expressado no “poder com o outro”; na horizontalidade da conquista compartilhada e no resgate da consciência de que cada ser humano, num contexto coletivo, identifica-se como ator social, protagonista de destinos.

#### **4. *Mediação comunitária como axioma de efetivação da democracia participativa: o fomento do diálogo na comunidade para a construção de decisões coletivas***

À sombra do pontuado até o momento, cuida anotar que, em sede de mediação, subsiste um cuidado, por parte do mediador, de promover a

facilitação do diálogo entre as partes, de modo a viabilizar a comunicação pacífica e a discussão efetiva dos conflitos. “O ato de conversar (ou seja, não somente falar, mas também ouvir) e de poder olhar o problema de novas maneiras ajuda as pessoas a encontrarem, juntas, os melhores caminhos para a solução de seus conflitos” (BRASIL, 2008, p. 16). Nesta linha, conforme Ana Karine Pessoa Cavalcante Miranda Paes de Carvalho ([s.d.], p. 04) destacou, diálogo não tem seu sentido associado apenas a manutenção de uma conversa, mas sim na possibilidade de se colocar no lugar do outro, a fim de compreender seu ponto de vista, respeitar a opinião alheia, compartilhar as experiências vividas, partilhar a informação disponível e tolerar longas discussões para se alcançar um consenso que satisfaça tanto os envolvidos quanto à comunidade direta e indiretamente afetada. Dentre os principais objetivos adotados por este procedimento, é possível mencionar a solução extrajudicial dos conflitos. Entretanto, em que pese sua importância, cuida-se de destacar que essa não deve ser o único fim a ser ambicionado na mediação de conflitos; ao reverso, outros objetivos da mediação devem ser enfocados, como, por exemplo, a má administração dos conflitos, o que permite o tratamento adequado do problema e a manutenção dos vínculos afetivos existentes entre as partes, tal como a busca pela inclusão social e da pacificação social.

Neste aspecto, verifica-se, por mais uma vez, que a mediação é instrumento apto ao desenvolvimento do diálogo entre os envolvidos, com o auxílio e participação da comunidade, de modo geral, para que seja possível a superação do litígio, bem como a afirmação dos valores estruturantes da própria democracia participativa, despertando no cidadão a necessidade de um papel ativo.

Busca-se trabalhar a mediação como instrumento de promoção da paz social e de diminuição da violência. Assim, a paz social é entendida como algo que vai além da inexistência de violência física e moral, passando pela necessidade de efetivação dos direitos fundamentais. (SALES, ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 291)

Com efeito, a estruturação de um diálogo entre os envolvidos e a pacificação social não são alcançadas em comunidades em que há fome, elevados índices de desemprego, indivíduos realizando trabalhos forçados ou mesmo em condição análoga à de escravidão, má exploração sexual infantil, carência de moradias dignas, baixos níveis de educação e saúde, além de outras mazelas sociais que interferem, de maneira direta, no desenvolvimento harmônico e sustentável da sociedade, afetando, inclusive, na paz social.

Fomenta-se a paz quando se resolve e previne a administração inoperante dos conflitos; quando se busca promover o diálogo; quando se possibilita a discussão sobre direitos e deveres, bem como responsabilidade social; quando se viabiliza a substituição o sentimento de competição, inerente ao sistema adversarial estruturado no Brasil, pelo ideário de cooperação. “É nos espaços de participação construídos através de uma mediação democrática que os envolvidos aprendem e vivenciam a cidadania. Rompendo o silêncio, abre-se à participação para além dos espaços privados da comunidade” (NASCIMENTO, 2010), contribuindo, assim, para o fortalecimento deste ambiente social e, secundariamente, na construção de um estado que propicie a democracia participativa em seus plurais desdobramentos. Ora, a mediação, na condição instrumento pacífico e participativo de resolução de conflitos, vindica das partes envolvidas o diálogo acerca dos problemas, dos comportamentos, dos direitos e deveres de cada um, sendo que toda essa discussão se assenta na forma cooperativa, fortalecendo o compromisso ético com o diálogo honesto.

Há que se reconhecer, neste cenário, que o fomento ao empoderamento dos indivíduos propicia um processo transformativo aberto e externado pela participação cidadã, culminando na autonomia de tratamento de conflitos, ao tempo em que fortalece o desenvolvimento comunitário. Ao lado disso, os objetivos ambicionados pela mediação em comento consistem no desenvolvimento entre a população de valores, conhecimentos e comportamentos que conduzam ao fortalecimento de uma cultura de paz. De igual modo, em substituição a tradição visão adversarial ganhador-perdedor, enfatiza-se a relação entre os valores e práticas voltados à realização da democracia e da convivência pacífica, contribuindo para a construção de um consenso entre os indivíduos, no qual o respeito e a tolerância são os aspectos característicos mais proeminentes. Há um caminho para o exercício da cidadania participativa, consistente na possibilidade da busca conjunta, consciente e amadurecida das partes envolvidas em prol do tratamento do conflito existente. Juan Carlos Vezzulla (2010, p. 56) salienta que

a mediação, recuperando os conceitos de participação responsável da comunidade na abordagem e na resolução dos conflitos entre seus integrantes, foi fortalecendo a sua identidade e, com isso, consolidou a capacidade de protagonismo dos moradores.

“A mediação nas comunidades traduz o exercício de cidadania e de democracia, pois permite que os cidadãos, até então socialmente excluídos, resolvam por si mesmos seus conflitos com o auxílio de um me-

diador” (CARVALHO, [s.d.], p. 05). Com efeito, por estar calcada em uma mudança de cultura, a mediação possibilita aos indivíduos, até então, marginalizados a possibilidade de terem responsabilidade sobre suas vidas e serem incluídos socialmente, reafirmando o preceito basililar de empoderamento dos envolvidos. Mais que simplesmente dialogar (conversar), a abordagem do conflito, a partir de uma perspectiva pautada na responsabilidade solidária e compartilhada, assegura aos mediandos a construção de um consenso decorrente da confluência de vontades, no qual se deteriora a ideologia de *ganhador-perdedor*, edificando, em seu lugar, uma doutrina em que ambas as partes são exitosas ao final. Há uma participação direta dos envolvidos na tomada de decisão, de maneira que o consenso atingido reflete a vontade livre, consciente e amadurecida dos envolvidos, exercendo uma democracia participativa plena, sem mitigações ou obstáculos, repercutindo diretamente na qualidade de vida.

Convém destacar que “a mediação desenvolvida em bairros das cidades (mediação comunitária) propicia o diálogo entre as pessoas que convivem diariamente, auxiliando na solução dos seus conflitos e contribuindo para a construção da paz social” (SALES, ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 292). Ora, como a prática da mediação estabelece a reclamação ativa dos envolvidos no tratamento de conflitos, passa-se a não apenas a debater sobre questões de feição individual, mas também questões de aspecto coletivo. As experiências brasileiras em mediação, especialmente aquelas realizadas nas periferias dos municípios, têm revelado mudanças de comportamento das pessoas: tornaram-se mais participativas nas decisões individuais e coletivas, refletindo a conjunção de esforços entre os envolvidos, compartilhando a responsabilidade em relação ao tratamento do conflito. É possível, assim, observar que a mediação, ao fomentar o empoderamento dos indivíduos, na construção dos consensos e responsabilidade compartilhada, também alimenta a participação do cidadão na tomada de decisões, conscientizando-o não apenas acerca das questões individuais, mas também sobre as questões coletivas e seus desdobramentos.

## **5. Considerações finais**

Diante do cenário apresentado, é possível pontuar que, conquanto a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também nomeada de “Constituição Cidadã”, assegurar, formalmente, o acesso à justiça, há que se salientar que o Poder Judiciário, em decorrência do prag-

matismo existente e da visão processual adotada, diariamente, frustra a promoção de tal direito. Na realidade, a busca insaciável por diminuição de processos, com emissões de pronunciamentos do estado-juiz, pautado, corriqueiramente, na distorcida visão do acordo como elemento de satisfação das partes, apenas atende o aspecto quantitativo de índices e dados que buscam demonstrar que o Judiciário, como zeloso e sensível Poder constituído, trava uma batalha pela materialização do princípio da duração razoável do processo. Ora, a falaciosa cultura acordista, adotada no modelo nacional, não trata o conflito nem as causas que o desencadeiam; ao reverso, fomenta apenas o tradicionalismo adversarial arraigado que, imperiosamente, agrupa os envolvidos em polos conflitantes que, uma vez infantilizados pelo monopólio na solução dos litígios, transferem ao terceiro, estado-juiz, a capacidade de gerir o dissenso e determinar, a partir do arcabouço jurídico posto, qual dos envolvidos é detentor do direito pleiteado ou mesmo quem ganha e quem perde.

Em oposição à visão negativa de abordagem dos conflitos, a mediação, como método extrajudicial de tratamento dos dissensos, busca promover uma mudança cultural, pautada no empoderamento dos envolvidos, de modo que, a partir do diálogo e amadurecimento dos medianos, seja possível estabelecer uma responsabilização compartilhada, em substituição à figura do culpado, culminando na construção de consensos que decorram, de fato, da confluência da vontade dos envolvidos. Não mais vigora a ideologia dualística do ganhador-perdedor, mas sim uma ótica segundo a qual o diálogo estruturado permite que ambos os envolvidos experimentem uma nova percepção do conflito, algo intrínseco e inseparável da convivência em sociedade. A cultura de empoderamento dos indivíduos possibilita que seja desenvolvida uma autonomia participativa que refletirá diretamente na construção dos consensos formados, eis que derivarão da conjunção de esforços e anseios dos envolvidos. Neste cenário, o consenso é fruto da vontade dos envolvidos que, uma vez empoderados, logram êxito na gestão do conflito e no melhor mecanismo para tratá-lo, distinguindo-se, via de consequência, do pronunciamento estatal que, corriqueiramente, é imposto pelo julgado, alheio às nuances e aspectos caracterizadores dos envolvidos, estando atrelado apenas ao arcabouço jurídico.

Inexiste a figura do juiz togado, cuja legitimidade é proveniente do reconhecimento dispensado pelo Estado e pelo sistema burocrático, mas sim o mediador, o terceiro imparcial, escolhido consensualmente pelos envolvidos, cuja legitimação decorre do próprio reconhecimento da

comunidade que, ao invés de emanar uma decisão, apenas orientará a condução do diálogo, permitindo que os mediandos alcancem o tratamento mais adequado ao conflito existente. À luz do exposto, a mediação desenvolvida em comunidades se apresenta como robusto instrumento de empoderamento dos envolvidos, eis que possibilita o desenvolvimento de uma cultura participativa, na qual os indivíduos passam a gozar de autonomia e amadurecimento necessário para tratar os dissensos, sem que haja a necessária intervenção do estado-juiz e todo o aparato processual enrijecido que o sustenta. Em especial nas comunidades que florescem à margem das cidades oficiais, que padecem da atuação ativa do Estado, sendo, por vezes, governada por um poder paralelo, decorrente do poderio do tráfico de drogas, necessário se faz a estruturação de mecanismos que permitam a preservação dos cidadãos, o fortalecimento de uma mentalidade que busque o restabelecimento da pacificação social e manutenção das relações contínuas.

Diante do cenário em que as pessoas são desassistidas em seus direitos individuais e sociais, na tentativa de melhorar a qualidade de vida através da pacificação e participação social. É possibilitada uma valorização dos aspectos compartilhados pelas comunidades e não apenas um saber técnico-jurídico, por vezes, estranho àquelas, tendente a edificar barreiras que obstam o diálogo e tão somente hierarquiza os envolvidos. É o cidadão quem orienta a gestão do conflito, promovendo o diálogo e a mudança cultural, retirando do Estado o monopólio tal tarefa. Em tom de arremate, mediação, mais que um conjunto de técnicas e métodos extrajudiciais que tratam o conflito, é sinônimo de autonomia e exercício de democracia participativa, permitindo que o indivíduo seja capaz de construir consensos, superar as divergências e promover uma cultura de paz.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Roberto Portugal. *Juizados especiais: a nova mediação paraprocessual*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

BEZERRA, Tício. A mediação enquanto instrumento de emancipação da cidadania e de democratização da justiça e do direito. *Revista Direito & Sensibilidade*, 2011, p. 211-226. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/download/4356/3655>>.

Acesso em: 29-10-2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. *O que é justiça comunitária?* Brasília, 2008. Disponível em: <[https://www.tjdft.jus.br/institucional/2a-vice-presidencia/justica-comunitaria/arquivos/Carlilha\\_JusCom.pdf](https://www.tjdft.jus.br/institucional/2a-vice-presidencia/justica-comunitaria/arquivos/Carlilha_JusCom.pdf)>. Acesso em: 29-10-2017.

CARVALHO, Ana Karine Pessoa Cavalcante Miranda Paes de. *Mediação comunitária: um caminho para a práxis cidadã e democrática?* Disponível em: <<http://tmp.mpce.mp.br/nespeciais/nucleomed/publicacoes/artigos/mediacao.comunitaria.caminho.para.a.praxis.cidada.pdf>>. Acesso em: 29-10-2017.

CEARÁ (ESTADO). *Ministério Público do Estado do Ceará*. Disponível em: <[www.mpce.mp.br](http://www.mpce.mp.br)>. Acesso em: 29-10-2017.

FOLEY, Gláucia Falsarella. A justiça comunitária para emancipação. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Douglas César. (Orgs.). *Justiça restaurativa e mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais*. Ijuí: Unijuí, 2011.

\_\_\_\_\_. *Justiça comunitária, por uma justiça de emancipação*. Belo Horizonte: Fórum, 2003.

GARCIA, Cláudia Moreira Hehr; VERDAN, Tauã Lima. A mediação no novo código de processo civil brasileiro: Críticas à Efetivação do Instituto de composição de litígios, a partir de uma análise construtiva das tradições *Civil Law* e *Common Law*. In: PINHO, Humberto Dalla Bernardina de et al. (Orgs.). *Mediação judicial e garantias constitucionais*. Niterói: PPGSD, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de liberação. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo; LACERDA JÚNIOR, Martín-Baró Fernando. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação*. Campinas: Alínea, 2009.

LOPES, Carla Patrícia Frade Nogueira. Mediação comunitária. In: *Seminário de Mediação e Conciliação do TJDFT: Reflexões e Desafios*, 2012, Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br>>. Acesso em 29-10-2017.

MENDONÇA, Angela Hara Buonomo. *Mediação comunitária. Uma ferramenta de acesso à justiça?* 2006. Dissertação (de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro. Disponível em:



<<http://gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/Mediacao-Comunitaria.-Um-Instrumento-de-Acesso-aa-Justica.pdf>>. Acesso em: 29-10-2017.

MONTORO, André Franco. *Federalismo e o fortalecimento do poder local no Brasil e na Alemanha*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2002.

MORAIS, José Luis Bolzan de; SPENGLER, Fabiana Marion. *Mediação e arbitragem: alternativas à jurisdição*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

MOREIRA, Sandra Mara Vale. *Mediação e democracia: uma abordagem contemporânea da resolução de conflito*. 2007. Dissertação (Mestrado). – Universidade de Fortaleza. Fundação Edson Queiroz: Fortaleza.

NASCIMENTO, Vanessa do Carmo. Mediação comunitária como meio de efetivação da democracia participativa. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 83, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 29-10-2017.

NUNES, Dierle José Coelho Nunes. *Processo jurisdicional democrático*. Uma análise crítica das reformas processuais. Curitiba: Juruá, 2011.

RIOS, Paula Lucas. Mediação familiar: estudo preliminar para uma regulamentação legal da mediação familiar em Portugal. *Verbo Jurídico*, vol. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.verbojuridico.net/doutrina/familia/mediacaofamiliar.pdf>>. Acesso em: 29-10-2017.

SALES, Lília Maia de Moraes. *Justiça e mediação de conflitos*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

\_\_\_\_\_; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de; FEITOSA, Gustavo Raposo. Mediação de conflitos sociais, polícia comunitária e segurança pública. *Revista Sequência*, n. 58, p. 281-296, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Acesso em 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_; LIMA, Martônio Mont'Alverne Barreto; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. A mediação como meio democrático de acesso à justiça, inclusão e pacificação social – a experiência do projeto casa de mediação comunitária da Parangaba. In: XVII Congresso Nacional do Conpedi, *Anais...*, Brasília, 20-22 nov., p. 707-729, 2008. Disponível em: <<http://gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/fala-sobre-o->

[estado-do-ceara-a-media% c3% 87% c3% 83o-como-meio-democr% c3% 81tico-de-acesso-% c3% 80-justi% c3% 87a.pdf](http://www.tj.sc.gov.br). Acesso em: 29-10-2017.

SANTA Catarina (estado). Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina. *Mediação familiar*: formação de base. Florianópolis: 2004, 98p. Disponível em: <<http://www.tj.sc.gov.br>>. Acesso em 29 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. A sociologia dos Tribunais e a democratização da justiça. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, João Roberto da. *A mediação e o processo de mediação*. São Paulo: Paulistanajur, 2004.

SOARES, Samira Iasbeck de Oliveira. *Mediação de conflitos ambientais: um novo caminho para a governança da água no Brasil?* Curitiba: Juruá, 2010.

SPENGLER, Fabiana Marion. *Da jurisdição à mediação*: por uma outra cultura no tratamento de conflitos. Ijuí: Unijuí, 2010.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos políticos da mediação comunitária*. Ijuí: Unijuí, 2012.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. 2. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Método, 2012.

WALTRICH, Dhieimy Quelem; SPENGLER, Fabiana Marion. Reflexões acerca da mediação comunitária como estratégia prática de cidadania participativa. *Revista de Estudos Jurídicos da UNESP*, ano 17, n. 25, p. 161-181, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br>>. Acesso em: 29-10-2017.

WARAT, Luis Alberto. *O ofício do mediador*. Florianópolis: Habitus, 2001.

**MEMÓRIAS DE LEITURA E DE LEITORES  
DE PROFESSORES DE LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DIÁLOGOS ENTRE SEMIÓTICA  
E LETRAMENTO LITERÁRIO**

*Gislene Pires de Camargos Ferreira* (UFT)

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

*Luiza Helena Oliveira da Silva* (UFT)

[luiza.to@uft.edu.br](mailto:luiza.to@uft.edu.br)

**RESUMO**

Este trabalho é um recorte de nossa tese em andamento como pesquisa vinculada ao Gesto – Grupo de Estudos do Sentido do Tocantins. Trata-se de uma pesquisa de cunho interdisciplinar que põe em diálogo semiótica discursiva e letramento literário para analisar relatos de histórias de vida e de formação de professores. Os dados foram gerados em entrevistas semiestruturadas com nove docentes que atuam na educação básica da rede pública do Estado do Tocantins, nas quais emergem suas memórias de leitores. Objetivamos relacionar as histórias de vida desses leitores com o universo escolar. Nessa escuta atenta ao dizer da experiência, interessa-nos o olhar sensível que os sujeitos lançam sobre suas relações com o texto e com o ensino de leitura, partindo do pressuposto de que essas narrativas possam contribuir de modo significativo para compreender o processo de formação de leitores, envolvendo tanto o âmbito escolar institucionalizado quanto outros espaços sociais como a família e a comunidade. Na perspectiva semiótica, mobilizamos neste momento a sintaxe narrativa, observando as relações subjetais e objetais, compreendidas respectivamente como as que se constituem entre diferentes sujeitos em distintos papéis temáticos e actanciais e as de conjunção e disjunção com os livros concebidos seja como objeto valor, seja como objeto sensível. Do ponto de vista do letramento literário, interessa-nos os trabalhos que caminham na direção da leitura subjetiva, observando elementos que definem tanto os sentidos que atribuem aos textos quanto o que coopera para seus interesses de leitura.

Palavras-chave: histórias de leitores. Leitura subjetiva. Semiótica discursiva.

**1. Introdução**

Encontro a mim mesmo, recorde de mim e de minhas ações, de seu tempo e lugar, e dos sentimentos que me dominavam ao praticá-las. Ali encontro a mim mesmo, recorde de mim e de minhas ações, de seu tempo e lugar, e dos sentimentos que me dominavam ao praticá-las. Ali estão todas as lembranças do que aprendi, quer pelo testemunho alheio, quer pela

**experiência. Deste mesmo manancial provém as analogias entre fatos de minhas experiências pessoais, ou em que acreditei baseado nas experiências prévias; ligo umas e outras ao passado, e medito no futuro, nas ações, nos acontecimentos, nas esperanças, e tudo como se estivesse presente. (Santo Agostinho, in *Confissões*)**

Este trabalho consiste na análise de relatos de leitura produzidos por professores da educação básica, em 2016. Trata-se de uma investigação que privilegia os princípios qualitativos, tendo como referencial metodológico a história oral (THOMPSON, 1992) e narrativas de vida e formação (JOSSO, 1999, 2002, 2007). Trazemos aqui reflexões iniciais sobre tese em elaboração, a qual tem como objetivo principal analisar e compreender as narrativas de memórias de leituras de professores de português/literatura da educação básica, pressupondo a existência de diferentes fontes de influência que contribuíram positivamente para sua formação de leitor e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica voltada para a formação de educandos leitores.

A formação de leitores é uma temática recorrente e muito discutida na contemporaneidade, bem como o importante papel da escola e do professor nessa formação. Sabemos também que é imprescindível que o professor seja um leitor que aprecie a leitura, especialmente a literária, para que possa despertar o desejo e o interesse do educando pelo artefato literário. Afinal, para que a leitura literária seja apresentada como um objeto de valor para o aluno, é necessário que o docente a reconheça como esse objeto de valor, inicialmente, para si e, posteriormente, por intermédio de sua adequada escolarização, para o educando em formação.

Diante disso, é visível que as memórias de leitura dos professores influenciaram e continuam influenciando não só sua relação com a leitura, mas também sua atuação como mediador entre a leitura e o aluno, pois as suas narrativas de formação de leitor influenciam e perpassam sua atuação como professor formador de leitores.

Pesquisas e estudos recentes apontam a importância de se fazer a escolarização da leitura de forma a privilegiar a subjetividade do aluno na construção dos “sentidos” do texto e de buscar construir um espaço diferente na didatização da literatura, indo além da historiografia, de escolas literárias, bem como de análise puramente linguística dos textos literários, uma vez que tais procedimentos não possibilitam a formação do gosto e do prazer pela leitura. (ROUXEL, 2013; PETIT, 2010; SILVA, 2017)

Assim sendo, ainda é possível perceber um grande distanciamento

entre essas tendências de estudos que privilegiam a formação de leitores de forma sensível e significativa, sendo perceptível grandes lacunas entre os apontamentos das pesquisas que tratam dessa problemática e a realidade na grande maioria das salas de aulas, em que a leitura continua sendo tratada de forma mecânica e descontextualizada da subjetividade do aluno, bem como do seu contexto cultural.

Desse modo, acreditamos que nossa pesquisa se justifica por tentar avançar rumo à formação de leitores de literatura promovendo o diálogo interdisciplinar entre a semiótica francesa e o letramento literário para analisar e compreender como foi e está sendo a formação de leitores dos professores da educação básica de Palmas, capital do Tocantins. Gostaríamos de ressaltar também que trabalhar com memórias e narrativas orais desses profissionais propicia também momentos de reflexão sobre sua prática e sua formação de leitura, pressupondo a construção de novos itinerários tanto na sua vida pessoal, como profissional.

Ressaltamos ainda que as tendências contemporâneas de pesquisa e metodologias científicas objetivam possibilitar a integração entre duas ou mais teorias e disciplinas que possam contribuir para a construção de objetos complexos, uma visão holística e maior diálogo entre as diferentes correntes teóricas, rumo ao desvelamento da realidade e à produção de novos conhecimentos sob novos olhares.

No caso específico desta pesquisa, ao entrelaçarmos as teorias da semiótica e do letramento literário, esperamos poder contribuir com um olhar mais abrangente e significativo sobre a formação de leitores permeadas pelas memórias dos professores que estão nas salas de aula da educação básica tendo como grande desafio formar alunos leitores.

Nosso artigo se organiza em três seções. Na primeira, discorreremos sobre a memória e aspectos relativos à geração dos dados; na segunda, trazemos reflexões da semiótica discursiva e do letramento literário; na terceira, analisamos alguns dos relatos dos docentes sujeitos desta pesquisa.

## **2. Considerações sobre a memória e a geração de dados da pesquisa**

Procuramos analisar e compreender as memórias de leitura e de leitores de professores da educação básica em Palmas, capital do estado do Tocantins, tendo como pressupostos teóricos para análise dos dados a semiótica francesa e o letramento literário em diálogo interdisciplinar.

Partimos do pressuposto de que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2001, p. 55), o que implica considerar não o já dado do vivido, mas as formas como os sujeitos relatam esse vivido, reinterpretando-o, recriando-o à luz do presente. Nesse sentido, concebemos a identidade do sujeito sempre como processual, em devir, o que possibilita ao sujeito não apenas reviver o passado, mas conferir sentidos únicos a partir do modo como se apresenta no agora, o da enunciação.

Considerando que narrar é criação, esforço de um sujeito em processo de atribuição de sentido à experiência, não encontramos nas narrativas uma fala linear, como quem apenas fosse retirar de um outro tempo uma história já pronta. Nesse sentido, atravessam as falas as hesitações, as incertezas, as digressões e retomadas, expressões de um sentido em se fazendo, como aponta Ecléa Bosi:

Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade... A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis. (BOSI, 2001, p. 63-65)

Nessa direção, não há motivo para esperar ou exigir que a narrativa suscitada pela memória venha de forma linear e, no nosso caso, muito menos nos interessa a precisão histórica. A verdade que nos interessa é, portanto, não a de um olhar positivista, mas uma que emerge como verdade para o sujeito que enuncia, num momento particular de sua história.

Do mesmo modo, seguindo a crítica de Marie-Christine Josso, buscamos nos afastar do risco da busca da causalidade que se apresentou inicialmente a pesquisas que se voltaram para a perspectiva biográfica:

O fascínio com relação à perspectiva biográfica parece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*, e essa reabilitação pode ser interpretada como um retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade de ter muitas concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos setenta. Entre as consequências da valorização desses dois conceitos para pensar as pessoas, acha-se claramente evidente uma redescoberta da problemática da intencionalidade com sua tradução pragmática nas múltiplas figuras do projeto. (JOSSO, 1999, p. 12-13)

Caminhando nessa direção, juntamente com Marie-Christine Josso (1999, 2002, 2007), Paul Thompson (1992), Ecléa Bosi (2001), Roger Chartier (2002), Dernalven Venâncio Ramos Júnior e Luiza Helena Oliveira da Silva (2017), Luiza Helena Oliveira da Silva (2016), Luiza Helena Oliveira da Silva e Naiane Vieira dos Reis (2014) entre outros autores

que discutem a memória, gostaríamos de nos posicionar nesta investigação no sentido de reabilitar no papel do sujeito e ator os professores participantes desta pesquisa, ou seja, tratá-los como protagonistas e sujeitos de saberes e de competências revestidos de sua historicidade, produtores de um saber. (RAMOS JÚNIOR, 2017)

Destacamos que a escolha da temática desta pesquisa em andamento remete às minhas memórias de leitura e de leitora em formação, bem como às memórias e histórias orais dos participantes desta pesquisa, como também aos demais colegas de profissão e alunos com quem dialogamos no decorrer de minha atuação profissional. Desse modo, reiteramos essa ligação imanente e profunda com minha vida pessoal e profissional.

Esse desejo, inicialmente embrionário, posteriormente foi se desenhando mais nítido, revelando-se como um desejo inequívoco por ocasião da minha entrada no doutorado. Naquele momento, uma colega de trabalho, professora que cursava, na época, o PROFLETRAS<sup>102</sup>, convidou-me muito entusiasmada para ouvir/ler seu memorial de leitora, que ela havia escrito em resposta a uma solicitação dos docentes de uma das disciplinas no programa.

Esse memorial escrito de forma tão “apaixonada” e tão “poética” foi um momento decisivo que remetia ao que sempre quis pesquisar, uma vez que sempre esteve presente nos trabalhos que desenvolvi, de forma mais intuitiva e curiosa, ainda que nem sempre com a devida sistematização (FERREIRA, 2012; 2014). De certa forma, temos aqui a retomada de um caminho principiado antes: interessa-nos a escuta dos professores, comprometidos com a leitura, seja na condição de leitores, seja na condição de formadores de leitores literários.

A escolha dos demais participantes desta pesquisa foi feita entre colegas de doutorado, bem como colegas com os quais já havia trabalhado em outras instituições e em outros processos de formação continuada. Com relação aos convites feitos aos participantes, salientamos que foram feitos de forma presencial e mediante explicações do objetivo da investigação e demais esclarecimentos. Todos os que foram convidados a participar desse projeto aceitaram contribuir com suas memórias de leitura e

---

<sup>102</sup> Programa de Mestrado em Letras em Rede Nacional, com coordenação nacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e ofertado no Tocantins pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, onde estudava a referida professora.

de leitores, bem como assinaram o termo de livre consentimento esclarecido. Afinal, “o processo de memória depende, pois, não só da compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse”. (THOMPSON, 1992, p. 153)

Assim sendo, “os historiadores orais podem escolher a quem entrevistar e a respeito do que perguntar” (THOMPSON, 1992, p. 153), uma vez que é imprescindível a vontade de participar de uma pesquisa que apresenta tais características e que pressupõe o compartilhamento e socialização de memórias pessoais e íntimas. Nessa acepção de metodologia, prossegue Paul Thompson (1992, p. 25) o pesquisador necessita ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo. Posteriormente, utilizamos outros meios de interação, tais como: telefonemas e mensagens instantâneas mediadas por aplicativos (*Messenger* e *WhatsApp*), mensagens de correio eletrônico (e-mail) e outros, no intuito de otimizar nossa interlocução com os professores participantes da pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa são 9 (nove) professores de português/literatura da rede pública de ensino do estado do Tocantins, todos com formação inicial em letras/português e inglês e suas respectivas literaturas. Organizamos no Quadro 1, a seguir, informações sobre os participantes.

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>
Ana	47	Mestre e Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Clara	47	Mestre pelo ProfLetras pela UFT	Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de Palmas, Tocantins
Renata	43	Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística	Rede Pública Federal de Ensino, IFTO - Instituto Federal do Tocantins
Elisa	32	Mestranda em Linguística pela UFT	Rede Pública Federal de Ensino, IFTO – Instituto Federal do Tocantins
Gabriela	36	Mestre em Educação pela UFG – Universidade Federal de Goiás	Rede Municipal de Ensino de Palmas, Tocantins
Luiz	40	Mestre pelo ProfLetras e Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Pereira	44	Mestre em Linguística pela UFG e Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pela UFT	Rede Pública de Ensino Estadual de Palmas, Tocantins
Vinícius	30	Mestrado em Letras (UFRJ) e Doutorando em História da Ciên-	Rede Pública de Ensino Federal, do IFTO – Institu-



		cia pela UFRJ	to Federal do Tocantins
Rita	43	Especialização Latu Sensu em Leitura e Produção de Texto pela UFT	Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de Palmas, Tocantins

**Quadro 1: Sujeitos participantes da pesquisa**

Para a entrevista que gerou os relatos objeto de análise, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada constituído por 10 (dez) perguntas abertas que foram feitas aos 9 (nove) docentes. Procuramos deixá-los bem à vontade para que pudessem reconstruir suas memórias de leitura, com as associações e digressões livres. As entrevistas foram realizadas em diferentes lugares e momentos, em função da disponibilidade dos professores: 1 (uma) foi feita na casa da entrevistada, 4 (quatro) na casa da entrevistadora, 2 (duas) em salas reservadas nas respectivas instituições escolares em que as professoras trabalhavam, 1 (uma) no Parque Cesamar, na capital Palmas, e 1 (uma) na Praia da Graciosa, também em Palmas.

Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para serem analisadas. Para elaboração das questões e procedimentos de entrevista, observamos as orientações da história oral trazidas por Paul Thompson, que preconiza que

As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido... evite induzir uma resposta... E sempre que possível evite interromper uma narrativa. (THOMPSON, 1992, p. 263)

Ainda considerando as orientações desse historiador, buscamos construir nosso roteiro de perguntas de forma clara, simples e com perguntas abertas, para que o participante pudesse se expressar o mais livremente possível. Cada participante teve a liberdade de se manifestar, conforme suas lembranças e dispôs do tempo que julgou necessário para ir tecendo sua narrativa com seus lapsos, seus caminhos sinuosos e escorregadios, seus esquecimentos e gradações na voz, bem como a linguagem gestual a todo momento convocada a construir, juntamente, com a linguagem verbal, os sentidos para sua narrativa.

Tomamos os devidos cuidados ao transcrever as narrativas dos professores, pois “ao passar a fala para a forma impressa, o historiador precisa desenvolver uma nova espécie de habilidade literária, que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado original” (THOMPSON, 1992, p. 297). Atendendo para esse cuidado na textualização recomendado pelo pesquisador,

procuramos manter o texto escrito o mais próximo possível dos relatos orais, uma vez que sabemos que a linguagem não é transparente, ao contrário, é opaca e a transcrição merece toda a atenção do pesquisador até mesmo por respeito ao dizer dos participantes.

Assim sendo, fazemos nossas as palavras deste autor, quando afirma que “a história oral devolve a história às pessoas com suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337). Nesse caso, podemos afirmar com Marie-Christine Josso (1999, 2002, 2007), bem como atestado pelas próprias falas dos participantes, que tal procedimento é também deflagrador da auto formação e possibilita uma reflexão não só sobre sua formação como leitor, mas como metodologia que opera como catalizador para a própria (re)construção identitária dos sujeitos docentes.

Segundo Roger Chartier (2002, p. 84), a narrativa apresenta-se como uma singularização da história, uma vez que mantém uma relação específica com a verdade, pois as histórias orais pretendem aparecer como a “reconstituição de um passado que existiu”. Não se deve, contudo, perder de vista que é uma “reconstrução” marcada por lembranças, memórias, esquecimentos, lapsos e percorre um caminho permeado de sinuosidades e atravessamentos da memória ao mesmo tempo individual e coletiva (RAMOS JÚNIOR & SILVA, 2016). Narrar o vivido é, nesse sentido, uma reinvenção de si.

### **3. Além do mensurável, o encantamento**

Para análise dos relatos dos participantes da pesquisa, mobilizamos da semiótica discursiva aquilo que a teoria denomina como sintaxe narrativa. Na perspectiva canônica dessa sintaxe narrativa, consideram-se as relações intersubjetivas que se estabelecem entre um destinador e um destinatário, podendo implicar a mediação de um adjuvante (o que colabora com para o sucesso do percurso do destinatário) e/ou de um antissujeito (o que age como força contrária, a fim de que a performance pretendida não seja bem-sucedida). Ainda na perspectiva canônica dessa teoria, concebe-se como narrativa mínima uma transformação do sujeito mediante a passagem de um estado de privação em relação a um objeto valor (disjunção) para o estado de aquisição desse objeto valor (conjunção). Essa orientação econômica das relações entre sujeitos e objetos será redimensionada por trabalhos da semiótica que se orientam por uma di-

menção mais sensível, como o de Algirdas Julien Greimas (2002), que privilegia as relações de natureza estética e estésica, e Eric Landowski, que se dedica a fazer uma semiótica centrada na interação (2009; 2014). Para este último, ao longo dos anos, a semiótica ora assumiu uma perspectiva subjetal (privilegiando as relações intersubjetivas); ora uma perspectiva objetual (das relações entre sujeitos e objetos). Diante disso, o autor propõe que tanto sujeito como objeto possam ser pensados sob o estatuto de uma alteridade com a qual o sujeito estabelece uma relação sensível, no âmbito de uma mesma semiótica:

se a mesma dimensão sensível impregna todas nossas construções de sentido e se aquilo de que se pretende dar conta é a experiência concreta do sentido nas nossas relações com o mundo em geral, não se pode ter senão uma semiótica, única e abrangente, cuja vocação é a de englobar o conjunto das nossas relações com o “Outro”, quer se trate de nossos “semelhantes” ou de qualquer grandeza “inanimada” que habite nosso meio ambiente<sup>103</sup>. (LANDOWSKI, 2009)

É sob essa orientação que buscamos fazer convergir nossas reflexões nesta pesquisa. Interessa-nos pensar as relações entre sujeitos que se influenciam, muitas vezes mutuamente, em distintos papéis actanciais e temáticos, mas sobretudo pensar outra ordem de relação além das hierarquias e assimetrias previstas pela sintaxe narrativa canônica, como as que se operam pela ordem do contágio (LANDOWSKI, 2005) e pelo ajustamento (LANDOWSKI, 2014), ambas considerando a dimensão do sentir junto. Assim, estão implicadas na análise a identificação dos sujeitos que cooperam para a formação de leitores, na qualidade de destinatores ou adjuvantes, a partir de diferentes estratégias de persuasão e sedução, como previstas na semiótica *standard*, mas sobretudo levamos em conta o que os participantes da pesquisa trazem para as narrativas da natureza estética da experiência proporcionada principalmente por familiares e, num segundo momento, por professores da educação básica. Conforme mostraremos na seção seguinte, não se trata de manipular, no sentido tradicional conferido pela semiótica ao termo, mas o de fazer sentir, partilhando um saber contar, um saber apreender a vida sob a dimensão da narração literária.

---

<sup>103</sup> Tradução livre das autoras. No original, em francês: "Dans ces conditions, si la même dimension sensible imprègne toutes nos constructions de sens, et si ce dont il s'agit de rendre compte c'est de l'expérience concrète du sens dans nos rapports au monde en général, il ne peut y avoir qu'une seule sémiotique dont la vocation est d'englober l'ensemble de nos relations à l'Autre, qu'il s'agisse de nos 'semblables' ou de n'importe quelle grandeur 'inanimée' peuplant notre environnement". (LANDOWSKI, 2009, s/p).

Seguindo ainda a orientação de Eric Landowski (2009), consideramos também a relação sensível do sujeito com os objetos, sejam eles materializados fisicamente como em livros literários ou didáticos, em suas brochuras e encadernações, sejam os que não encontram nessa forma mensurável, como nas narrativas que só existem no momento de sua enunciação, expressas como totalidade na oralidade, como texto inefável. Sem as brochuras, edições, encadernações, essas narrativas são as que sobrevivem na memória dos sujeitos. Essa segunda dimensão material nos interessa particularmente porque é delas que emerge majoritariamente nos depoimentos a primeira relação de prazer e encantamento com o texto narrativo, com a dimensão estética da linguagem literária.

Do ponto de vista do letramento literário, interessa-nos os trabalhos que caminham na direção da leitura subjetiva, observando elementos que definem tanto os sentidos que atribuem aos textos quanto o que coopera para seus interesses de leitura.

Advogamos a presença de obras literárias para a formação e desenvolvimento da formação leitora, pois a literatura desempenha um papel humanizador, dentre vários outros imprescindíveis no processo de formação do educando, uma vez que, nós, seres humanos, somos dotados de uma “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares”, conforme as palavras de Antônio Candido (2011, p. 804).

Essa necessidade de ficção e fantasia é perceptível nas narrativas dos professores entrevistados, especialmente na rememoração da professora Clara no que se refere ao seu primeiro contato com a literatura, e que traz essa necessidade verbalizada visivelmente em seu discurso do presente referindo-se ao seu passado, ou seja, à “menina imaginosa e inquietada” que brincava e ficcionava nos quintais das madames, onde sua mãe lavava roupas.

O que os relatos evidenciam é essa presença da dimensão estética desde o seio familiar, mesmo considerando que todos os participantes da pesquisa são oriundos da classe trabalhadora e majoritariamente com nenhuma ou pouca escolaridade. Nesse sentido, salientamos a necessidade de que os estudos do letramento literário levem em conta não apenas a dimensão da produção escrita, a leitura canonizada pela cultura de prestígio, mas também as práticas de formação do sujeito leitor que nascem na oralidade. Há o risco de, ainda que de modo não proposital, confirmar a

dimensão excludente de práticas culturais que emergem em outros espaços que não os previstos pelas classes economicamente prestigiadas. Sob esse olhar sancionador, as classes populares são pensadas como deficitárias do ponto de vista cultural, ainda mais porque se ignora os saberes que esses grupos produzem e suas práticas.

Todos os professores entrevistados, com exceção do professor Vinícius, mencionaram a contação de histórias, de causos, assombrações, lendas ou a literatura oral como referências em seu primeiro contato com a literatura. Os demais professores ressaltaram que foi no ambiente familiar, principalmente por intermédio das mães, irmãos mais velhos, babás ou outros familiares, especialmente através da contação de histórias que tiveram sua iniciação à literatura e num processo que, segundo Benjamin, leva em conta a repetição como estratégia de memória:

Contar história sempre foi a arte de contá-la de novo, ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1987, p. 40)

Compreendemos que o literário é constituído em matizes humanas profundas, anteriores à cultura letrada, levando o leitor à reflexão de si mesmo, do outro e do mundo, uma vez que possibilita o seu desenvolvimento e a sua construção não só como leitor mas trabalha também, questões inerentes à nossa condição enquanto ser, tais como

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vistas válidos. (AZEVEDO, 2004, p. 41)

Do ponto de vista dos espaços consagrados à produção de leitores, como a escola, Annie Rouxel (2012) discute a dimensão subjetiva da leitura. A autora estabelece uma diferença entre leitura analítica, geralmente a única praticada em sala de aula e pautada na análise e interpretação de texto e a leitura cursiva, assumida por algumas escolas francesas, que valorizam leituras pessoais, autônomas e sem a tradicional coerção avaliativa. Pensamos que essa orientação pedagógica se apresenta como um novo horizonte para o ensino de literatura. Pesquisas contemporâneas sobre

a temática evidenciam que não se pode dissociar o inteligível do sensível, uma vez que a leitura literária não tem em vista uma atividade puramente cognitiva. A relação intrínseca entre essas esferas do sensível e do inteligível é imprescindível na apropriação do texto pelo sujeito leitor, levando-se em conta a dimensão materialmente sensível do texto, sua estrutura, mas também a subjetividade, os saberes, as experiências, a historicidade daquele que busca construir sentidos para o texto e para si mesmo:

o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura. (ROUXEL, 2012, p. 272)

Assim sendo, podemos afirmar que tanto a cognição quanto a subjetividade são dimensões inerentes ao contato com o texto literário, uma vez que não se pode privilegiar apenas um desses aspectos na leitura da obra literária, pois como afirma a autora, bem como outros estudos sobre essa temática na contemporaneidade sinalizam para uma concepção de leitor diferente daquela sugerida pelos positivistas e estruturalistas em que “(...) a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 274), deixando um escasso espaço à subjetividade do leitor.

Numa crítica a uma concepção de leitura como decodificação, Antoine Compagnon (1992) salienta que, sob essa orientação, o leitor deveria se enquadrar em uma interpretação unânime, como se o texto fosse transparente para todos os sujeitos, tomados abstratamente. Sob essa orientação, “o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, era muito mais uma formação concebido como submissão ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 274), ou melhor, àquilo que os leitores legítimos construíram como sinônimo de leitura ideal.

#### **4. *Uma escuta amorosa***

Para este trabalho, vamos nos ater às respostas dadas pelos participantes a uma das perguntas que lhes propusemos: Quais são suas primeiras memórias de leitura literária? Conforme pretendemos mostrar, essa leitura em muitos casos antecede o domínio do código escrito, implicando, nesse caso, mais uma espécie de “escuta amorosa”, que leva em conta o prazer de ouvir o que se narra como também o prazer de estar junto daquele que narra, permitindo-se contagiar pelos sentidos que o ou-

tro compartilha.

Ao mesmo tempo em que fomos ouvindo essas histórias de leitura, fomos também remontando às nossas próprias experiências, o que faz com que tragamos aqui, em meio aos depoimentos dos participantes, o nosso próprio depoimento, nossas memórias de leitura também. Se o exercício de dizer a memória concorre para a própria (re)construção de si, como aponta Marie-Christine Josso (1999), a nossa escuta nos encaminhou inevitavelmente para pensar a nossa própria formação e os gestos que fundaram o gosto pelo texto.

Diante do *corpus* constituído de 09 relatos, selecionamos aqui para análise 05 dos depoimentos iniciais, começando pelo relato da professora Clara:

Então ela ia para casa das pessoas. Cada dia ela lavava roupa em uma casa. E eu era uma criança muito inquieta, então as madames lá, as donas da casa, elas fechavam a porta da cozinha e eu ficava no quintal com a minha mãe lavando roupa. Eu tinha que ocupar, acho, a cabeça com alguma coisa. E tudo para mim se tornava personagens. Eu passava o dia inteiro--enquanto mamãe lavava roupa--eu passava o dia inteiro criando estórias. As folhas, as árvores, tudo que tinha, que era possível nesse quintal. As roupas no varal, as roupas brancas eram determinadas personagens. As roupas de cor eram outros personagens, e à medida que a minha mãe ia colocando essas roupas no varal, eu ia criando muitas estórias e dizendo para minha mãe, não, não coloca essa daí! Porque na minha estória ela fazia parte de um outro grupo. E mamãe a catava a minha imaginação. (Professora Clara)

A resposta da participante Clara nos remete a um mundo “encantado” e “maravilhoso”, produto ficcional da criança “inquieta” que transformava os quintais das casas das madames, onde sua mãe era lavadeira de roupas, no seu mundo particular. Ali, se dá a interação com os objetos e coisas, mediada pela sua imaginação e pela sua criatividade, transformando roupas, lençóis e demais peças em personagens que se “humanizavam” na cabecinha imaginosa da menina. O mundo sensível é então atravessado pelo mundo da ficção, tendo como comparsa nas criações a própria mãe trabalhadora, que se deixava levar pela “invencionice” da filha e tornava possível a criação e animação dos objetos e coisas. A literatura, para a professora Clara, nasce na escuta dos cordelistas das feiras livres, com o ritmo musical das narrativas, e ela exercita prazerosamente ao lado da mãe, como se transformadas em personagens num mundo maravilhoso.

Se eu pedisse para não, não estender esse lençol branco aí, porque a roupa tem que ser estendida lá em tal canto, a minha mãe criava formas de que isso acontecesse. Então meu contato com a literatura nasce antes do meu con-

tato com a leitura. Ela é um contato que é fruto da [própria natureza humana]. Essa necessidade de ficcionar. Porque se não foi isso, não tem como se justificar de onde eu tenho tantas ideias e necessidade de criar essas estórias. (Professora Clara)

Dessa maneira tão sensível e estética a mãe da participante entra no contrato ficcional com sua filha e, por assim dizer, as duas invertem a ordem natural do cotidiano dessemantizado aos olhos dos demais e os enche de “sentidos” e de “invencionices”, atendendo ao que Eric Landowski denominaria de uma interação estética e sensível, contraposta à percepção pragmática dos objetos do mundo:

Essa maneira de fixar a significação e o valor dos objetos a partir de critérios de ordem instrumental deixa por princípio os seres e as coisas no estatuto de realidades, por assim dizer, sem alma. Em outras palavras, a perspectiva funcional que subjaz às nossas práticas ordinárias nos conduz a objetivar o mundo e, assim fazendo, a dele nos distanciar. (LANDOWSKI, 2005, p. 94)

Assim, a criança leva sua mãe já idosa e analfabeta (palavras da docente entrevistada) a anular, mesmo que temporariamente, a sua visão, poderíamos assim dizer prática e convencional, para uma visão mítica e sobrenatural. A atitude desta mãe foi primordial para que a criança pudesse “reinventar” e “ressignificar”, não só as roupas nos varais, mas a si mesmas, pois naquele momento ficcional, em que a mãe aceita participar do contrato ficcional, juntamente com a filha, ambas e todos os seres e paisagem que as circundavam são inundados de novos sentidos e elas mesmas são parte integrante e participante desse mundo mítico e encantado.

O segundo relato que trazemos aqui é o do professor Luiz

A minha mãe ela relata que não teve esse contato com a literatura, então na questão mesmo de leitura, é bem deficitário com relação à formação que minha mãe tem. Ela tem pouca escolaridade, então realmente o trabalho com a literatura, o contato foi muito pouco. A minha recordação é mais forte a partir de estórias contadas de... causos, de contos, de um irmão meu. Ele sempre teve essa facilidade, esse gosto pela leitura. E aí ele contava para os mais novos. Os causos, os contos clássicos também. Então na família eu praticamente não recebi muita influência dos meus pais e sim de irmãos mais velhos, que vim a ter contato com a literatura. (Professor Luiz)

A resposta deste docente participante assim como a da docente, anteriormente, mencionada demonstram que o contato com a literatura, especialmente a oral, bem como o clássico “fazer de conta” da criança precedem à leitura como decodificação das letras e fonemas, à escolarização propriamente dita da literatura. É perceptível que nos dois casos o ambiente familiar e os componentes da família fazem e/ou permitem que



os participantes tenham acesso a esses bens simbólicos e culturais, por intermédio da literatura oral e da imaginação ficcional.

Diante disso podemos afirmar que a família e o ambiente familiar são para muitos o primeiro estímulo para a formação de leitores, pois mesmo sendo as mães com nenhuma ou pouca escolarização em ambos os casos, isso não apresentou impedimento para que nossos participantes pudessem ter sua iniciação no mundo ficcional. A primeira participante teve na mãe sua parceira e coadjuvante da sua prática ficcional, enquanto o participante Luiz ressaltou o papel importante do seu irmão mais velho na contação de causos, estórias e contos clássicos.

Para uma terceira participante, a literatura nasce com a poesia que emerge da voz da mãe cantando MPB:

Eu acho assim: umas das primeiras formas que eu vou... ter contado com a literatura fora da escola, que eu já tinha desde sempre, minha mãe era costureira e eu acordava sempre com a minha mãe cantando. Cantando músicas, ela gostava muito de... Roberto Carlos. Então eu acordava MUITO com a mãe cantando, cantando... A::mada, amante, sempre assim na vozinha dela. E meu avô contava MUI:ta história com a gente, história de assombração quando era criança. Do Sací Pererê:: meu Deus do céu! (Professora Ana)

Em suas digressões pela memória, Ana salienta a importância da mãe, que era costureira e que vivia a cantarolar as canções do Roberto Carlos, não se esquecendo também das estórias maravilhosas e de assombrações contadas pelo seu avô, dando como exemplo, a estória do saci Pererê. Ao exclamar: “meu Deus do céu”, a docente parecia sentir a presença da mãe e ouvir, outra vez, sua voz cantarolando a música “Amada amante”, do Roberto Carlos, e também reviver as emoções das estórias de assombrações e do saci Pererê contadas pelo avô.

Ao analisar essas falas dos docentes participantes é como se eu também fosse arrebatada pelos “quintais” e pelas vozes da minha infância lá nas minhas Minas Gerais e, de algum “cantinho” de minhas memórias nascem a minha cidade Lagoa Formosa presentificada em meu corpo, em minha imaginação e em minhas memórias. É como “se o fio da meada” do novelo das minhas memórias tivesse sido acionado de forma a desencadear nos meus sentidos e no meu corpo a volta aos “gostos e cheiros” do imenso quintal da minha infância e das ruas “sem asfalto”, de terra vermelha batida” que a nossos olhos se transformavam em imensos parques de diversões para toda a “meninada” da nossa rua e das ruas circunvizinhas.

Durante o dia eu me embreava pelo labirinto do quintal imenso, a devorar deliciosas e cheirosas frutas que pendiam dos galhos como a se oferecerem, ora em laranjeiras, ameixeiras e pessegueiras ao alcance das mãos, outras vezes nas “grimpinhas” das mangueiras e goiabeiras que se ofereciam, mas de longe, aí não tinha outro jeito, eu trepava naquelas árvores com a rapidez e destreza de quem vivia por ali a saborear o doce sabor da minha meninice mineira e interiorana. Ou aparecia a menina imaginosa e cheia de ficção a brincar de “faz de conta”, que conversava com as árvores e com os animais e se transformava em professora, explicando não sei o quê (não me lembro mais) para os seres do quintal e, também para alunos fictícios que vinham participar da aula da pequena menina professora.

NO TEMPO  
em que havia ruas,  
ao fim da tarde  
minha mãe nos convocava:  
era a hora do regresso.  
E a rua entrava  
conosco em casa.  
Tanto o Tempo  
morava em nós  
que dispensávamos futuro.  
Recolhida em meu quarto,  
a cidade adormecia  
no mesmo embalo da nossa mãe.  
À entrada da cama,  
eu sacudia a areia dos sonhos  
e despertava vidas além.  
Entre casa e mundo  
nenhuma porta cabia:  
que fechadura encerra  
os dois lados do infinito?

(MIA COUTO, 2011)

Esse belíssimo poema parece dizer o indizível que minhas memórias “sentem” e que ainda ressoam em mim como a lembrar-me de que esses dois mundos infinitos continuam a habitar em mim, sem portas, e sem fechaduras como se, à entrada da cama, ainda hoje, eu balance a areia dos sonhos querendo despertar vidas além, quem sabe a volta da voz e do cheirinho de minha mãe a me convocar a regressar para casa, depois de tantas andanças pelas ruas e pela vida. A escuta amorosa das falas dos participantes trazia, assim, para mim, a minha própria memória e os ecos das narrativas que ouvia e que me fizeram ser, mesmo após tanto tempo, uma pessoa atravessada pela presença da literatura.

A participante Renata segue com sua narrativa no mesmo caminho dos demais docentes:

:: bem, eu--as minhas--as--as minhas primeiras memórias são mesmo da literatura oral. Talvez não literatura mesmo em si, né, mas assim a--as estórias orais das famílias que nessa--na época não tínhamos--meu PAI era analfabeto, praticamente analfabeto, e minha mãe tinha, o que, duas--até a segunda série de ensino fundamental. Então, assim, eles não TINham a leitura, né. Mas eles saBlam o valor dessa--da leitura em casa. Então:: eles--meu pai gostava de contar estória pra gente. Eh:: na hora do jantar--ele tinha uma voz, assim, bem (+) pausada (+) aí ele jogava comida na boca, começava a contar estória e parava ali um pouquinho para mastigar e (+) enquanto isso seu cérebro tava fervilhando rrsrs. [Na verdade ele tava tentando ver?] a continuidade da estória. Então pra mim, assim, as minhas primEIRas memórias são--são essas de ca::sa, ouvindo as estórias do meu pai. Que meu pai contava várias coisas pra--a história da família, pra várias estórias de assombraÇÃO, e são essas--essas são as primeiras. (Professora Renata)

A narrativa da professora Renata a respeito de suas memórias sobre a literatura está em consonância como as dos professores Clara, Geraldo e Ana e também com as minhas memórias da literatura. A literatura oral, especialmente a contação de histórias, de causos, como os de assombração são recorrentes em nossas narrativas. Ao transcrever e ao reler as transcrições dos participantes é como se eu revivesse o momento das entrevistas orais e sentisse a atmosfera em que ocorreu, o semblante dos professores, o gestual, o sorriso, a saudade daqueles tempos idos e, especialmente a saudade da mãe e dos pais, que já não mais estão presentes fisicamente em nossas vidas.

É perceptível pela entonação da voz, pelas emoções e sentimentos que transparecem no decorrer das narrativas, as lembranças e reminiscências do passado que são reconfigurados pelo presente com todas as suas pausas, o tempo não linear, as lacunas, o esquecimento, a alegria, o medo, o encantamento, o suspense, é como se os professores e eu voltássemos àquele tempo de infância e ao convívio com as mães, os pais, os irmãos ou outros familiares, os quais fazem parte de nossas primeiras memórias literárias, bem como, memórias de vida.

Ao ser arrebatada para a mesa de jantar de sua casa, onde o pai, durante o jantar, ia contando histórias, era como se eu sentisse a força de sua narrativa e, em diálogo com minhas memórias e com as dos demais professores participantes, eu também me sentisse transportada para aquela atmosfera da sua casa e ouvisse também “a voz pausada” do seu pai (nas palavras da professora), tamanha foi a riqueza de detalhes e, principalmente, as suas emoções e o seu riso, a ênfase dada em algumas passa-

gens e, especialmente, o seu corpo e o seu olhar que pareciam percorrer outros caminhos, no decorrer da sua fala.

Ao se referir às pausas dadas às histórias, durante a mastigação do pai, “enquanto isso, meu cérebro estava fervilhando” (palavras da professora ditas entre risos) era como se o suspense protagonizado pelo pai, ao que parece não intencional, ativava na pequena Renata tantas conexões cerebrais que ela mal conseguia aguardar pelo pouco tempo cronológico entre uma mastigação e outra a continuação das histórias.

Essa passagem me remete à minha primeira professora, D. Marilda (apesar dela ser jovem, era assim que eu a chamava), quando ela, ao final da aula, começava a contar uma história, com a ilustração (no cavalete), lembro-me, como se fosse hoje, por exemplo a historinha dos três porquinhos, quando o lobo mau chegava na casa de um dos porquinhos e começava a assoprar... a assoprar... ela finalizava a aula, dizendo assim: na próxima aula, eu continuo... nossa!!!! Eu mal dormia à noite, querendo que chegasse logo o outro dia e a outra aula para que ela continuasse a historinha...

A professora Rita assim rememorou seu primeiro contato com a literatura

Bom, ao falar em memória literária, primeira lembrança que me vem é da minha babá. Chamava Dona Maria Parteira. Era uma senhora que conhecia, eu acho, um mil e umas estórias. Então, lembro bem que todos os dias anoite (+) dormimos tarde criança rsrsrs [GC: Rsrtrs.] Era uma estória atrás da outra. Ela contava MUI::to estória. E isso despertou em mim a curiosidade de aprender a ler, tanto que eu aprendi a ler não tinha seis anos. Estudei em escola particular. Com seis anos fui para a escola pública, e já sabia ler. Lia tudo. E eu me lembro de um episódio que aconteceu. Eu:: sempre recreio ficava na biblioteca e pegava um livro atrás do outro. Aí entrou um grupo de meninas do ginásio, que era do quinto ano pra frente, quinta série, na época. E eu vi quan--quando uma delas falou, e essa menina, [podia?] tá aí, será que sabe pelo menos ler? Rsrts. E eu, como eu ficava atrás, respondi logo, [pé da lê?] [00:01:45], eu sei, sim. E ela não acreditou. Ela falou, então se você sabe ler, lê isso aqui pra mim. E me deu um livro. Era *Pai, Me Compra Amigo* do Pedro Bloch. Eu comecei a ler aquele livro e me encantei. Aí todo dia ia de novo pra biblioteca pra terminar o livro. E foi aí que eu comecei realmente esse prazer PELA leitura. (Professora Rita)

Assim como os outros professores mencionados acima, a literatura oral, através da contação de histórias pela babá, D. Maria Parteira, “era uma senhora que conhecia, eu acho, umas mil e uma histórias” (palavras da professora Rita) e toda noite “era uma história atrás da outra” (continua a professora Rita), enfatizando a importância que a babá que contava

mil e uma histórias exercia sobre ela, instigando sua curiosidade e vontade de aprender a ler.

Ao que parece o papel exercido pelo babá D. Maria Parteira foi preponderante em sua formação como leitora e despertou na criancinha Rita uma vontade enorme de aprender a ler, pois ao afirmar que foi alfabetizada antes dos 6 anos, numa escola particular, e ressaltar que, quando ingressou na escola pública, aos 6 anos já sabia ler e tornou-se uma assídua e voraz leitora. Assim como a babá “contava uma história trás da outra”, ela ao entrar na escola pública já sabendo ler, passava o recreio na biblioteca da escola “lendo um livro atrás do outro”. Observamos que é recorrente em sua narrativa a ênfase dada pela professora pela grande quantidade de histórias ouvidas, assim como pela grande quantidade de livros que lia, após adentrar o ambiente escolar, escolhendo a biblioteca como seu lugar preferido para ficar na hora do recreio.

Essa afirmativa parece ser balizadora do quanto a professora gostava de ler, pois, geralmente, a grande maioria dos alunos aguarda ansiosamente a hora do recreio e não trocaria esse “tempo escolar” para ficar na biblioteca lendo. Não podemos nos esquecer também de que, por já saber ler, a pequena Dayse, estivesse em um momento diferente dos outros coleguinhas.

Ao ser desafiada por meninas maiores e que já estavam na 5ª série, na época e que achavam que ela não sabia ler, elas oferecem o livro

Pai, me compra um amigo, do Pedro Bloch” para que ela pudesse mostrar a elas se realmente sabia ler. A menina não só leu para as coleguinhas maiores, como também se apaixonou pelo livro e, permaneceu indo todos os dias para a biblioteca afim de continuar “a leitura daquele livro que me encantou.

Esse foi apenas o início do processo de sua formação de leitora, pois, como declara mais adiante, ela não só adquiriu o prazer pela leitura ao se tornar uma leitora contumaz, bem como, já escreveu livros de poesias, como veremos mais adiante no decorrer de sua narrativa.

Caminhando para o fechamento de nossas análises parciais acerca das memórias de leituras de nossos cinco participantes de um total de nove docentes, conforme mencionamos anteriormente, podemos afirmar que o contato inicial como o objeto valor literatura aconteceu em tenras idades e no seio familiar, permeadas por contações de histórias, contos de fadas, lendas, casos de assombrações e demais práticas da literatura oral que se perpetuam principalmente entre sujeitos das classes populares. Nos casos apontados, a conjunção com o literário dá-se, portanto, antes

da escolarização, sem separar-se das outras lidas do cotidiano. Toda essa rica produção literária parece ficar, contudo, ignorada pelas pesquisas que ainda reforçam o caráter deficitário das experiências literárias das camadas populares, na medida em que se compreende como literário apenas o que ganha a edição em livros e se encontra arrolado nos cânones de que a escolarização se incumbem.

É importante destacar também que no que concerne às interações intersubjetivas, tanto nas relações objetais (entre sujeitos e objetos), neste caso, entre os professores ainda crianças e a literatura oral, quanto nas subjetais (entre sujeitos), ou seja, nas relações sensíveis entrelaçando o imaginário dos pequenos aos seus familiares, por intermédio do contágio prazeroso, bem como pelo ajustamento do sentir juntos a experiência estética e estésica. Nesse sentido, é possível verificar pelas respostas narradas pelos participantes que tais interações foram preponderantes para sua formação de leitores, como também ressoam em suas memórias de forma positiva e prazerosa.

Mediante esse cenário em que pudemos verificar que os sujeitos (crianças, mães, pais, irmãos mais velhos, babás) que do seio familiar apresentam de forma “sensível” e “amorosa” a literatura oral, antes mesmo do contato sistemático com a escrita, não poderíamos nos esquecer que tal mediação desencadeia as primeiras relações com a ficção, com a mimese e com a imaginação, começando a tecer os primeiros fios oníricos entre a subjetividade da criança em formação, que por meio de uma “escuta sensível e amorosa” desperta o desejo e o prazer por sentir junto a alteridade que o literário proporciona.

## **5. Considerações finais**

Ao iniciar nossas reflexões finais acerca deste trabalho sobre a formação de leituras e de leitores de professores da educação básica pública de Palmas, gostaríamos de ressaltar que foi necessário fazer o recorte de apenas uma das perguntas da entrevista semiestruturada, e resposta de apenas cinco participantes, uma vez que adaptamos parte de nossa pesquisa de doutorado para este artigo.

É importante destacar que trabalhar com memórias, por intermédio de histórias de vida e de uma “escuta sensível” às narrativas dos participantes deste estudo, proporcionou aos professores, bem como a mim mesma como professora e pesquisadora, reflexões profundas sobre nos-

so primeiros contatos com a literatura oral, ainda nos primeiros anos de vida, através das contações de histórias, lendas, contos de fadas, causos de assombração, assim como as reverberações positivas dessas interações prazerosas em nosso processo inicial de formação de leitores. Afinal, não podemos nos esquecer de que, possivelmente, tais encontros estéticos e estésicos em nossas interações tenham sido precursores do nosso desejo de continuar buscando essas interações que se operam pela ordem do que, em termos da metalinguagem semiótica, se compreende como contágio e ajustamento. (LANDOWSKI, 2005, 2014)

Acreditamos que as memórias dos nossos participantes em diálogo com nossas próprias memórias a respeito das nossas primeiras memórias de leitura são significativas para que possamos repensar a formação de nossos educandos leitores de forma a privilegiar a sua subjetividade e o seu contexto cultural, pois o nosso contato inicial com a literatura aponta para profundas reflexões sobre a formação de leitores de forma a privilegiar as várias dimensões do sujeito, bem como a multirreferencialidade do literário.

Nessa direção, não podemos nos esquecer da urgência de avançarmos rumo a práticas pedagógicas que levem em conta o educando em sua subjetividade e contexto cultural para que possamos construir pontes rumo à formação de educandos leitores autônomos e críticos, dado que a literatura proporciona conhecimentos de si mesmo, do outro e do mundo.

Não tivemos a pretensão de esgotar a problemática em estudo, posto que tal temática é complexa e carece de novas pesquisas e abordagens, para que possamos compreender melhor as intrincadas relações que subjazem a nossa formação leitora, bem como a desafiante tarefa de formar educandos leitores de uma forma geral e, especificamente, no caso desta pesquisa, leitores de literatura. Ademais, sabemos que é imprescindível que haja uma maior aproximação entre a dita literatura “canônica” com a literatura de “massa”, uma vez que precisamos avançar, possibilitando que a alteridade se faça presença contínua nas nossas interações, quer seja no âmbito escolar, quer seja nas demais relações sociais, afinal sabemos o quanto ainda temos que avançar no que concerne a interações humanas mais sensíveis, estéticas e amorosas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In:

SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad.: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COUTO, Mia. *Tradutor de chuvas*. Lisboa: Caminho, 2011.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. *Escola de tempo integral e letramento literário: um estudo sobre a formação de leitores*. 2012. Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargo; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; MELO, Márcio Araújo de. Entre a proposta e a prática: uma pesquisa sobre o letramento literário em uma escola de tempo integral. In: SILVA, Luíza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: Eduft, 2014, p. 59-74.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_; SCHMUTZ-BRUN, Catherine. La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. In: SAADA-ROBERT, Madelon; LEUTENEGGER, Francia. (Orgs). *Expliquer/comprendre: enjeux scientifiques pour la recherche en éducation*. Genève: De Boeck Supérieur "Raisons éducatives", 2002, p. 165-184.

LANDOWSKI, Eric. *As interações arriscadas*. São Paulo: Estação das



Letras e Cores/CPS, 2014.

\_\_\_\_\_. Avoir prise, donner prise. *Actes sémiotiques* [On-line], 112, 2009.

\_\_\_\_\_. *Além ou aquém das estratégias, a presença contagiosa*. São Paulo: CPS, 2005.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e Letras do Norte do Tocantins. *Revista História Hoje*, vol. 5, p. 255-277, 2016.

RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio. *Os homens das matemáticas e uma entrevista que poderia ter sido, não foi – mas continua sendo: relato de experiência formativa em pesquisa no campo da história oral*. Mimeo, 2017.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Memórias da guerrilha: acontecimento e história. In: MENDES, Conrado Moreira; LARA, Gláucia Muniz Proença. *Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg*. Curitiba: Appris, 2016, p. 141-162.

\_\_\_\_\_. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; SOARES, E. P. M. (Orgs.). *Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no Ensino Fundamental*. Rio Branco: NEPAN, 2017, vol. 1, p. 195-211.

\_\_\_\_\_; MORAES, Carlos Wiennery da Rocha. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. *Estudos Semióticos*, vol. 10, p. 37-44, 2014.

\_\_\_\_\_; REIS, Naiane Vieira dos. O PARFOR como lócus de formação de leitores de literatura. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 3, n. 1, p. 87-102, jan./jul. 2014.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

**METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÉCULO XX E XXI:  
UM EMBATE ENTRE SÉCULOS**

*Daniela Jaqueline Tôrres Barreto (UFT)*

[danielajaqueline20@gmail.com](mailto:danielajaqueline20@gmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

Neste trabalho, será verificado como a metáfora foi e está sendo discutida e abordada nos livros didáticos de língua portuguesa, do ensino fundamental. Dessa maneira, verificaremos se ocorreu ou não mudanças com relação à definição e abordagem da metáfora; para tanto, utilizaremos dois livros didáticos de língua portuguesa, sendo um do século XX e outro do século XXI. As obras a serem analisadas são as seguintes: *Português para o Ginásio* – para a terceira e quarta séries, de José Cretella Júnior, 1958, e *Língua Portuguesa*, 9º ano, da coleção "Tecendo Linguagens", de Tania Amaral Oliveira (Org.), 2012. Desse modo, ressaltamos que a obra do século XXI foi avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ciclo trienal de 2014, este livro estava sendo utilizado em sala de aula, assim como o do século XX foi utilizado em seu período.

**Palavras-chave:** Livro didático. Ensino fundamental. Língua portuguesa. Metáfora.

**1. Considerações iniciais**

A metáfora, por ser um campo instigante e produtivo, levou-nos à curiosidade de verificar se ela continua sendo abordada de forma tradicional (apenas como figura de ornamento, embelezamento, substituição de palavras) no livro didático. Dessa forma, para nossa pesquisa escolhemos confrontar um livro didático antigo, antes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e um atual, avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático, para vermos se houve ou não evolução/ progresso quanto à abordagem da metáfora no material didático.

Dessa maneira, iremos analisar a obra *Português para o Ginásio*, para a terceira e quarta séries, de José Cretella Júnior (1958), antes do

Programa Nacional do Livro Didático, ressaltamos que essa terceira e quarta séries do ginásio correspondem, atualmente, ao 8º e 9º ano do ensino fundamental, porém focaremos na 4ª série do ginásio, pois é onde aparece a metáfora. Assim, iremos fazer a comparação com a obra *Língua Portuguesa*, 9º ano, da coleção "Tecendo Linguagens", de Tania Amaral Oliveira *et al.* (2012), avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático, ciclo trienal de 2014.

Portanto, será feita a discussão sobre a organização e avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa, na sequência abordaremos a metáfora na sua trajetória evolutiva e em seguida analisaremos como a metáfora é apresentada nos manuais didáticos escolhidos.

## **2. Livro didático e os programas avaliativos: um pouco da trajetória**

O livro didático vem sendo utilizado como uma das principais ferramentas de trabalho do docente no ambiente escolar, o que desperta a curiosidade dos pesquisadores, tornando esse material didático um objeto de investigação instigante.

Dessa forma, o livro didático teve a primeira divulgação e distribuição no início do século XX, em 1937, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável pelo aumento da produção, também foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) – essa comissão foi criada para analisar e sugerir livros didáticos e elaborar concursos para a criação de livros (IZIDORIO, 2012, p. 17). Dessa maneira, durante o regime militar foram criados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos com a finalidade de disponibilizar 51 milhões de livros gratuitos, assim a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) ficou responsável por instalar bibliotecas e ofertar cursos para instrutores e educadores (IZIDORIO, 2012, p. 18). Porém, em 1971, o COLTED foi desativado e passou a responsabilidade do livro didático para a INL, também entrou em vigor o Programa do Livro Didático (PLD).

Nos manuais do início do século XX, “os textos eram ‘cuidadosamente escolhidos’ para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das ‘observações feitas pelos alunos’” (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 55). Dessa maneira, os textos escolhidos ajudariam os alunos a responderem questões sobre vocabulário, ortografia e gramática; porém, percebe-se que neste período não

há uma preocupação com a leitura/entendimento do texto, sendo a interpretação textual relevante para o entendimento, argumentação e o pensar desse alunado.

Nessa perspectiva, na metade do século XX, a programação oficial trouxe orientações metodológicas que influenciaram a produção didática dessa época, o programa preconizava que as aulas deveriam ter: interpretação textual/ leitura, atividades de linguagem oral/ gramatical, vocabulário e redação (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 59); assim, “os livros didáticos de português começam a se organizar com o seguinte perfil: textos para leitura (com glossário, exercícios de vocabulário, interpretação, exposição oral), conhecimentos gramaticais (exercícios de gramática) e composição” (BUZZEN JÚNIOR, 2009, p. 59). Dessa forma, verifica-se que só a partir de 1950 os livros didáticos começam a trazer textos voltados a leitura/ interpretação, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Desse modo, Lucimara Del Pozzo Basso (s.d, p. 2) afirma que,

O PNLD, implementado na década de 1980, tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, a partir da avaliação, escolha e distribuição de materiais didáticos. Esses materiais (livros didáticos, livros paradidáticos, dicionários) fornecidos pelo MEC às escolas da rede escolar pública têm como função contribuir para o trabalho docente e para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático surgiu para melhorar a qualidade dos livros didáticos e assim contribuir com a educação; porém, no início do programa, os materiais didáticos só eram distribuídos para o que conhecemos hoje como ensino fundamental menor, apenas no final do século XX foi que surgiu a “Educação para Todos”. De acordo com Barbara da Silva Izidorio (2012, p. 18), “é somente em 1980 que aparece a real preocupação com os alunos carentes, com as diretrizes básicas do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental, ou seja, o PLIDEF”. Depois apareceu o Programa do Livro Didático do Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático do Ensino Supletivo (PLIDESU), três anos depois surgiu a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) com o propósito de desenvolver programas para ajudar os estudantes.




Outros programas foram implantados “como é o caso do SIS-CORT, Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica, em 2005, cuja responsabilidade era de controlar o fornecimento dos livros” (IZIDORIO, 2012, p. 19). Em virtude disso, todos esses programas foram

criados com a finalidade de contribuir para a qualidade do livro didático e garantir esses materiais para os estudantes. Dessa forma, no *Guia do Livro Didático*, são apresentados os livros didáticos aprovados; no primeiro Guia lançado em 1996, segundo Lucimara Del Pozzo Basso (s.d., p. 5), os livros eram classificados da seguinte forma:

- Excluídos - livros que apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- Não recomendados - livros nos quais a dimensão conceitual apresenta insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- Recomendados com ressalvas - livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem problemas que, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia;
- Recomendados - livros que atendessem, satisfatoriamente, aos critérios de análise comuns e específicos utilizados pelo Programa.

De acordo com a afirmação, o livro didático era classificado em categorias: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas, recomendados. Sendo assim, essa classificação auxiliaria o professor na escolha do seu manual, ou, talvez, induzisse esse professor a escolher os livros didáticos da categoria “recomendados”. Nessa perspectiva, no *Guia* de 1998 ocorreu uma mudança em relação à classificação dos livros:

Apenas as duas últimas categorias foram mantidas, acrescentando-se a categoria recomendados com distinção, sendo os livros não recomendados relacionados no final do documento. Além dessa mudança, também se adotou uma convenção gráfica, em que os livros eram classificados por números de “estrelas”, seguindo a seguinte classificação:

-  – Recomendados com distinção
-  – Recomendados
-  – Recomendados com ressalvas

(BASSO, [s.d.], p. 5)

Dessa maneira, o livro didático passou a ter três classificações (recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas) e uma sequência de estrelas, verifica-se que todos são classificados como “recomendados”, porém cada um tem uma especificação, assim os livros que não são recomendados/ reprovados aparecem no final do Guia.

Nos guias publicados em 2001 e em 2004, “a categoria 'não recomendados' foi extinta, mantendo-se as demais categorias” (BASSO, [s.d.], p. 5). Diante disso, com a extinção da categoria não recomendados podemos intuir que talvez essa categoria constrangesse os autores desses livros reprovados, ou que dificultasse a comercialização dos livros em outros segmentos.

Nesse sentido, conforme Lucimara Del Pozzo Basso (s.d., p. 6) houve outra mudança: “em 2005, os livros avaliados recebem apenas a denominação aprovados ou recomendados”; essa nova forma de avaliação dos livros ficou mais abrangente, o que nos leva a pensar o que segue: com apenas duas classificações o professor terá menos opções? Ou o Programa Nacional do Livro Didático terá mais rigor na avaliação desses livros?

Como as representações sociais eram realmente fictícias - os livros apresentavam os fenômenos sociais de modo disfarçado e fantasioso, é possível concluir que “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 557). De acordo com a afirmação, o livro didático representa a sociedade como perfeita, ocultando alguns erros, ou amenizando-os, como, por exemplo, os conflitos sociais, a violência, a intolerância. Os livros eram, e muitos ainda o são, pura alienação, se considerarmos o seu poder de argumentação.

Na sequência, como já verificarmos o percurso do livro didático, seus programas, passaremos a tratar do estudo metafórico, para entendermos um pouco mais sobre o assunto e assim prosseguirmos com a análise.

### **3. *Metáfora, uma simples figura de estilo, ornamento?***

Em função de nosso pressuposto, verificar como a metáfora vem sendo abordadas nos livros didáticos atuais, surgiram alguns questionamentos: Qual o conceito de metáfora? Houve mudanças quanto à conceituação da metáfora no decorrer dos anos? Como as metáforas eram e são abordadas no livro didático antigo e atual?

Diante disso, para Aristóteles (2001, p. 33), “a metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por analogia”. Por conseguinte, Aristóteles é um dos pioneiros na definição

de metáfora, e ele a denomina como a substituição de um termo por outro. Do mesmo modo que a gramática tradicional afirma que a metáfora “consiste [...] no emprego de um termo que se associa a outro ou que o substitui, baseando-se numa comparação de ordem pessoal e subjetiva” (FARACO & MOURA, 1997, *apud* FOSSILE, 2015, p. 11). A gramática tradicional define a metáfora na mesma perspectiva aristotélica, ambos a definem como figura de estilo, de ornamentação.

Dessa maneira, novos estudos surgiram a respeito da metáfora, trazendo novas visões; sendo assim, Max Black afirma o seguinte em relação à metáfora:

[...] cria mais do que identifica similaridades. O autor não é a favor da ideia de que se possa identificar, para cada ocorrência metafórica, uma declaração literal com igual valor. Ele sugere que a teoria da interação da metáfora é um modelo em que é aplicado ao sujeito principal da metáfora um sistema de implicações semânticas normalmente associadas ao sujeito secundário desta, para expressar um insight do sujeito primário. (FOSSILE, 2015, p. 11-12)

Desse modo, na visão de Max Black, a metáfora é muito mais do que uma substituição de termos, ela pode gerar novos significados, ele também defende que a metáfora não pode ser parafraseada, porque não dá para condensar os significados metafóricos em uma única paráfrase. Nesse sentido, Tony Berber Sardinha (2007, p. 15) concorda com a afirmação, pois “as metáforas são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano”. Assim sendo, percebemos que a metáfora, para esses autores, não é vista apenas como uma figura de estilo ou ornamento, mas ela gera insights cognitivos, traz algo novo. Nessa perspectiva, Tony Berber Sardinha (2007, p. 13-14) ressalta que

as metáforas são recursos retóricos poderosos e são conscientemente usadas por políticos, advogados, jornalistas, escritores e poetas. Entre outros, para dar mais ‘cor’ e ‘força’ a sua fala e escrita. Elas também são meios econômicos de expressar uma grande quantidade de informação. Ao mesmo tempo, são um modo simples de expressar um rico conteúdo de ideias, que não poderia ser bem expresso sem elas.

De acordo com a afirmação, Tony Berber Sardinha enfatiza que a metáfora é recurso retórico, porém muito criativo, e que está em todos os lugares, contendo uma carga significativa grande, o que colabora para o enriquecimento do nosso vocabulário, ajudando na interpretação/ entendimento e argumentação, e sendo uma fonte riquíssima e inesgotável de significação.

Segundo Heronides Moura (2012, p. 12), “assim como dependemos da imaginação para entender o mundo, dependemos também das metáforas para a comunicação. E elas são onipresentes: estão em todos os lugares”. Dessa maneira, as metáforas são essências e estão presentes em nosso cotidiano, nas propagandas, na ciência, em tudo, e assim percebemos que ela não faz parte só da literatura, visto que “interpretar uma metáfora é como tentar sair de um labirinto. Depois que você entra num labirinto, há muitos caminhos alternativos, e só alguns levam à saída” (MOURA, 2012, p. 31). Conforme a afirmação, a metáfora traz novos significados, porém selecionamos os significados cabíveis para a interpretação metafórica, mesmo porque as interpretações não são aleatórias, mas acontecem dentro do contexto/da situação em que a metáfora foi inserida.

Portanto, percebemos que a metáfora era vista de forma muito limitada, como um domínio apenas do campo literário, estilístico e ornamental; mas, os novos estudos apresentam a relevância da metáfora, em todos os meios, estando presente em todos os lugares, auxiliando-nos na comunicação e interpretação. Agora vamos verificar se ela continua sendo abordada nos livros didáticos atuais, como era abordada antigamente, apenas como figura de estilo.

#### **4. *Analizando como a metáfora é abordada nos livros didáticos de língua portuguesa do século XX e XXI***

A metáfora é um campo instigante e relevante para o ensino de língua portuguesa; assim, nosso objetivo é verificar como a metáfora era abordada no livro didático antigo, antes do Programa Nacional do Livro Didático, e como está sendo abordada no livro didático atual, se continua sendo vista apenas como figura de estilo/ornamento, ou se houve progresso quanto à conceituação e abordagem.

Nessa perspectiva, utilizaremos a obra *Português para o Ginásio*, para a terceira e quarta séries, de José Cretella Júnior (1958), antes do Programa Nacional do Livro Didático, e a obra *Língua Portuguesa*, da coleção "Tecendo Linguagens", de Tania Amaral Oliveira et al. (2012), avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático, ciclo trienal de 2014, conforme já foi dito.



#### **4.1. Livro didático do século XX**

A obra *Português para o Ginásio*, de José Cretella Júnior, foi publicada em 1958, na cidade de São Paulo/SP, teve como editora a Companhia Editora Nacional, 40ª edição, contendo 222 páginas.

Na capa da obra consta “Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários para a terceira e quarta séries”, assim, menciona, de forma geral, o que contém no interior da obra. Dessa forma, José Cretella Júnior (1958, p. 7) apresenta a Portaria nº 966,

PROGRAMA MÍNIMO (portaria n.º 966), transcrito do *Diário Oficial da União* de 26/11/1951 (suplemento ao n.º 271) e rigorosamente confrontado com os *Planos de desenvolvimento dos programas mínimos do Ensino Secundário*, transcritos do *Diário Oficial da União* de 22/2/1952 (suplemento ao n.º 45, portaria n.º 1045) e com as *Instruções Metodológicas* para a execução do programa de português.

De acordo com a Portaria, são apresentadas as Instruções Metodológicas para a realização do programa, em virtude disso o autor não insere uma Introdução. Assim sendo, é apresentado o “Programa de Português Curso Ginásial”, dividido em terceira e quarta série. Na primeira instrução, cada capítulo está organizado de acordo com a sequência que o docente seguirá para ministrar sua aula, pois a forma como o autor escreve está direcionada ao educador. Na segunda instrução, continua guiando o professor e orienta-o a sempre partir da leitura do texto para as questões gramaticais, perpassando pela revisão de conteúdos trabalhados em séries anteriores, para poder prosseguir com os conteúdos da série em questão.

A partir do que foi mencionado, José Cretella Júnior (1958, p. 8) segue com as “Instruções Metodológicas para a execução do Programa de Português”. Sendo assim, serão apresentados caminhos que o professor terá que percorrer para a realização do programa. Essas instruções são divididas em duas: *redação, composição e análise literária*, e a outra, *gramática expositiva*, o autor explicará cada uma distintamente; focaremos nossa análise na primeira.

Na primeira instrução, no que concerne à *redação, composição e análise literária*, José Cretella Júnior (1958, p. 8) menciona:

Começará na 4ª série ginásial a composição livre, para a qual, além das indicações do professor, muito servem como recursos preliminares os exercícios de estilo e a análise literária elementar de textos breves, de preferência modernos.

Diante disso, o autor afirma que a produção textual começa na quarta série, sendo necessários os exercícios de estilo e a análise literária. Nessa perspectiva, sobre a análise literária e os processos estilísticos, José Cretella Júnior (1958, p. 8) comenta:

A análise literária, que já se pode esboçar nesta série, não considera só o gênero da obra, o plano, o desenvolvimento, os processos estilísticos. Cabe-lhe principalmente interpretar o pensamento do autor, examinar as relações entre o conteúdo e a forma, fazer sobressair a ideia ou o pensamento fundamental, apreciar em seguida as ideias ou os sentimentos acessórios e conduzir ao juízo crítico, estudando a obra em seu conjunto e situando-a no seu tempo.

Essas instruções são direcionadas tanto para o professor como para o aluno, pois este, na quarta série, precisará ter um pensamento crítico, saber interpretar; assim, ele terá que traçar relações entre os conteúdos e compreender a ideia principal. Nesse sentido, a análise literária toma uma proporção de aprofundamento do conhecimento.

Dessa forma, o autor explica, de forma minuciosa, os passos que o professor terá que seguir para alcançar um desempenho profícuo em sala de aula, fazendo o estudo do idioma em geral e como trabalhar os conteúdos de forma que o aluno não tenha que memorizar regras. Ambas as instruções são caminhos que o professor percorrerá na prática, para que possa chegar à aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, é relevante ressaltar que a Quarta Série Ginásial corresponde, atualmente, ao Nono Ano do Ensino Fundamental, o qual será nosso foco.

A metáfora é classificada nesse livro didático como uma figura de estilo, a “figura é o afastamento ou desvio que se verifica na pronúncia, na forma, na construção ou no significado das palavras” (CRETELLA JÚNIOR, 1958, p. 165). De acordo com a afirmação, a metáfora, sendo uma figura de estilo, para o autor, representa um desvio do que é padrão, da norma. Nesse viés, a metáfora é abordada dentro do capítulo “Linguagem figurada”, onde José Cretella Júnior (1958, p. 172) a define da seguinte forma:

**Metáfora.** É a transposição ou transferência do significado próprio de uma palavra para um significado figurado, em virtude de qualquer ponto de semelhança existente entre ambos.

Nada mais é do que uma comparação resumida, que prescinde dos elos gramaticais comumente empregados quando comparamos dois objetos. Tais elos gramaticais são os vocábulos *como*, *qual*, *tal*, *assim* e as expressões *semelhante a*, *idêntico a*, *tal qual*, *analogamente a*, etc. A comparação coloca em confronto dois objetos para frisar-lhes as semelhanças ou contrastes.

Se dissermos *Esta mulher é má como uma víbora* ou *Fulano tem coração duro como a pedra*, teremos duas comparações.

Se dissermos, porém, *Esta mulher é uma víbora*, ou *Fulano é um coração de pedra*, teremos duas metáforas.

A metáfora deve ser *clara*, *justa*, *natural*, *nobre*, *lógica*, *original*.

Dessa maneira, a metáfora é vista como a substituição de um termo por outro (sentido próprio para o figurado), o que nos lembra da definição aristotélica, que é concernente a gramática tradicional; assim, José Cretella Júnior (1958) ainda enfatiza que é uma simples comparação resumida. Diante disso, vamos agora verificar como é abordada a metáfora no livro didático do século XXI.

#### **4.2. Livro didático do século XXI**

O livro didático *Língua Portuguesa*, da coleção "Tecendo Linguagens", de Tania Amaral Oliveira *et al.*, foi publicado em 2012, pela editora IBEP, 3ª edição, contendo 248 páginas.

Os autores apresentam na capa as cores branca e azul, tendo no fundo linhas coloridas, tipo de crochê, essas linhas estão entrelaçadas, simbolizando o tecer, o construir, fazendo assim uma alusão ao título da coleção: "Tecendo Linguagens". Também encontramos, na capa, adolescentes de várias raças, negros, brancos, japoneses, pardo, o que nos leva a pensar na miscigenação de raças, no tecer da nossa cultura, onde várias raças se entrelaçam, formando uma mistura étnica. Além disso, essa obra indica que faz parte do ciclo trienal do Programa Nacional do Livro Didático (2014, 2015, 2016).

Devemos destacar que os autores colocam "Apresentação" no lugar da "Introdução". Dessa maneira, a "Apresentação" é dirigida ao aluno; assim, Tania Amaral Oliveira *et al.* (2012, p. 3) iniciam a "Apresentação" ressaltando:

Caro aluno e cara aluna,

Não sabemos quem são vocês, mas imaginamos que estejam curiosos para saber o que lhes trazem as páginas deste livro. Por isso adiantamos algumas respostas. Esta obra foi escrita especialmente para você que gosta de fazer descobertas por meio de trabalhos individuais ou em grupo e de se relacionar com as pessoas ao seu redor.

Para vocês que gostam de falar, de trocar ideias, de expor suas opiniões, impressões pessoais, de ler e escrever, foram preparadas atividades que, certamente, farão com que gostem mais de estudar português. Estão duvidando disso? Aguardem os próximos capítulos e verão que estamos certos.

Nesse sentido, os autores tecem uma conversa informal e descontraída, para com os alunos leitores desse livro didático, eles vão ressaltando para quem foi feito esse material e elencando algumas característi-

cas do perfil desses alunos, instigando-os a curiosidade de lerem esse material. Os autores afirmam que,

este livro traz algumas ferramentas para tornar as aulas bem movimentadas, cheias de surpresas. Você terá oportunidade de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros: narrativas de ação, de suspense, de ficção científica, causos, mitos, e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais.

Mas não estamos rodeados apenas de textos escritos. Vivemos num mundo em que a imagem, o som e a palavra falada ou escrita se juntam para construir atos de comunicação. Por isso, precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens que nos rodeiam para melhor interagir com as pessoas e com o mundo em que vivemos. Assim, descobrimos os múltiplos caminhos para nos comunicar. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 3)

Dessa forma, continuam expondo o que o livro propõe a esses estudantes, apresentando uma proposta de trabalhar a leitura e a interpretação de textos com os diversos gêneros textuais; os autores trazem a visão de que é relevante os alunos conseguirem interpretar qualquer gênero textual, seja ele escrito, imagem, som ou falado: os discentes precisam dominar a linguagem. Tania Amaral Oliveira *et al.* (2012, p.3) concluem a apresentação do livro dizendo

Acreditem: vocês têm uma capacidade infinita e, por isso, a responsabilidade de desenvolvê-la. Pesquisem, expressem suas ideias, sentimentos, sensações; registrem suas vivências; construam e reconstruam suas histórias; sonhem, emocionem-se, divirtam-se, leiam por prazer; lutem por seus ideais, aprendendo a defender as suas opiniões oralmente e por escrito. Não sejam espectadores na sala de aula, mas agentes, alunos atuantes. Assim darão mais sentido às atividades escolares, melhorarão seu desempenho nessa área e, com certeza, descobrirão a alegria de aprender.

Nessa perspectiva, eles concluem a apresentação, encorajando os estudantes a serem mais participativos, para não ficarem na mesmice, a terem opinião própria, a sempre buscar com os estudos crescerem cada vez mais, porque eles têm capacidade para buscar, inovar e criar.

O livro é bem colorido e dinâmico, contendo quatro unidades e cada unidade com dois capítulos. Temos no primeiro capítulo, “Amor e Poesia”, da segunda unidade “Vida de adolescente”, a *Prática de leitura*, que traz um fragmento do romance *O carteiro e o poeta, adaptado de Antonio Skármeta*. Ao final do texto, os autores apresentam uma atividade intitulada *Por dentro do texto*, que auxilia o aluno na interpretação e entendimento do texto abordado, essa atividade contém doze questões, na metade do exercício, temos a seguinte pergunta:

6. Segundo a personagem do texto, o poeta Pablo Neruda, o que é uma metáfora? Retire do texto a explicação.

(OLIVEIRA et al., 2012, p. 60)

Conforme o exposto, é a partir daqui que a metáfora surge nesse manual didático, eles querem que o aluno retire do texto a definição de metáfora feita pelo personagem, assim, o estudante irá começar a pensar sobre o assunto. E logo abaixo dessa questão, os autores trazem um quadro denominado *Importante saber*, onde eles apresentam a definição e explicação sobre metáfora.

**Importante saber**

Como já vimos, os escritores fazem o uso da **linguagem conotativa**, ou seja, da linguagem figurada para atribuir novos significados às palavras.

↳ **Metáfora** é a figura de linguagem semântica que emprega um termo com o significado de outro, tendo em vista uma semelhança entre ambos.

Entretanto essa aproximação das semelhanças não é estabelecida com o emprego de elementos linguísticos comparativos: como, tal que, igual a etc.

Imagine que o poeta se referisse ao mar empregando esta frase:  
O **mar** é um **monstro verde** que golpeia a pedra.

Nela ocorre uma metáfora, pois houve a aproximação semântica entre os termos: **mar** e **monstro verde**.

O **mar**, no contexto, tem essas características: violento, forte e sua cor é esverdeada.  
O **monstro** é forte, violento, pois golpeia a pedra, umedece-a, embora a beije e sua cor é verde.

A metáfora na frase foi construída a partir das características comuns: violência, força e cor esverdeada.

(OLIVEIRA et al., 2012, p.60).

De acordo com a explicação, a metáfora é classificada como uma linguagem conotativa, sendo uma figura de linguagem que é empregada como a substituição de um termo por outro, porém tendo algo em comum, também a metáfora vista como uma comparação, só que, sem os elos comparativos.

Desta forma, a definição que esses autores trazem nos lembra, a definição de metáfora feita por Aristóteles, logo abaixo desse quadro elas continuam com as perguntas sobre o texto, Tania Amaral Oliveira et al. (2012, p. 60) apresentam, na sequência, mais duas questões sobre metáfora.

7. Mais adiante, nesse mesmo romance, Mário diz à sua namorada que seu sorriso é uma borboleta. Explique a metáfora que o carteiro construiu com essa frase.

8. Agora, com os pares de palavras do quadro, tente construir metáforas.

mar e manto

casa e paraíso

vida e tempestade

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ainda sobre o texto, os autores querem na sétima questão, que os alunos interpretem a expressão metafórica retirada do texto. Já na oitava, eles pedem para os estudantes criarem metáforas a partir das palavras apresentadas, nesta questão são exibidos pares de palavras, dos quais o aluno verificará algum ponto em comum entre as duas palavras, para assim criar a metáfora. E as duas últimas perguntas desse exercício são voltadas para a metáfora.

11. Nos trechos seguintes, você encontrará metáforas que são consideradas gastas, isto é, já foram tão usadas, que se tornaram clichês e, por isso, não causam mais o efeito pretendido por quem as usa. Explique o elemento comum que tornou possível a aproximação entre os termos.

- a) O futebol é uma caixinha de surpresas.
- b) Seus dentes formavam um colar de pérolas.
- c) Ele tem uma vontade de ferro.

12. Volte ao texto e tente formar metáforas com as ideias que ele expressa usando os pares selecionados.

mar e cavalo

um desejo e pássaro invisível

palavras e mar agitado

(OLIVEIRA *et al.*, 2012, p.60-61).

Na questão onze são apresentadas as metáforas consideradas gastas, metáforas corriqueiras, das quais acessamos o sentido imediatamente; eles querem saber qual a relação, a aproximação de sentido dessas palavras, para que se forme a metáfora. A décima segunda questão é bem parecida com a oitava apresentada anteriormente, porém nesta, as metáforas a serem formadas utilizaram as ideias do texto, enquanto na oitava havia liberdade para criar.

Nesse mesmo capítulo temos o texto quatro, o poema "Essa que eu Hei de Amar", de Guilherme de Almeida; na sequência tem a atividade, *Por dentro do texto*, sobre o poema – esta atividade é composta por sete perguntas, sendo que na quinta questão é abordada a metáfora, conforme verificamos abaixo:

5. Que oposição de ideias é apresentada na primeira estrofe? Identifique-a e explique o significado da metáfora presente nesse verso.

(OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 67)

Nesta questão, os autores querem que os alunos identifiquem as ideias opostas contidas no poema e expliquem, comentem o que entenderam sobre a metáfora presente no texto. No capítulo primeiro, "As faces

da violência”, da unidade três, “Face a face”, os autores apresentam no texto dois, a crônica *Assim caminha a humanidade* de Rachel de Queiroz, e posteriormente o exercício *Texto e construção*, que auxiliará o aluno a interpretar o texto - a atividade é composta de cinco questões, sendo que duas delas abordam a metáfora, segundo Tania Amaral Oliveira *et al.* (2012, p. 113), é necessário que o aluno

3. Identifique, entre as palavras em negrito no texto, uma metáfora de **automóvel** e explique o sentido que tem no texto.
  - a) A crônica usa a expressão **totem de nossa era** também como uma metáfora de **carro**. O que ela significa? Se necessário, procure o sentido da palavra no dicionário.
  - b) Identifique no texto outra metáfora relativa ao automóvel e explique o sentido que tem no texto.
4. O que se pode concluir a respeito da importância dessas metáforas na construção da crônica?

Na questão três, letra *a*, os alunos terão que explicar a metáfora em destaque, utilizada na crônica para carro e na letra *b* identificarem e apresentarem o sentido para outras metáforas sobre carro contidas no texto. Na questão quatro, o aluno precisa falar sobre a relevância da metáfora na construção da crônica. Visto que, logo em seguida dessa atividade, os autores vão tratar dos recursos de coesão, e eles afirmam que a metáfora é um desses recursos, o que nos lembra da metáfora relacionada a ornamento, a estilística.

Os autores apresentam ao final do livro o *Apêndice*, nele consta um resumo dos conteúdos abordados no decorrer do manual, dessa maneira, no resumo das figuras de linguagem, Tania Amaral Oliveira *et al.* (2012, p. 240) trazem,

## **XVI. Figuras de linguagem**

**1. Metáfora:** Comparação implícita, relação de semelhança, que resulta na atribuição de novos sentidos às palavras.

“Amor é fogo que arde sem se ver [...]” (Camões)

“Amar é mudar a alma de casa.” (Mário Quintana)

De acordo com a explicação, eles afirmam a metáfora como uma comparação implícita, sem os elos comparativos, também é vista como troca/ substituição de termos por palavras semelhantes, aqui eles afirmam que a metáfora resulta na atribuição de novos sentidos. Verificamos que a metáfora abordada neste material é concebida apenas no âmbito da literatura, como uma figura de linguagem, mas, apenas ao final do livro, em um resumo, eles afirmam que a metáfora pode atribuir novos sentidos.

Diante disso, a metáfora em ambos os livros didáticos é apresen-

tada apenas como uma figura de linguagem, ornamento, substituição de termos, vista apenas na literatura, porém, concordamos com Heronides Moura (2012), que afirma que a metáfora está em todos os lugares: na religião, no cotidiano, na charge, na ciência, entre outras. Apesar de existir teorias que apontam para o valor cognitivo da metáfora e que ela não faz parte apenas da literatura, os livros didáticos ainda a conceituam de forma tradicional. Nessa perspectiva, o aluno aprende a metáfora de forma tradicional.

Portanto, a metáfora, tanto no livro didático antigo, antes do Programa Nacional do Livro Didático, como no livro didático atual, avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático, traz a mesma visão, tradicional, sobre conceituação e abordagem.

## **5. Considerações finais**

O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar como a metáfora era abordada, explicada no Livro Didático do 9º ano do ensino fundamental do século XX, antes do Programa Nacional do Livro Didático, e no do século XXI, avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático; se houve progresso ou não. Dessa forma, verificamos que não houve avanço quanto à explanação da metáfora nos livros didáticos, eles continuam tratando-a como uma figura de linguagem que serve para ornamentar, sendo vista como simples substituição de termos, comparação implícita e fazendo parte apenas da literatura.

Apesar de o livro didático atual ter passado pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, percebemos que ele continua com alguns conceitos tradicionais, como é o caso da metáfora, o que é um fato preocupante, pois continuam sendo disseminados livros didáticos com teorias desatualizadas, levando alunos e professores a continuarem vendo a metáfora de forma superficial e com alguns conceitos até ultrapassados.

Visto que, o livro didático é utilizado como principal ferramenta de estudo-aprendizagem, tanto pelos alunos como pelos professores, ele contribui significativamente para o ensino. Portanto, o material didático é relevante para a sala de aula, assim como a linguística-semântica é para o ensino, mesmo sendo pouca abordada nesses materiais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Arte poética*. Domínio público. p. 33-53, 2001. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>>.

Acesso em: 25-06-2016.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. *Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de ciências do PNL D – período de 1996 e 201*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), [s.d.].

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez.2004.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Português para o ginásio: terceira e quarta séries*. 40. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1958.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas: Eduft, 2015.

IZIDORIO, Barbara da Silva. *Livro didático de língua portuguesa: uma análise discursiva*. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gramática de Texto). – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

MOURA, Heronides. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Língua portuguesa, 9º ano*. Coleção "Tecendo Linguagens". São Paulo: IBEP, 2012.

SARDINHA, Tony Beber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

**NARRATIVA HISTÓRICA  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA:  
UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO**

*Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães* (UNEF)  
[tatiane.educ@gmail.com](mailto:tatiane.educ@gmail.com)

*Fernanda Castro Manhães* (UNEF)  
[fernandacristiner@gmail.com](mailto:fernandacristiner@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho consiste em um estudo bibliométrico cujo o tema corresponde a uma contribuição ao campo da escrita da história, ou seja, da historiografia. A pesquisa teve por objetivo um levantamento do quantitativo de estudos teóricos e empíricos acerca da narrativa histórica. O recorte temático foi definido a partir do campo da educação histórica, sobretudo nas contribuições teóricas do filósofo Paul Ricoeur, que estabelece uma relação entre história, tempo e narrativa, e de Jörn Rüsen, o qual entende que a narrativa histórica corresponde a um importante instrumento de pesquisa na compreensão das ideias históricas dos sujeitos, pois a construção do pensamento histórico ocorre por meio da narrativa histórica. A metodologia do trabalho seguiu uma busca simples na base de dados *Scopus*, a partir das palavras-chave *historical narrative + historical education*, entre os anos de 2013 a 2017. No período foram encontrados 457 estudos publicados, entre artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos publicados em congressos.

**Palavras-chave:** História. Educação histórica. Narrativa histórica.

**1. Considerações iniciais**

A relação entre a história e a narrativa é considerada bastante antiga pois remonta à época em que a história era apenas um ramo da retórica, no entanto, não deixa de ser controversa, pois nem todos os historiadores contemporâneos apresentam opiniões convergentes em relação à narrativa quanto forma de escrita da história.

Alguns autores são enfáticos ao defender a narrativa como forma natural de escrever os acontecimentos do passado como Peter Burke (2011), Paul Ricoeur (2010) e Lawrence Stone (1991). Em meio ao debate em torno da questão entre narrativa e a história, pesquisadores do

campo da educação histórica como Jörn Rüsen (2011), abordam a narrativa histórica como um processo cognitivo pelo qual os indivíduos estruturam seu pensamento histórico.

A partir dessa perspectiva empreendeu-se um estudo quantitativo cujo objetivo foi o levantamento de trabalhos teóricos e empíricos sobre narrativa histórica publicados entre o período de 2013 a 2017 e indexados na base de dados *Scopus*. A partir de uma busca simples, por meio das palavras-chave: *historical narrative + historical education* chegou-se a um resultado de 457 trabalhos considerando a narrativa histórica na perspectiva teórica da educação histórica ou Cognição Histórica.

A base de dados da *Scopus* organiza seus resultados a partir de categorias de análise pré-estabelecidas, tais como documentos por área, documentos por ano, documentos por ano e autor, por afiliação, por autor e por país. Essas categorias se constituem em aspectos relevantes a serem observados, pois permitem ao pesquisador informações relevantes sobre o estado das pesquisas, os principais autores e veículos de publicação e onde se concentram os maiores estudos acerca do assunto que pretendem discutir.

Nesse sentido, todos esses elementos foram observados na seção metodologia, resultados e discussão. O embasamento teórico dessa investigação também foi discutido por meio de duas seções. A primeira refere-se a questão histórica da relação entre narrativa e história no que diz respeito ao debate historiográfico entre história narrativa e narrativa histórica. Na segunda seção buscou-se discutir a narrativa histórica na perspectiva da educação histórica, destacando os aspectos que esse campo do conhecimento confere a narrativa dos acontecimentos do passado.

Assim, pode-se observar com a realização dessa investigação o quantitativo de pesquisas no campo da educação histórica observando que tais estudos têm adquirido cada vez mais espaço no campo da historiografia contemporânea.

## **2. *História narrativa e narrativa histórica: um debate no campo da historiografia***

A partir dos anos de 1970, no campo da historiografia, a narrativa histórica está no centro de um debate quanto a forma mais apropriada de se escrever a história. De um lado estão os historiadores que associam a narrativa histórica da história factual produzida no século XIX, por isso a

refutam, afirmando também que a proximidade da narrativa literária colocaria em risco a objetividade científica da história. De outro lado, estão historiadores denominados narrativistas que defendem a narrativa história como uma linguagem apropriada à História.

A narrativa foi a forma de escrita da história utilizada no século XIX por historiadores fundamentados nos preceitos teórico-metodológicos do positivismo. Segundo Peter Burke (1997), no século XIX a História esforça-se por firmar-se no rol das ciências sociais, em um contexto de primazia científica das ciências da natureza. Essa corrente historiográfica foi apregoada por Leopold von Ranke (1795-1886), historiador alemão que defendia a neutralidade do pesquisador e a objetividade como indicativos para uma história científica e a escrita dos fatos passados, em forma narrativa. (BURKE, 1997)

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), aponta que os historiadores positivistas ou historicistas se dedicavam a recolher, documentos ditos oficiais e de preferência escritos, reunindo os fatos mais importantes, ordenando-os cronologicamente e narrando-os de forma imparcial. Dessa forma, acreditava-se estar produzindo um conhecimento científico sobre o passado, o qual poderia ser reconstituído, com a neutralidade do pesquisador. Segundo a autora (2004) os fatos políticos narrados consistiam na descrição das ações de grandes personagens da história, como reis, chefes militares, presidentes, nações.

O termo história narrativa foi utilizado por historiadores da escola dos Annales, paradigma histórico do início do século XX, também conhecido por “história nova”, para se referir ao historicismo. A produção historiográfica dos historiadores franceses que compunham a *Revista Annales*, criada em 1929, na França, debatia frequentemente a “história narrativa”, ou seja, o historicismo ou história positivista. Destaca-se historiadores como Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie os quais compunham o núcleo central da revista dos Annales e defendiam a substituição da narrativa dos acontecimentos pela análise das estruturas, a história-narrativa por uma história-problema. (BURKE, 1997)

Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (2010) apontam que além da história dos Annales, uma outra corrente historiográfica que emergiu no século XX, também dedicou-se defender a substituição do modelo de história narrativa. Trata-se da escola de Frankfurt, na Alemanha, de orientação marxista. Essas duas correntes historiográficas foram

denominadas de paradigma estrutural da história e baseavam-se na ideia de analisar o passado pelas estruturas sociais e econômicas.

Segundo Peter Burke (1997) na primeira fase da revista, considerada a mais radical (1920-1945) seus membros dedicavam-se a criticar a história política ou historicista. A preocupação com a criação de conceitos, como os de estrutura e conjuntura, bem como novas abordagens e metodologias (história serial e as mudanças nas longas durações) só surgiram na segunda fase (1945-1963), quando adquirem o status de “escola” de pensamento. Mas, foi no terceiro momento a partir de 1963, que a revista transfere suas perspectivas da história social e econômica, características da segunda fase, para uma história política e até mesmo narrativa, muito criticadas no período e denominada a Nova História Cultural.

Assim, partir dos anos 70, defensores de uma nova história política e da narrativa como forma de escrita para a história levantam-se em torno do debate em torno do “retorno da narrativa”. Segundo Lawrence Stone (1991), a narrativa corresponde ao modo habitual de escrever a História desde que esta era considerada um ramo da retórica, e denomina-la como “*histoire événementielle*” ou história dos acontecimentos é desqualificar a linguagem natural da história.

O debate acerca da narrativa, que opõe estruturalistas narrativistas é transposto por Peter Burke (2011). Para o autor, existe um vínculo entre essas duas concepções, situado na crítica de uma em relação à outra. Esse vínculo apresenta as imprecisões e lacunas que ambas correntes deixam expostas ao empreender suas críticas. Os historiadores estruturalistas destacam o modo analítico de escrever a história, mas negligenciam os acontecimentos em evolução temporal. Os narrativistas são ineficazes em conciliar as estruturas econômicas e sociais, porém, privilegiam às experiências e os modos de pensar das pessoas comuns.

O filósofo francês Paul Ricouer (2010) registra o afastamento da historiografia moderna (estrutural) com relação à forma narrativa como o eclipse da narrativa, onde duas posições antagônicas, a escola dos Annales e a escola de Frankfurt, convergem a um ponto comum: a crítica à narrativa. Segundo o autor (2010), por mais que os estruturalistas reivindiquem uma forma de explicar o passado pela análise das estruturas sociais e econômicas, não seria possível fazê-lo de outro modo que não fosse por meio da narrativa, pois a narrativa torna acessível a experiência humana do tempo.

O termo narrativa histórica é percebido nas contribuições de Jörn

Rüsen (2001). Para o autor (2011c), o debate em torno da narrativa histórica vai além da associação com a história tradicional, como apresentou Lawrence Stone (1991) e Peter Burke (2011), que reflete a preocupação com a questão da objetividade na ciência histórica, mas, envolve também a preocupante aproximação da história com o campo da literatura. Como a narrativa histórica é composta pelos mesmos elementos de uma narrativa literária e a veracidade das ações estariam comprometidas. Isabel Barca e Marília Gago (2004) destacam que para os críticos a narrativa histórica não passaria de uma reconstituição do passado, onde haveria dúvidas sobre a veracidade dos fatos.

Como Paul Ricoeur (2010), Jörn Rüsen (2011c), também defende que a História é narrativista por natureza. As experiências humanas no tempo são substancialmente descritas e explicadas em uma sequência temporal e em um dado espaço, conferindo sentido e significado a essas experiências. Para afastar o clima de desconfiança em relação à narrativa histórica é necessário compreender a questão da objetividade sob outro prisma. Uma nova objetividade tem de abrir espaço para a subjetividade do conhecimento histórico, o que não caberia em um modelo positivista, onde ao historiador está vedada a personalidade.

Para Jörn Rüsen (2011c) é preciso considerar que se no século XIX a objetividade da História estava na neutralidade do pesquisador, a objetividade moderna está no trato de questões reais do passado, reorganizado a partir de critérios metodológicos, sem a pretensão de reconstruir o passado como o passado real, tal qual ocorreu pois, a natureza da história também é subjetiva, onde o elemento da interpretação sobre esse passado surge ressignificando-o. A objetividade impõe limites à subjetividade.

O caráter narrativo da história não pode confundir-se com uma possível defesa da história narrativa ou historicista. Segundo Peter Burke (2011), esse equívoco tem contribuído para induzir a desconfiança entre os historiadores contemporâneos em relação à narrativa como escrita da história. Uma síntese teórica poderá levar a uma concepção de narrativa moderna, onde acontecimento e estrutura estejam integrados. Por outro lado, a perspectiva de Jörn Rüsen (2011c) atribui um novo olhar a objetividade e subjetividade da história, permitindo assim admitir a narrativa histórica como forma de escrita distinta da típica descrição dos acontecimentos do passado oriundas do historicismo (história narrativa).

### **3. A narrativa histórica na perspectiva da educação histórica**

No campo da educação histórica a narrativa é concebida não apenas como uma forma de escrita da história, mas também como um meio natural pelo qual os indivíduos organizam seu pensamento histórico. Em virtude dessa concepção as narrativas históricas produzidas por indivíduos em contextos de ensino e aprendizagem passam a ser instrumento metodológico, tanto para pesquisadores quanto para professores de história que desejam investigar ou conhecer as ideias históricas dos sujeitos.

Esse pensamento orienta diversos trabalhos no campo da educação histórica e incentiva pesquisadores que buscam compreender o pensamento histórico ou a consciência histórica dos indivíduos. Isabel Barca (2001) considera que a narrativa histórica de docentes e discentes representa o pressuposto metodológico nas pesquisas em cognição histórica com o objetivo de investigar as ideias tácitas que estes sujeitos trazem da história.

Isabel Barca e Marília Gago (2004), defendem, em um trabalho com jovens portugueses, que por meio das narrativas históricas a forma de compreensão do passado é expressa na maneira que os indivíduos estruturam a suas narrativas. Nesse sentido essa perspectiva da narrativa como forma de estruturar e escrever um conhecimento produzido sobre o passado histórico, sendo este compreendido como um tempo qualitativamente diferente do presente, recebe o nome de narrativa histórica.

Quanto ao ensino de história, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2008) aponta que a partir dos princípios da educação histórica é possível desenvolver nos discentes a competência de narrar. A narrativa histórica é essencial ao ensino de história, pois permite aos docentes compreender como os discentes estruturam seu pensamento histórico e como expressam os sentidos que conferem ao passado histórico. Luis Fernando Cerri (2011) defende que um dos principais objetivos do ensino de história é desenvolver a competência narrativa.

Na perspectiva de Jörn Rüsen (2011c), o conceito de competência narrativa corresponde a habilidade para narrar um passado, porém não uma narrativa que trate de um passado real, mas reconstituído por elementos estruturantes da consciência histórica de cada indivíduo, assim, expressam a sua compreensão e sentido do passado.

Ainda no que diz respeito ao ensino e aprendizagem em história, Isabel Barca e Marília Gago (2004) reconhecem a narrativa histórica co-

mo um instrumento no reconhecimento das ideias tácitas dos discentes. A análise de uma narrativa histórica contribui para auxiliar os docentes a promover intervenções nas concepções prévias de seus discentes. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marlene Cainelli (2011) apontam que desenvolver essa competência no ensino de história, ou seja a narração, permitirá aos discentes empreender novas construções sobre o passado histórico.

Na perspectiva da educação histórica, a narrativa histórica traduz-se, segundo Jörn Rüsen (2011c, p. 95), no “processo de constituição de sentido da experiência do tempo”.

Isso significa que ao narrar o indivíduo, não apenas organiza o seu pensamento histórico, mas interpreta e percebe a diferença temporal, orientando a sua vida prática no tempo. É esse o sentido da experiência do tempo segundo o autor (2011c). De acordo com Jörn Rüsen (2001, p. 156):

"Sentido" articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de uma maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. (RÜSEN, 2001, p. 156)

Dado o exposto acima, é possível compreender que a abordagem da narrativa histórica no campo da educação histórica está mais voltada aos processos cognitivos da ciência histórica, do que simplesmente uma forma de escrita dos acontecimentos passados como defendem alguns historiadores contemporâneos.

#### **4. Metodologia, resultados e discussão**

Foi analisado o período de 2013 a 2017, na base de dados *Scopus*, por meio de busca simples das palavras-chave: *historical narrative + historical education*. Os termos foram buscados em inglês, uma vez que se trata de uma base internacional. Ao disponibilizar as palavras-chave em português o resultado foi bastante distinto, tendo o número bem reduzido de documentos publicados. No entanto, tanto uma busca pelas palavras-chave em português ou inglês os resultados contemplam publicações em todos os países do mundo, inclusive no Brasil.

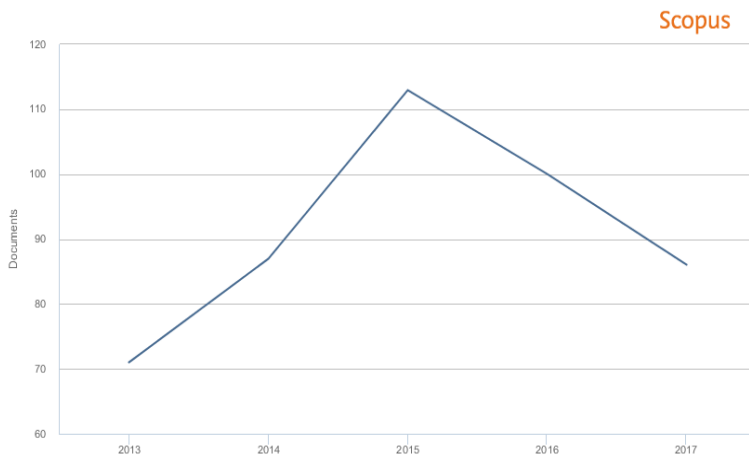
Em um primeiro momento foi realizada uma busca somente com



o termo *historical narrative*, alcançando um resultado de 947 publicações para o período de 2013 a 2017. Contudo, observou-se inúmeros trabalhos orientados por perspectivas diversas e o que se pretende com esse estudo é um levantamento do quantitativo de trabalhos teóricos e empíricos acerca da narrativa histórica. A fim de atender ao objetivo da pesquisa foi realizada, então uma busca a partir de duas palavras-chave: *historical narrative + historical education*.

Após a delimitação temporal, trabalhos publicados entre 2013 e 2017, bem como da delimitação quanto a abordagem, pelo termo *historical education* aproximou-se do problema da pesquisa: qual o quantitativo de trabalhos teóricos e empíricos que abordam a narrativa histórica na perspectiva da educação histórica? Constatou-se um número de trabalhos significativos que de alguma forma relacionam a narrativa histórica com o campo de pesquisa da educação histórica.

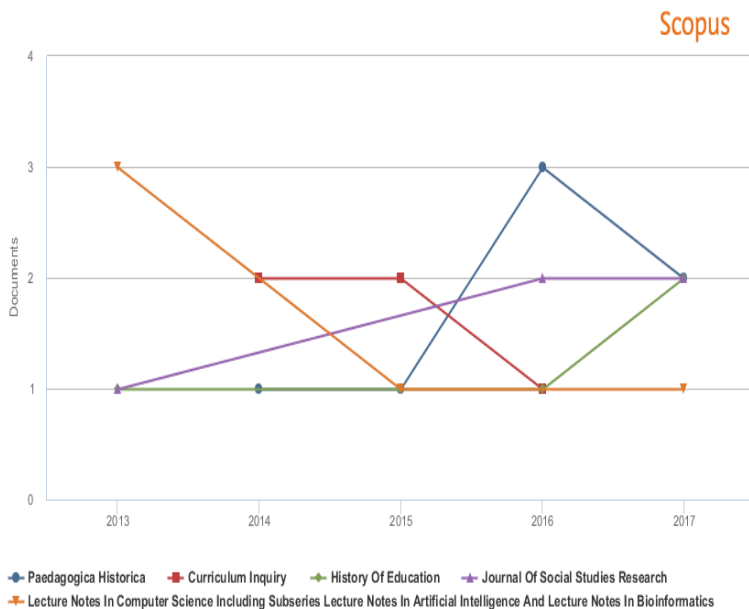
Ao todo foram 457 estudos publicados em vários países do mundo, em diversos meios como revistas científicas, livros, capítulo de livros, resumos e trabalhos publicados em anais de congressos. O gráfico abaixo, gerado pela própria base de dados da *Scopus* mostra a quantidade de trabalhos por ano. Observou-se que no ano de 2015, o número de publicações atingiu o ponto máximo do período, com pouco mais de 100 publicações.



Copyright © 2017 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

**Documento por ano. Scopus 2017**

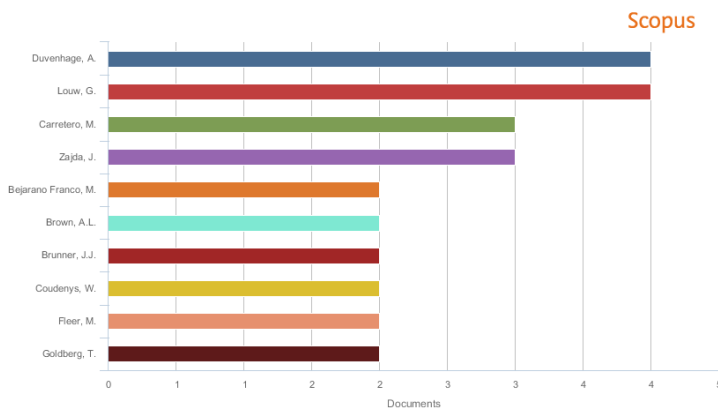
Do período analisado, o ano de 2013 foi o que teve o menor número de publicações, pouco mais de 70 trabalhos. De 2015 a 2017 o número de publicações diminuiu. O gráfico a seguir apresenta os cinco principais periódicos responsáveis pelas publicações no período. Esta informação torna-se relevante a pesquisadores que almejam publicar seus estudos nessas revistas.



Copyright © 2017 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

#### **Documento por ano e fonte. Scopus 2017**

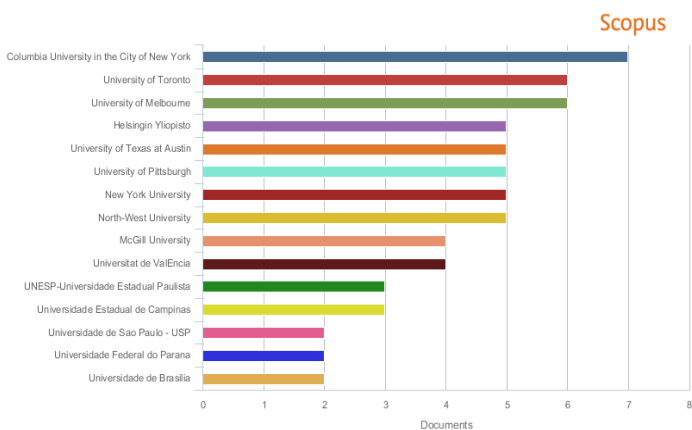
Uma outra informação que também pode auxiliar na orientação de estudiosos sobre o assunto é a trazida pelo gráfico a seguir, o qual apresenta o número de documentos por autor, para o período analisado. Destaque para o argentino Mário Carretero que, apesar de não ter o maior número de publicações, tem contribuído de maneira relevante para estudos sobre a construção do conhecimento histórico.



Copyright © 2017 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

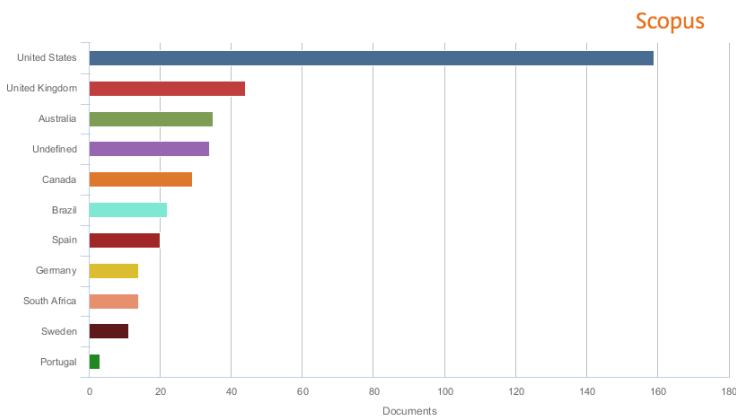
**Documento por autor. Scopus 2017**

Nos últimos cinco anos analisados, observou-se que a maior parte dos trabalhos publicados estão afiliados à Universidade de Columbia, em Nova York e os Estados Unidos da América foi o país que mais publicou trabalhos sobre narrativa histórica, na perspectiva da educação histórica. Pelo gráfico a seguir, é possível perceber que o Brasil, surge na sexta posição quanto ao número de publicações entre os países que mais publicaram sobre o tema no mundo. Destaca-se Universidades de São Paulo, Paraná e Brasília.



Copyright © 2017 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

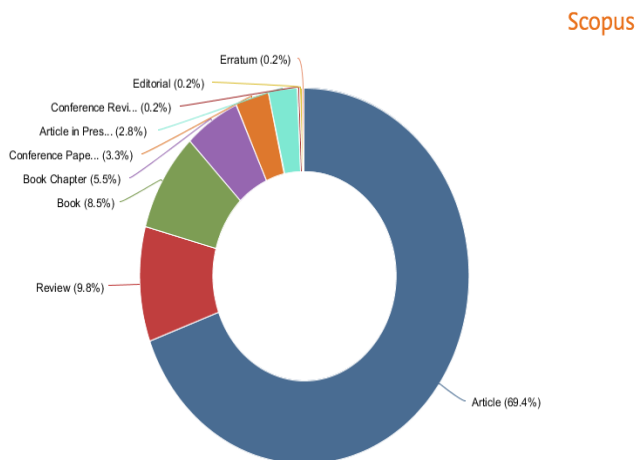
**Publicações por afiliação. Scopus 2017**



Copyright © 2017 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

### Publicação por país. *Scopus* 2017

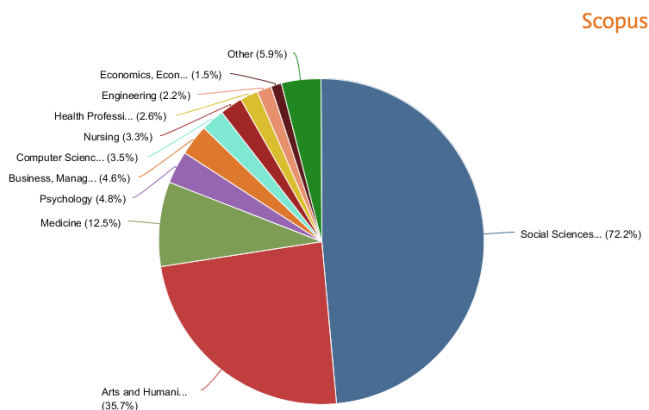
Um outro aspecto que a base *Scopus* traz é quanto ao tipo de documento, onde os artigos correspondem a quase 70% das 457 publicações, entre os anos de 2013 a 2017. Livros e capítulo de livros correspondem a um pequeno percentual no total das publicações, 8,5% e 5,5% respectivamente. Trabalhos publicados em congressos correspondem aos menores percentuais, só superando, em números de revisão de editoriais.



Copyright © 2017 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

### Por tipo de documento. *Scopus* 2017

Por fim, a área onde concentram-se o maior percentual das publicações são as ciências sociais com 72,2% e artes e humanidades com 35,7%. No entanto, esse dado, como demonstra o gráfico a seguir, aponta para uma tendência de o tema ser estudado sob diversas perspectivas, constituindo um tipo de investigação voltado à questão da interdisciplinaridade. As pesquisas interdisciplinares envolvem temas, conceitos, instrumentos e técnicas de diferentes áreas do conhecimento. Esse modo de fazer investigação resulta em estudos cuja as soluções estão além do escopo de uma única disciplina, envolvendo a apropriação de arcabouços teóricos e metodológicos de diversos campos do conhecimento.



**Documentos por área de assunto. Scopus 2017**

## 5. Considerações finais

Assim, através da pesquisa na base de dados *Scopus*, observou-se o quantitativo de trabalhos teóricos e empíricos que abordam a narrativa histórica na perspectiva da educação histórica. No entanto, foi necessário delimitar um período, de cinco anos, na tentativa de se obter um cenário das últimas publicações no Brasil e no mundo. Foi necessário também empreender um outro limite, pois ao inserir a palavra-chave narrativa histórica, trabalhos sob outras perspectivas também foram considerados, o que não atenderia ao objetivo da pesquisa, que buscou um levantamento das publicações orientadas pelo campo da educação histórica, que compreende a narrativa histórica, não apenas como linguagem própria e natural da História, como apresenta Peter Burke (2011) e Paul Ricoeur

(2010), mas também como um instrumento na própria construção e estruturação do pensamento histórico, segundo Jörn Rüsen (2001, 2007).

Logo o campo da educação histórica, o qual fundamenta-se nas teses de Jörn Rüsen (2001, 2007, 2011) amplia a discussão da narrativa histórica e sua relevância sobretudo para o ensino de história, que a coloca como uma competência cognitiva própria da história (cognição histórica) a ser desenvolvida em sala de aula. (CERRI, 2001)

O tema da narrativa histórica deverá então sair do debate sobre tornar a história menos científica ou não em virtude de sua aproximação com uma história narrativa ou historicista, como aponta Peter Burke (2011), ou se o fato de narrar os acontecimentos, tal como em uma narrativa literária levantaria dúvidas sobre se tais fatos seriam reais ou não. O campo da educação histórica, em certa medida supera esse debate. Jörn Rüsen (2001) ressalta que a história possui uma natureza objetiva, que nada ou quase nada assemelha-se à objetividade dos historicistas; subjetiva, pois envolve um elemento da cognição histórica que é a interpretação, e, também narrativista, pois é através da narrativa que os indivíduos estruturam seu pensamento histórico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista Faculdade de Letras História*, vol. 2, p. 13-21, 2001.

\_\_\_\_\_. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, n. 1, p. 115-126, jan/jun.2007.

\_\_\_\_\_; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, vol. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Usos da narrativa em história. In: MELLO, Maria do Céu de; LOPES, José Manoel. (Orgs.). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*: Portugal: Universidade do Minho, 2004, p. 29-40.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1998): a revolução francesa*

da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. A história dos acontecimentos e o retorno da narrativa. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2011, p. 335-356.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história: ensaios de metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERRI, Luis Fernando. *O ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR*, n. 42, p. 54-70, 2011. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)>.

Acesso: 10-04-2016.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Revista Tempos Históricos*, vol. 12, p. 81-96, 1º sem.2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/download/1945/1537>>.

Acesso em: 17-10-2016.

\_\_\_\_\_; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011, p. 11-19.

\_\_\_\_\_; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2011.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa histórica: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *História viva – teoria da história II: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011a, p. 41-49.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011b, p. 51-78.

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011c, p. 93-108.

\_\_\_\_\_. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011d, p. 129-150.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa. Reflexões sobre uma nova velha história. *Revista da Universidade de Campinas*, vol. 3, n. 2, p. 13-46, 1991. Disponível em:

<https://teoriografia.files.wordpress.com/2016/05/stone-lawrence-o-ressurgimento-da-narrativa.pdf>. Acesso em: 17-11-2016.



## NO CAMINHO DA HISTÓRIA À CHEGADA AO SIGNO LINGUÍSTICO

*Maria Lucia Loureiro Paulista (UEMS)*  
[marluciapaulista12@gmail.com](mailto:marluciapaulista12@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo pretende demonstrar a caminhada na história da linguística até a natureza do signo linguístico, tão amplamente conhecido após os estudos de Ferdinand de Saussure. A linguística é o estudo científico da linguagem e só passou a ser reconhecido como ciência em meados do século XIX, depois da publicação póstuma dos ensinamentos saussurianos por dois de seus alunos, o *Curso de Linguística Geral* (1916). Frente ao exposto, este texto percorrerá de maneira breve a história da linguagem e sua evolução, com objetivo de mostrar o percurso da linguagem até a descoberta da linguística enquanto ciência, quando no estabelecimento do seu objeto: a língua.

**Palavras-chave:** História da linguística. Signo linguístico. Ferdinand de Saussure.

### 1. *Introdução*

Para termos uma visão panorâmica dos estudos da linguagem até o ponto de a linguística ser conhecida como ciência, é preciso considerar que o conhecimento passou por vários momentos na história, com o estudo das línguas naturais que o advento do pensamento contemporâneo, perfazendo ainda os caminhos das correntes linguísticas pela história e discorrendo sobre a sequência dos processos de evolução dos princípios filosóficos que determinaram a visão dos saberes, do desenvolvimento e da delimitação do objeto de pesquisa. Para isso, discutimos o processo de constituição da ciência linguística a partir de Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista que ministrou aulas na Universidade de Paris e de Genebra por mais de 20 anos.

Dos estudos anteriores ao caráter científico da linguística, como a fonética, a fonologia e a semântica de Michel Bréal (1992), bem como o estruturalismo de Ferdinand de Saussure (2002), estudaremos a linguagem pelo viés histórico, não factual, mas de ideias, observando momentos da evolução do pensamento linguístico. Além disso, destaca-se que a

definição de signo linguístico figura como uma das mais importantes descobertas para a definição de um objeto de estudo científico da língua.

Estudar a linguagem humana ocorre desde os tempos dos gramáticos gregos e romanos, e a busca pela compreensão dos textos escritos no passado fomentou a motivação de novos escritores para um melhor entendimento de traços característicos que poderiam desvendar nuances desconhecidas para o conhecimento linguístico. Para o professor Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011), a linguagem é algo tão comum na condição humana, que podemos comparar com a forma como caminhamos, ou seja, aprendemos a falar e a andar de maneira muito natural e assim evoluímos. A condição social favorece os estudos da linguagem pelo fato de favorecer os estudos da linguagem, pois “[...] à proporção que a sociedade se desenvolve ela se torna mais complexa, e um exemplo disso é a invenção da escrita, que faz com que o homem perceba a existência de formas linguísticas, à medida que eles tentam reduzir os sons da linguagem à modalidade escrita convencional”. (CÂMARA JR., 2011, p. 15-16)

Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011) ainda afirma que a nova atitude social que surge com o desenvolvimento da linguagem faz com que o pensamento humano experimente um novo modo de desenvolver suas relações, impactando-as social e culturalmente. Os fatores dessas mudanças vão desde a diferenciação de classes, que se caracteriza por uma marca de *status* que conserva a linguagem correta inalterada em seus contados e modos de falar em uma mesma sociedade, como, por exemplo, o uso da gramática, do certo e do errado, até o contato com comunidades estrangeiras que determinam o uso da linguagem, revelando um estudo de línguas estrangeiras.

O estudo filológico da linguagem a partir dos gregos e também aquele que surge a partir da ciência linguística torna evidente a necessidade de se tomar esse objeto como instrumento eficiente do pensamento filosófico. Além disso, a segunda linha de pesquisas possibilitou a observação de características biológicas nos estudos da linguagem, a partir dos aspectos biológicos do corpo humano, pois segundo Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011, p. 18), “a criação social baseada numa predisposição biológica”, “no desenvolvimento da ciência pode levar a um estudo das características biológicas que permitam o homem o uso da linguagem”.

Já o estudo da linguagem como manifestação sociocultural a

compreende como fato social, tendo em vista, além de seu caráter histórico, sua função na comunicação social.

A ciência que se constitui a partir das pesquisas dos fatos da língua passou por três fases antes de reconhecer seu verdadeiro e único objeto, tomadas pelos estudos da pré-linguística, da para-linguística e da linguística propriamente dita. (CÂMARA JR., 2011, p. 16-21)

## **2. Panorama da história da língua**

O interesse do homem pela linguagem é antigo, motivo pelo qual a linguística moderna não ignora os estudos pré e paralinguísticos, que se ocupam de aspectos filológicos, biológicos e filosóficos da linguagem.

Recuperando tais estudos, na Antiguidade, eles foram desenvolvidos na Índia e na Grécia (CÂMARA, 2001, p. 22). Já na Índia antiga, a necessidade de manter viva a pronúncia correta dos textos religiosos ancestrais levou à investigação da fonética articulatória.

Segundo os estudos pré-linguísticos de Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011, p. 22), a principal obra para a descrição do sânscrito é de Pānini, consistindo em quatro mil estrofes ou sutras, as quais relatam de maneira resumida e simbólica os fenômenos linguísticos. Trata-se de um tipo de tradição gramatical que estabelece as bases da gramática normativa do sânscrito e dos tratados hindus que surgiram posteriormente e que se limitava a comentários sobre as sutras, línguas escritas essencialmente para trabalhos religiosos e literários e para uso de classes superiores.

Na Grécia clássica, por sua vez, a necessidade de um vocabulário técnico e conceitual para ser usado na análise lógica das proposições resultou em um sistema de investigação das partes do discurso que acabou tendo um desenvolvimento que ultrapassou as exigências imediatas dos filósofos. Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011, p. 23) discute como os estudos paralinguísticos gregos foram desenvolvidos por meio da filosofia.

Podemos afirmar que os principais estudos paralinguísticos começaram tomando o aspecto filosófico da linguagem como objeto de investigação. Seus principais estudiosos foram Platão (427-347 a.C.), que teve como trabalho mais relevante o diálogo da famosa discussão com Crátilo (um filósofo da linha de Heráclito (535-475 a. C.) que retoma uma velha orientação sobre debates linguísticos abordados pela filosofia grega) e

que se identifica com esse viés de estudo da etimologia.

Segundo Joaquim Matoso Câmara Júnior (2001, p. 24), destaca-se também Aristóteles (384-322 a. C.), que desenvolveu uma teoria linguística baseada nas ideias de Demócrito, compreendendo que a linguagem surgiu por convenção entre os homens.

Na Idade Média, a formação retórica romana para a preservação dos textos religiosos no judaísmo e a difusão de novas religiões proselitistas como o Cristianismo e o Islamismo estabeleceu as tradições literárias vernáculas nas várias nações que constituíram o Império Romano com o esforço de conservar o latim erudito como língua universal e de cultura, acima das vernáculas.

No século XVI, produziram-se as gramáticas das línguas modernas, que enfatizaram o caráter normativo das línguas a partir dos modelos dos tratados de Donato e Prisciano, que versavam sobre gramática latina. Porém, um fator conflitante entre o latim clássico e o vulgar estimulou novos pontos de vista no que dizia respeito à correção do uso desse idioma. Já no século XVII, a orientação gramatical atinge seu auge com a *Gramática de Port-Royal*, de Lancelot e Arnaud (1660).

Dos estudos da linguagem na Idade Média até os tempos modernos, que compreendem meados do século XVIII, observamos um esforço para a manutenção da norma no latim clássico em face da língua popular no Império.

As pesquisas linguísticas no período do Renascimento, por seu turno, foram favorecidas com o ressurgimento do latim clássico como língua escrita, o que proporcionou um novo interesse do estudo normativo do grego. Do século XVI em diante, surgem às gramáticas das línguas modernas, combinando orientação lógica e normatização até o advento da linguística como a ciência da linguagem propriamente dita.

Os conhecimentos linguísticos da primeira metade do século XIX se depararam com os trabalhos de August Schleicher, um estudioso das ciências naturais que se dedicou à botânica e se aventurou na busca por elevar os estudos linguísticos ao nível de uma nova ciência, com rigorosas leis e um desenvolvimento histórico, defendendo que a língua deveria ser entendida como um organismo natural que nasce, desenvolve-se e morre (LEROY, 1971, p. 36-46). Para August Schleicher, cada língua é produto da ação de um complexo de substâncias naturais no cérebro e no aparelho fonador. Estudá-las, portanto, requer uma abordagem indireta a

esse complexo de matérias. A classificação de árvore genealógica de August Schleicher é considerada atualmente como uma simplificação extrema do desenvolvimento linguístico do indo-europeu (CÂMARA JR., 2011, p. 66), sendo criticada por alguns estudiosos, como Johannes Schmidt:

Em 1872, o alemão, Johannes Schmidt, criticou a árvore genealógica e propôs, no lugar dela, o que passou a chamar de teoria chamada “teoria da onda”, segundo a qual as diferentes mudanças linguísticas se difundirão, como ondas, a partir de um centro política, comercial ou culturalmente importante, ao longo das principais vias de comunicação, mas as sucessivas inovações não cobrirão necessariamente a mesma área de maneira exata. (WEEDWOOD, 2002, p. 122)

A par desses acontecimentos, a fonética também adota uma nova abordagem histórica e geográfica, assim como a Semântica: a teoria das ondas.

Com o desenvolvimento dos estudos da linguagem, vimos um novo caminho sendo preparado e através da visão saussuriana da linguagem, como as suas dicotomias língua/fala, sincronia/diacronia, paradigma/sintagma, significado/significante. Segundo Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011, p. 129), para Ferdinand de Saussure a linguística poderia ser mais usada como uma ciência mais geral, porque considerava a língua, “o mais elaborado e completo meio humano de usar sinais, portanto, deveria ser estudada *per se* e que os princípios gerais de uma ciência geral de sinais humanos”. Conclusão essa que inaugurou um novo tempo nos estudos da linguagem.

### **3. Ferdinand de Saussure**

Nascido em 1857 no Castelo de Vufflens, localizado em um distrito da cidade de Genebra, Suíça, Ferdinand de Saussure, filho de um importante naturalista, Henri Louis Frédéric de Saussure (1882-1905), cedo foi encaminhado para os estudos superiores de física e química na universidade local. Com 14 anos, já estudava línguas como o inglês, o grego, o alemão, o francês e o sânscrito.

Enquanto estudou física e química, dedicou-se informalmente aos estudos de gramática grega e latina, que o direcionaram ao celta e ao indiano até completar as pesquisas da língua europeia. (LOPES, 1972, p. 72)

A vida de Ferdinand de Saussure foi relativamente curta: morreu com a idade de 56 anos após lecionar o curso de linguística geral por três anos consecutivos na Universidade de Genebra.

Na Universidade de Paris, ele se restringiu ao estudo da gramática comparativa do indo-europeu que estudara, principalmente na Universidade de Leipzig, pouco antes dos movimentos neogramáticos cujas figuras exponenciais eram colegas e amigos seus. Sua maior obra foi o curso de linguística geral, que inaugura a fase estruturalista dos estudos da linguagem.

Segundo Eni Puccinelli Orlandi (2002, p. 22), a partir dos estudos saussurianos, a linguística define seu objeto: a língua como um sistema de signos, um conjunto de unidades organizadas e cuja união do significado e do significante tornam-se as duas faces do signo linguístico.

Para ele, a organização interna da língua adquire seu valor somente com relação a outros elementos do sistema a que pertence. É “um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente”. Por isso a determinação do sistema chamado “estruturalismo para designar essa nova tendência de analisar as línguas”, como explica Marcos Antonio Costa (2013, p. 114).

### **3.1. O Curso de Linguística Geral**

O *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2002) é basilar para os estudos linguísticos modernos. Os discípulos de Ferdinand de Saussure, Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger, recolheram as anotações dos colegas e publicaram o *Cours de Linguistique Générale* (CLG) em 1916, dando início aos estudos científicos da linguagem e proporcionando aos estudiosos tanto um objeto quanto um método para o estudo da língua. (LOPES, 1972, p. 72)

Conforme Carlos Alberto Faraco (2011, p. 27), em contraste com os estudos históricos que predominaram até o século anterior, os frutos do *Curso de Linguística Geral* só começaram a aparecer depois do Congresso Internacional de Linguística (HAIA, 1928), do Primeiro Congresso dos Filólogos Eslovos (PRAGA, 1929) e da Primeira Reunião Fonológica Internacional (PRAGA, 1930).

Pela obra, que, embora não tenha sido escrita pelo genebrino, concedeu-lhe o reconhecimento de fundador da ciência linguística mo-

derna, influenciando as gerações a partir das noções basilares do estruturalismo.

Considerado um grande clássico da linguística moderna, é uma obra que ainda não está terminada como diria Ítalo Calvino (1998, p. 11), “um clássico que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”.

### **3.2. O signo linguístico**

A noção de signo foi criada por Ferdinand de Saussure, e é um elemento representativo que tem duas faces: um significado e um significante. Fundamentado na representação do pensamento, o signo pode ser qualquer palavra que tenha sentido. Por exemplo, quando escutamos a palavra “casa”, logo pensamos em um lugar onde moramos, ou em um lugar que desejamos morar, etc. esse conceito que nos vem à mente é o significado do signo casa e também se encontra armazenado em nossa memória, ou seja, conceito ou ideia, da imagem acústica que é a representação psíquica do som.

O signo linguístico não une uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem e também o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces, dois elementos que estão unidos intimamente. O signo mesa, por exemplo, não se refere ao objeto no mundo, mas à imagem acústica que evoca esse conceito (SAUSSURE, 2002, p. 80), resultado da união entre o significado (o conceito) o significante.

O signo linguístico assim definido exhibe suas características primordiais, como a arbitrariedade. Isso porque a relação entre significado e o significante é arbitrária, o que confere ao próprio signo a mesma característica. Ademais, deve-se considerar a linearidade do significante: sendo este de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, compartilhando suas características, quais sejam: a) a representação de uma extensão e b) extensão mensurável em uma só dimensão: uma linha. Os princípios da arbitrariedade e da linearidade do significante são desenvolvidos no eixo das relações sintagmáticas e de sincronia.

Já a teoria geral do valor do signo (SAUSSURE, 2002) revela que os signos linguísticos são arbitrários e convencionais e, quanto à concepção de língua como uma instituição social, esta se opõe à da língua como organismo natural. Em outras palavras, a linguagem tem caráter social e

individual, indissociáveis, como explica Marcos Antonio Costa (2013, p. 114):

Para Saussure a língua é um sistema supraindividual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade. O entendimento saussuriano é o de que a língua corresponde à parte essencial da linguagem e constitui um tesouro – um sistema gramatical – depositado virtualmente nos cérebros de um conjunto de indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade linguística. Sua existência decorre de uma espécie de contrato implícito que é estabelecido entre os membros dessa comunidade. Daí seu caráter social. Para Saussure, o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua.

Tais considerações movimentaram o mundo acadêmico e fomentaram o desenvolvimento dos estudos da linguagem das ciências humanas. Ferdinand de Saussure foi responsável por sistematizar a língua e pelo famoso paradigma estruturalista, em que a língua é compreendida internamente e pelo qual o signo linguístico é tido como a menor partícula do sistema, arcabouço teórico que permanece nos estudos de linguagem.

#### **4. Considerações finais**

Os estudos linguísticos não podem ser confundidos com o aprendizado de muitas línguas. Além disso, para descrever a língua, o linguista precisa estar ciente de seus princípios e procedimentos.

Ao longo da história, podemos observar que contribuições diversas tornaram possível conceber uma ciência que estude todo e qualquer sistema de signos. Entretanto, a partir de Ferdinand de Saussure, os estudos linguísticos assumiram um objeto específico, os signos convencionados que formam o sistema linguístico.

Apresentando alguns precursores da constituição da linguística, observamos movimentos do século XVII, marcados pelo racionalismo que promoveu a produção de gramáticas gerais e racionais.

No século XIX, as gramáticas comparadas fundaram um momento marcado como gramática histórica, com perspectivas diferentes do século anterior, como o entendimento de que as línguas se transformam com o tempo, assumindo um caráter mais filosófico.

A descoberta das semelhanças das línguas indo-europeias marca o período após a conjugação da língua sânscrita comparada ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico. Nesse mesmo período, a regularidade dos



neogramáticos procurava explicar a evolução das línguas por meio de leis fonéticas que organizavam e identificavam as famílias linguísticas pelo viés comparatista. Dessa forma, no que se refere à linguagem e aos estudos do signo, Ferdinand de Saussure preconizou seu objeto de investigação considerando a língua como um sistema organizado e social em sua essência, formado pela união indissociável entre o significado e o significante. Suas contribuições elevaram os estudos da linguagem para o campo científico e fomentam até os dias atuais muitos trabalhos que investigam a língua sob diferentes perspectivas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. Trad.: F. Aída et al. São Paulo: Fontes/Educ, 1992.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad.: Nilson Moulin. 1. reimpr. São Paulo: Cia. de Bolso, 2009.
- CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *História da linguística*. Trad.: Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo et al. (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. 11. reimpr. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística*. fundamentos epistemológicos, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.
- LEROY, Maurice. *As grandes correntes da linguística moderna*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad.: Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento/Cultrix, 2002.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

## O AMAZONAS EM RORAIMA: ASPECTOS HISTÓRICOS ATRAVÉS DOS TOPÔNIMOS

*Maria do Socorro Melo Araújo* (UERR)

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

*Thaygra Manoelly Silva de Pinho* (UFRR)

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar os topônimos do Centro de Boa Vista (avenida Ville Roy, rua Dr. Araújo Filho e rua Ajuricaba) e apresentar uma relação entre os estados do Amazonas e Roraima, que também pertence à região amazônica, no extremo norte do Brasil. A pesquisa é de natureza descritiva e, em alguns aspectos, documental, recorremos a documento oficial da Prefeitura Municipal de Boa Vista (PM-BV). Embasados em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992), analisamos os topônimos e os acomodamos em classes taxionômicas. Como recurso metodológico, utilizamos os questionários toponímicos, elaborados por Heloísa Reis Curvelo-Matos (2014), e entrevistas semiestruturadas realizadas com comerciantes e moradores das ruas cujos topônimos são o foco dessa pesquisa. Os procedimentos partiram da identificação dos topônimos atuais das ruas do Centro da capital e dos que os antecederam. Os dados foram sistematizados em fichas lexicográfica-toponímicas, desenvolvidas a partir dos fundamentos teóricos metodológicos de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992). A pesquisa mostra a relação entre os estados do Amazonas e de Roraima em seus aspectos linguísticos, históricos, econômicos e culturais, como o princípio da história do estado de Roraima e o então desmembramento com o Amazonas, através do topônimo avenida Ville Roy; as guerras existentes entre colonizadores e nativos da Amazônia e sua exploração, através do topônimo rua Ajuricaba; e os aspectos socioeconômicos e linguísticos de Roraima, observados no topônimo rua Dr. Araújo Filho. Quanto à taxionomia dos topônimos oficiais, identificamos 2 (dois) antropotopônimos e 1 (um) axiotopônimo. Fato que pode ser repensado, uma vez que o topônimo avenida Ville Roy em sua essência apresenta uma comenda militar, já que o homenageado era capitão do Exército Brasileiro, constatando a presença de militares na região.

**Palavras-chave:** Toponímia de ruas. História. Roraima. Amazonas.

### 1. *Introdução*

Nas últimas décadas, o estudo toponímico tem se intensificado no Brasil, com construção de atlas toponímicos e pesquisas que apontam não apenas para o contexto linguístico, mas para o aspecto extralinguístico também. Feições socioculturais como conservação de tradições, usos e

costumes vigentes de uma comunidade são consideradas no ato de nomear um lugar, reforçando que a motivação toponímica vai além da necessidade individual ou coletiva de identificá-lo geograficamente.

Para Maria do Socorro Melo Araújo (2014), sistematizar dados para construção dos atlas linguísticos e toponímicos pode fazer parte da contribuição toponímica para o léxico. Para a pesquisadora, o atlas linguístico apresenta um levantamento das particularidades que singularizam o falar de cada região investigada, assim como o estudo toponímico reflete, com fidelidade, a relação entre língua, geografia, história e cultura, a partir da realidade do lugar, com suas alegrias e indignações, de forma individual ou coletiva.

Esse ponto de vista vai ao encontro de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) que afirma que os topônimos carregam consigo a história da vida de um povo, mais do que qualquer outra representação do léxico. Dessa forma, esse trabalho pretende, a partir das análises dos topônimos, apresentar uma relação histórica e social entre os estados do Amazonas e Roraima, no extremo norte do Brasil.

É importante registrar que o número de estudos toponímicos realizados nas regiões Norte e Nordeste, o que inclui o estado de Roraima, ainda é incipiente em comparação com as demais regiões brasileiras, embora já despontem pesquisas nesta área. Certamente, por consequência disso, ainda não foi possível a construção do *Atlas Toponímico do Estado de Roraima*, projeto que já faz parte dos anseios dos pesquisadores desta área. Neste sentido, a presente pesquisa poderá contribuir para a sua construção, discutindo a toponímia das ruas do bairro Centro de Boa Vista.

Esse trabalho tem como base teórica os estudos de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990-1992), Patricia de Jesus Carvalhinhos (2002-2003), Aparecida Negri Isquierdo (2012), Heloísa Reis Curvelo-Matos (2014), entre outros pesquisadores que fazem parte deste estudo como revisão de literatura. Os procedimentos metodológicos deram-se basicamente a partir de documentos oficiais e/ou publicados em revistas e jornais de circulação regional, além de entrevistas com os moradores.

O presente texto está organizado a partir desta Introdução, seguida pelos Estudos onomástico-toponímicos, vieses metodológicos, O laço Amazonas e Roraima, Os dados e suas análises e as Considerações finais.

## 2. Estudos onomástico-toponímicos

A onomástica foi reconhecida como ciência apenas no séc. XIX. Os estudos toponímicos surgiram através de Auguste Lignon, em 1878 na França, onde foi verdadeiramente sistematizada, com a publicação da obra *Geographie de La Gaule au Sezièmesiècle*, que segundo Armando Levy Cardoso (1961), foi obra padrão para os estudos naquela época.

A partir do surgimento da onomástica, que a princípio tinha como foco a origem, modificações e causas do nome próprio, tornou-se fundamental a desagregação em duas áreas de pesquisa, a que estuda os nomes próprios de pessoas, antroponímia, e a toponímia, que segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2007, p. 459) é considerada “[...] do ponto de vista conceitual, como o estudo do nome de lugar, entendimento decorrente dos próprios étimos formadores da expressão, *topos* (lugar) e *onoma* (nome, designação)”.

Armando Levy Cardoso (1961) afirma em sua obra, *Toponímia Brasileira*, que é comum em trabalhos toponímicos que os autores apenas reproduzam o léxico toponímico da maneira como está escrito, geralmente de acordo com os percussores da toponímia da França e também do Brasil, dessa forma, criando apenas repetições muitas vezes errôneas dos léxicos toponímicos.

Há muitos nomes que são escritos deformadamente, bastando, apenas, muitas vezes, para isso, uma simples substituição de letra e, dessa forma, a confusão fica lançada, tornando-se o topônimo, nessas condições, absolutamente irreconhecível. (CARDOSO 1961, p. 120)

Percebe-se com clareza a dificuldade encontrada pelos pesquisadores para o desenvolvimento do estudo toponímico.

Somente depois de aproximadamente 60 anos do surgimento da toponímia, surge o estudo toponímico no Brasil através de Carlos Drummond (1965), que se voltou para os estudos dos nomes indígenas, uma linha de pesquisa que logo após foi seguida também por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, a maior toponimista brasileira.

Carlos Drummond (1965) afirma que os estudos brasileiros têm negligenciado a toponímia, pois o Brasil é um país riquíssimo e que praticamente podem ser consideradas inesgotáveis as possibilidades de se estudar topônimos, pois existem nomes das mais diversas origens. O autor percebe pouco interesse dos estudiosos desta área de pesquisa e acrescenta que, com raras exceções, os estudos toponímicos brasileiros, daquela

época, estavam sendo feitos sem métodos apropriados, levando apenas em consideração as palavras de origem tupi, colocando-as em uma lista de palavras indígenas acompanhadas de seu possível significado, sem tentar restaurar a forma antiga do topônimo; interpretar a sua forma primitiva; entender a história das transformações dos topônimos e mudanças fonéticas; entender o desaparecimento do topônimo etc.

A declaração de Carlos Drumond veio ao encontro de Armando Levy Cardoso (1961, p. 314), quando declara que “No Brasil, entretanto, relativamente muito pouco se tem feito nos domínios da toponímia”. Ao observar essas “lamentações”, percebe-se que ambos os autores deixam explícito que esses fatos aconteciam predominantemente no período de início dos estudos toponímicos no Brasil.

Naquele momento da história, o estudo toponímico tinha como objetivo basicamente recuperar a etimologia dos nomes. Somente depois de aproximadamente 40 anos mudou de curso, havendo acréscimo de mais objetivos, dentre eles o de investigar o fato para recuperar o significado do topônimo e o fator motivacional do processo de nomeação. Com isso a toponímia tem se mostrado uma ciência de inter-relação entre os estudos sociais, históricos, linguísticos e culturais.

Patricia de Jesus Carvalhinhos (2002-2003) declara que, apesar de tudo, atualmente os estudos toponímicos no Brasil têm se desenvolvido e se voltado bastante para o resgate da história social de uma região ou comunidade.

Os atuais estudos onomásticos no Brasil vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como um resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória. (CARVALINHOS, 2002-2003, p. 172)

Como se pode perceber, a toponímia se apresenta com um caráter ideológico de resgate histórico. Nesse mesmo sentido, Maria do Socorro Melo Araújo (2014), diz que a toponímia pode possibilitar a reconstrução da história de um povo, uma vez que contida na história social de uma comunidade estão inseridos a cultura, modos de vida, crenças, fatos sociais e suas tradições.

Patricia de Jesus Carvalhinhos (2002-2003) vai além ao comparar a toponímia com um sítio arqueológico, onde se pode construir fatos sociais desaparecidos e contribuir com um material valioso para outras dis-

ciplinas, como a história, geografia humana e antropologia.

Em relação à interação entre léxico e história, Aparecida Negri Isquerdo (2012, p. 115) ressalta que não há como negar “a importância linguística, cultural, social e política do léxico das línguas naturais e sua respectiva relação com a história social das línguas naturais”. Isso porque os efeitos das mudanças da sociedade recaem sobre o léxico.

A partir daí, conforme Karylleila dos Santos Andrade e Lynara Raquel Cavalcante (2009), a toponímia passa a ser estudada a partir tanto da etimologia quanto da semântica nas diferentes situações comunicativas, comparada a outras unidades lexicais, ou seja, levando em consideração não somente o estudo do léxico pelo léxico, mas tomando também como fator importantíssimo o extralinguístico, para que, dessa forma, atenda com fidelidade à taxionomia.

No entanto, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2008, p. 217) adverte que o estudo toponímico não é tão simples, tendo em vista que “[...] nem sempre o nome reproduz no terreno (ou no indivíduo) o semanticismo da forma ou a ideia conceitual que condiciona o seu emprego, tornando, por vezes, excessivamente inexplicável, o batismo ocorrido”. Quando isso acontece, torna-se necessário reconstruir todo o processo de nomeação ou denominação, até formalizar um contexto final.

É nesse cenário que se encontra o desafio desta pesquisa, estabelecer uma relação específica dos dois estados em referência, Amazonas e Roraima, evidenciando que assim como os estudos da toponímia no âmbito nacional, no contexto regional a ciência tem se mostrado eficiente para a análise linguística, social, cultural e histórica dos nomes próprios de lugares.

## **2.1. O sintagma toponímico**

O sintagma é sempre seguido por um qualitativo que gera sua classe gramatical e sua classificação é determinada pela natureza do elemento que constitui o seu núcleo. Assim, pode ser classificado como sintagma nominal (SN), núcleo um nome; sintagma verbal (SV), núcleo um verbo; sintagma adjetival (SA), núcleo um adjetivo e os sintagmas preposicionados (SP), estes formados por preposição + sintagma nominal. (DICK, 1992)

A análise toponímica identifica a relação binômica do topônimo

com acidente denominado – acidente físico (AF) ou acidente humano (AH) – a partir do uso de uma ou mais línguas e dos valores socioculturais e históricos refletidos naturalmente pelos moradores do lugar. Para Aparecida Negri Isquerdo (2011, p. 469), os topônimos são estudados como signo linguístico e como tal são explorados, dentre outros, seus traços léxico-semântico, morfológico, etimológicos.

No aspecto léxico-semântico, os nomes de lugares têm representação na língua como vocabulário onomástico e são analisados a partir da motivação toponímica. Tal procedimento se realiza considerando a categorização dos nomes e analisados a partir das taxionomias que os reúne por grupo de categorias diferentes como geográficas, históricas, formação interna e externa, categoria gramatical, causa denominativa, mecanismos de nomeação e motivação toponímica.

Atualmente, a nomenclatura mais utilizada pela maioria dos pesquisadores no Brasil, é a de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) que acrescentou à sua proposta anterior a bipartição das *taxes* em natureza física e antropocultural. Essa ferramenta de trabalho possibilita a avaliação das causas motivadoras dos designativos geográficos e os acomoda em classes.

### **3. *Vieses metodológicos***

Os dados foram obtidos especialmente através de uma pesquisa documental em jornais, revistas e de um documento oficial emitido pela Prefeitura de Boa Vista<sup>104</sup>, além de entrevistas, e aplicação de questionários toponímicos a comerciantes e moradores antigos das ruas em estudo. Tomou-se como base também a metodologia de Heloísa Reis Curvelo-Matos (2014), cuja coleta de dados se deu por meio de entrevista semi-estruturada. No entanto, especificamente para essa pesquisa, o questionário foi adaptado para atender à comunidade local.

Foram respeitados os informantes visto que são sujeitos que constroem o conhecimento e produzem práticas para solucionar problemas e assim, construir sua identidade, têm o conhecimento do senso comum, a partir da prática vivida e, dessa forma, contribuíram para a coleta de dados.

---

<sup>104</sup>Nome de ruas por bairro (2013).



Para os procedimentos de coleta de dados foi necessário traçar as seguintes etapas: a) a identificação das fontes; b) análises dos encontrados em material bibliográfico ou em documentos como dicionários, mapas, revistas, jornais, artigos científicos, monografias, leis, decretos, entre outros; c) aplicação dos questionários toponímicos; d) preenchimento da ficha lexicográfico-toponímica (DICK, 2004); e) análise dos dados coletados; e f) arquivamento das fichas.

#### **4. O laço Amazonas e Roraima**

A Amazônia teve sua colonização com os europeus, especialmente os portugueses que chegaram ao Brasil pelo litoral. Ao se estabelecerem na Amazônia, perceberam a necessidade de cuidar da grande bacia diante da preocupação de perdê-la; foram tomadas providências como a de incluí-la em seu mapa de conquista colonial. No entanto, os holandeses, franceses, ingleses e espanhóis também tiveram interesses nas riquezas e no comércio do norte do Brasil, via Caribe. Com isso, a mão de obra barata e a possibilidade de escravizar o índio geraram conflitos entre os nativos, colonos e missionários na região, marcando a história de colonização da região. (CRUZ et al., 2014)

Em 9 de julho de 1890, Boa Vista do Rio Branco foi criado a partir do desmembramento de terras do estado do Amazonas (FREITAS, 2001, p. 36). Dada à posição geográfica do estado localizada numa triplíce fronteira – Brasil, República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativa da Guiana e a forte influência indígena, faz-se perceber a diversidade de culturas, línguas e etnias. Porém, para entender essa diversidade é necessário compreender a história da composição de seu povo, desde sua colonização até os dias atuais.

O estado de Roraima tem como capital Boa Vista, possui extensão territorial de 225.116 km<sup>2</sup> e está dividido em 15 municípios. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2014) há aproximadamente uma população de 496.936 habitantes.

A história da colonização de Roraima assim como a do Amazonas se inicia quando os primeiros portugueses chegaram nestas terras, através do Rio Branco, por volta de 1750 a 1800. Os colonizadores, a princípio com intenção apenas de aprisionar os nativos, “chegaram ao rio Branco [...] capitão Francisco Ferreira e o padre carmelita Jerônimo Coelho [...] com o propósito de aprisionar índios e recolher ovos de tartaruga para fa-

zer manteiga” (FREITAS 1998, p. 71). Roraima foi bastante disputado pelos espanhóis, que conseguiram por um período de tempo fundar povoações, como Santa Bárbara, Santa Rosa e São João Bautista de Cada Cada. No entanto, esses estrangeiros foram expulsos das terras roraimenses pelos portugueses.

Ainda travavam interesses pelas riquezas naturais e minerais do estado, os ingleses e holandeses que “faziam incursões pela região à caça de índios, que eram levados para outras regiões do Brasil para serem explorados como mão-de-obra barata”. (SOUZA, 2008, p. 13). A história foi marcada por lutas e resistência dos índios que não aceitavam a submissão. Vencida a escravidão, hoje o indígena de Roraima desfruta de sua liberdade, mas que continua a luta em defesa de seus direitos, de sua cultura, língua e história.

## 5. Os dados e suas análises

### 5.1. Villeroy: de governador de Manaus à avenida de Boa Vista

A avenida Ville Roy é uma das mais importantes e movimentadas da cidade de Boa Vista, tem seu início no bairro Caçari, próximo ao Roraima Garden Shopping, cruza o bairro Centro e tem seu término no bairro São Vicente, na avenida das Guianas. É uma avenida basicamente comercial, por isso as entrevistas foram feitas com comerciantes, que trabalham nesta avenida há mais de 15 anos. Foram informantes um roraimense e outro maranhense, o primeiro empresário e o segundo taxista.

Mesmo trabalhando há tanto tempo na avenida, ao serem indagados, ambos não souberam responder o motivo do nome da avenida comercial ser Ville Roy, se a avenida teria um nome anterior ou se hoje é conhecida por outro nome. Apesar disso, nas pesquisas em jornais e revistas da cidade encontrou-se o fato motivador da denominação da avenida Ville Roy.

O desenvolvimento do comércio despertou a administração pública em Manaus (AM) para a necessidade de criar uma infraestrutura fiscal-fazendária para a coleta de impostos. Assim o governador da província, *Augusto Ximenes de Villeroy*, (grifo nosso) baixou o decreto n.º 049, de 9 de julho de 1890, criando o município de Boa Vista do Rio Branco, desmembrado do município de Moura, no Amazonas. (SOUZA, 2008, p. 14)

Portanto, o sobrenome do governador da província “Villeroy” foi dado à avenida em estudo. Percebeu-se que este topônimo em especial

demonstra a forte relação da toponímia com a história social de Boa Vista, mostrando assim seu caráter conservador e mantendo preservada a história da criação do município de Boa Vista para futuras gerações.

Quanto à investigação acerca de topônimos anteriores para a avenida, comprovou-se ao analisar o documento oficial obtido na Prefeitura Municipal de Boa Vista que a avenida nunca possuiu outra denominação oficial.

Linguisticamente o topônimo Ville Roy é um topônimo composto, conforme Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992), haja vista que este é formado por mais de um sintagma nominal, assim representado SN = SN+SN. Porém, observa-se que o sobrenome do Governador da província do Amazonas homenageado é “Villeroi” (escrito sem separação). A pesquisa não teve alcance à informação exata do possível momento em que se deu a transformação de sintagma simples em composto, mas pode-se inferir que tenha ocorrido no momento da denominação da avenida pela prefeitura.

Quanto à classificação taxionômica, o topônimo faz parte da taxa dos antropotopônimos pelo fato de ser um nome próprio individual de um personagem político e militar. Fato que pode ser repensado, uma vez que o topônimo avenida Ville Roy em sua essência apresenta uma comenda militar, já que o homenageado era capitão do Exército Brasileiro, constatando a presença de militares na região.

## **5.2. Araújo Filho: doutor ou vendedor?**

A rua Dr. Araújo Filho tem seu início na avenida Sílvio Botelho e seu término na avenida Cap. Ene Garcês. Os informantes são também comerciantes, assim como os da avenida Ville Roy, que trabalham há mais de 15 anos nesta rua, um joalheiro e o outro comprador de joias.

Ao serem indagados, ambos os entrevistados responderam que não sabiam o motivo da rua ter esse nome. No entanto, os informantes afirmam que a rua Dr. Araújo Filho também é conhecida popularmente por “Antiga Rua do Ouro”, acomodado na taxa dos cronotopônimos. Porém, provavelmente essa denominação popular deve-se ao fato histórico do garimpo em Roraima, da prática de compra e venda de ouro ser bastante frequente naquela rua na época do garimpo.

Segundo um informante, o período de garimpo em Roraima foi tão intenso, que a rua do Ouro, então movimentada principalmente por garimpeiros e compradores de ouro, fornecia literalmente pó de ouro, em quantidade que chegava a sustentar famílias que varriam o chão e vendiam esse ouro em pó. Dessa forma, esse fato prova a ocorrência simultânea de um topônimo popular, espontâneo, largamente conhecido pelos moradores da rua e de um topônimo de oficial.

A revista *online* escrita por Emmily Melo (2012)<sup>105</sup> foi o instrumento de busca para se saber quem foi Araújo Filho. Segundo a revista, este foi o primeiro vendedor ambulante da cidade, “o amazonense Manuel Barbosa de Araújo Filho, popularmente conhecido como Caxambu”, essa pessoa chegou a Boa Vista no ano de 1936. Este fato representa o fator motivador do topônimo, que é uma forma de homenagear o primeiro vendedor ambulante de Boa Vista.

Uma reflexão, no mínimo curiosa, emerge ao se entender a motivação da prefeitura em denominar a rua, se o nome da rua é Dr. Araújo Filho, então por que a designação “doutor” à frente do sobrenome Araújo Filho, já que este não era um doutor, e sim um vendedor ambulante?

Buscou-se uma segunda opinião sobre o assunto. A história contada por Dona Leonília Mendonça da Silva, idosa de 78 anos, que desde seu nascimento nunca deixou de residir em Roraima, viveu na zona rural, mais especificamente em Normandia, hoje vive em Boa Vista, relatou que Dr. Araújo Filho, o “Caxambu”, “era um senhor moreno de estatura média, que vivia com os dedos cheio (*sic*) de anel, morava perto da beira do rio, na casa amarela, era conversador, muito estudado, inteligente, por isso era chamado de doutor”.

Além disso, ela esclareceu que na época da denominação das ruas a designação “doutor” não se referia somente ao médico, nem somente ao fato de o indivíduo ser uma pessoa “letrada”, mas por ser uma questão cultural do povo roraimense que chamava de “doutor” a pessoa que tinha um pouco mais de escolaridade ou que sabia se comunicar oralmente “melhor”.

É interessante citar ainda que no bairro Centro da cidade, existe um pequeno centro comercial denominado “Caxambu”, cujo topônimo

---

<sup>105</sup>Disponível em: [EmmilyMelo-portalamazonia@redeamazonica.com.br](mailto:EmmilyMelo-portalamazonia@redeamazonica.com.br)

também é uma homenagem ao amazonense Manuel Barbosa de Araújo Filho.

Embora a rua Dr. Araújo Filho seja hoje conhecida popularmente somente por “rua Araújo Filho”, optou-se por classificar o topônimo como axiotopônimo, seguindo o documento oficial da Prefeitura, visto que a palavra “doutor” acompanha o nome próprio, mesmo que Manuel Barbosa de Araújo Filho não tenha sido de fato um doutor.

Dessa forma, comprovou-se que a toponímia além de conservar a história e as práticas desempenhadas pelo povo roraimense através dos topônimos das ruas, também mantém viva a cultura linguística dos antepassados, preservando assim o falar roraimense.

### **5.3. Ajuricaba: a lenda imortal**

A rua Ajuricaba do bairro Centro de Boa Vista, tem seu início na avenida Ene Garcês e seu término na rua Bento Brasil. Os informantes dessa pesquisa são um feirante aposentado de 82 anos que mora na rua há 45 anos e um auxiliar de mecânico de 40 anos que mora lá há 40 anos. Segundo eles, a rua Ajuricaba teve um nome anterior, “José Coelho”, e até hoje a rua ainda é conhecida por esse nome, assim o topônimo “José Coelho”, permanece em uso pela comunidade concomitantemente com o topônimo Ajuricaba.

Porém, segundo o documento da Prefeitura Municipal de Boa Vista, não existe nenhum nome oficial anterior ao nome atual Ajuricaba. Assim, fica evidente que o topônimo “José Coelho” é um topônimo espontâneo, ou seja, a própria comunidade denominou a rua. No entanto, a pesquisa não conseguiu apresentar mais dados acerca deste topônimo. Nesse caso, não se deve catalogar, já que se tem apenas um nome, sem história (seja oral ou bibliográfica), mas, aparentemente é um nome próprio de pessoa, ou seja, um antropotopônimo.

Além disso, os informantes acreditam que a denominação Ajuricaba é por ser uma menção a uma árvore de que se faz remédio. Porém, nas pesquisas realizadas, não se encontrou nada que mencione árvores ou remédios, apenas outros possíveis motivos para a denominação dessa rua.

O motivo mais plausível foi encontrado no jornal *Folha de Boa Vista*, que retrata a história de um líder indígena da nação dos manaós, a qual serviu de motivo para a denominação da rua. Segundo Francisco

Cândido (2007), havia rebeliões indígenas contra a expansão colonialista portuguesa, pois o Brasil-colônia, durante o período de 1706 e 1750, recrutava índios para mão de obra na colheita de cacau. Dentre essas rebeliões, a que ficou mais conhecida foi à liderada pelos índios manaós, que tinha como chefe o índio guerreiro Ajuricaba, o qual foi acusado de traição, para que o governador do Gão-Pará, o general João Mai Gama, conseguisse a sua prisão.

[...] já que havia a acusação de que Ajuricaba ajudava os holandeses, inimigo dos portugueses na região Amazônica. [...] Ele e outros chefes indígenas foram feitos prisioneiros e levados de barco para julgamento em Belém do Pará. Em meio a viagem, [...] ao passar próximo ao sítio das Lages (próximo do encontro das águas dos rios Negro e Solimões), a caminho da sua execução pública que iria acontecer na cidade de Belém, Ajuricaba, mesmo algemado, jogou-se no rio e se afogou. (CÂNDIDO, 26.10.2007 – Minha Rua Fala, p. 08)

Quanto à classificação em taxes o topônimo Ajuricaba pertence à classe dos antropotopônimos, pois é um topônimo constituído por nome individual, que tende a homenagear um líder indígena da Amazônia com características heroicas.

Percebe-se que o topônimo Ajuricaba apesar de ser um antropotopônimo, tem uma característica histórica por manter viva a história das guerras ou lutas enfrentadas pelo povo indígena no período da colonização brasileira, tentando demonstrar por uma parte o heroísmo indígena da Amazônia.

O topônimo Ajuricaba é um topônimo de origem indígena, que segundo Francisco Cândido (2007, p. 08) significa “Ajuri = reunião e Cauá = marimondo”. Porém, na entrevista feita com Dona Leonília Mendonça da Silva, o prefixo “ajuri” não significa apenas uma reunião comum, mas uma reunião de trabalhadores.

O ajuri era assim: os donos de roça chamavam os “cabocos”, mas tinha civilizado também, para ir trabalhar nas suas roças e como recompensa era dado comida para eles, iam homens, mulheres, crianças e até cachorro. Quando eles terminavam o serviço eles “batiam inchada”. (Dona Leonília, 2015)

Segundo Dona Leonília o “bater inchada” é um termo que é usado para o ato de jogar a inchada, e/ou outros instrumentos usados no trabalho agrícola, aos pés do dono da roça, para indicar o término do serviço. O “ajuri”, como chama Dona Leonília, é conhecido em todas as terras indígenas roraimenses, bastante praticado por volta de 1960, e também é conhecido por “adjunta”.

Segundo Francisco Cândido (2007), a língua indígena nhengatu (língua geral), Ajuricaba significa “Wayury-kawa”. Linguisticamente, pode-se observar que este topônimo sofreu processo de aportuguesamento “Wayury-kawa” > “ajuri” > “adjunta”. Essa análise mostra a presença da língua indígena nhengatu nos topônimos roraimenses, língua do tronco linguístico tupi, falada pelos nativos amazonenses e paraenses.

## **6. Considerações finais**

A pesquisa mostra, através da análise dos topônimos oficiais, a relação entre os estados do Amazonas e de Roraima em seus aspectos linguísticos, históricos, econômicos e culturais, como o princípio da história do estado de Roraima e o então desmembramento com o Amazonas, através do topônimo avenida Ville Roy; as guerras existentes entre colonizadores e nativos da Amazônia e sua exploração, através do topônimo rua Ajuricaba; e os aspectos econômicos e modo de falar roraimense, observados no topônimo rua Dr. Araújo Filho.

Na análise de dados percebe-se que dos topônimos oficiais, 2 (dois) são da taxa antropotopônimos e 1 (um) axiotopônimo. A pesquisa mostra a relevância da primeira categoria para os estudos toponímicos, já que de certa forma, o topônimo Dr. Araújo Filho, em uso em o designativo “Dr” apresenta aspectos de um antropotopônimo. Os dados revelam características sócio históricas, econômicas e linguísticas dos roraimenses.

Em relação aos topônimos não oficiais, ou topônimos espontâneos, antiga rua do Ouro da classe dos cronotopônimos e rua José Coelho da classe dos antropotopônimos.

Em geral, a análise desses topônimos permite afirmar que através da toponímia pode-se recontar a história do período de colonização do estado, seu desmembramento do estado do Amazonas, justificando a “independência” econômica de Roraima.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, Karylleila dos Santos; CAVALCANTE, Lynara Raquel. O estudo dos nomes no contexto da BR Belém-Brasília: Análise das fichas lexicográfico-toponímicas, In: *Anais do XIII Congresso Nacional de Lin-*

*guística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 862- 873.

ARAÚJO, Maria do Socorro Melo. *Toponímia de comunidades indígenas do município de Pacaraima*. 2014. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista – RR.

CÂNDIDO, Francisco. Rua Ajuricaba. *Folha de Boa Vista*, Boa Vista RR, p. 08, 26 out. 2007.

CARDOSO, Armando Levy. *Toponímia brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. *Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: toponímia os sociotopônimos de Aveiro (Portugal)*. *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 172-179, dez.2002-fev.2003.

CRUZ, Maria Odileiz S.; HULSMAN, Lodewijk; OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. *A Brief Political History of the Guianas: From Tordesillas to Vienna*. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2014, pp.11-82.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis. *Análise toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/MA*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Edições Arquivos do Estado de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. A toponímia nas ciências onomásticas. Estudo de caso: o projeto ATESP (*Atlas Toponímico do Estado de São Paulo*). In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. III. Campo Grande: UFMS, 2004.

\_\_\_\_\_. A terminologia nas ciências Onomásticas. Estudo de caso: O projeto ATESP (*Atlas Toponímico do Estado de São Paulo*). In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. III. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, p. 459-471.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. A toponímia como meio de investigação linguística e antropológico-cultural. In: ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *Estudos geolinguísticos e dialetais sobre o português: Brasil-Portugal*. Campo Grande: UFMS, 2008, p. 215-231.

DRUMOND, Carlos. *Contribuição do bororo à toponímia brasileira*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 1965.

ESTADOSAT. Online. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr>>. Acesso em: 18-12-2015.

FREITAS, Aimberê. *Estudos sociais: Roraima (Geografia e História)*. 1. ed. São Paulo: Corprint, 1998.

\_\_\_\_\_. *Geografia e história de Roraima*. Boa Vista: DLM, 2001.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Os animotopônimos na toponímia brasileira: um estudo de caso. Análisis de estructuras lingüísticas. In: XVI Congresso Internacional de la ALFAL. UFMGS. *Anais...* Brasil/Alcalá, 2011.

\_\_\_\_\_. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces lingüísticas, históricas e cultura. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. VI. Campo Grande: UFMS, 2012, p. 115-139.

NOME de ruas por bairro. Departamento de Cadastro Imobiliário – DCI. Secretaria Municipal de Economia, Planejamento e Finanças. Prefeitura Municipal de Boa Vista. 19 de mar. 2013, p. 12-14.

SOUZA, Jessé. Boa Vista 118 anos, em fatos e fotos. *Folha de Boa Vista*. Boa Vista, 3 de jul. 2008.

## **O CANTO COMO FERRAMENTA NO APRENDIZADO DA PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS FALADO NO BRASIL**

Jeanne Rocha (UNILA)  
[jeanne.rocha@unila.edu.br](mailto:jeanne.rocha@unila.edu.br)

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência e apresentar dados do primeiro semestre da ação de extensão que se desenvolve no curso de graduação em música da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em que participaram alunos de outros cursos de graduação e pós-graduação desta instituição e pessoas da comunidade externa, todos hispanofalantes, oriundos de quatro países da América do Sul. O projeto propõe acolher estrangeiros que vivem no entorno de Foz do Iguaçu, Paraná, inseri-los ao convívio social, auxiliando-os na comunicação em português, amenizando o impacto da convivência em ambiente multicultural e linguístico, como é o caso da UNILA, na tríplice fronteira Brasil-Argentina-Paraguai. Numa abordagem interdisciplinar entre música e linguística aplicada toma-se o canto e a fonética como ferramentas neste processo ensino-aprendizagem de línguas, costumes e culturas destes povos. Ao longo da ação, foram estudados os sons fonéticos do português brasileiro (PB) e do espanhol falado na América Latina, aplicando o alfabeto fonético internacional e elementos de fonética articulatória, observando as principais características que distinguem estas línguas coirmãs. Também foram aplicadas técnicas vocais, como, relaxamento e alongamento corporal, treinamento da emissão vocal com foco no apoio respiratório, a percepção da afinação e do ritmo musical, a dicção de sons fonéticos do texto cantado, tudo isso praticado em repertórios nacionais mais conhecidos na hispano-américa, em parte, escolhidos pelos participantes. Com base em Luciene Bassols Brisolara (2016), Thais Cristófaros Silva (2010) e Jeanne Maria Gomes da Rocha (2013) os dados vêm da análise da pronúncia de “Minha Canção”, versão brasileira adaptada pelo compositor Chico Buarque.

**Palavras-chave:** Canto. Fonética. PB para hispanofalantes.

### **1. Introdução**

O canto se constitui de sons fonéticos do texto (poesia) e de sons musicais da linha melódica (música), ambos carregados de significados intrínsecos a duas áreas do conhecimento: linguística e música. Desta forma, seu estudo implica também o estudo de idiomas, do ponto de vista semântico para a compreensão do texto na interpretação, e fonético para

a habilidade na pronúncia da língua a ser cantada. Um curso de canto, em nível técnico ou superior, conta com estudos de repertórios em línguas diversas, embora não sendo um falante destas línguas, o cantor executa repertórios estrangeiros valendo-se do estudo da pronúncia de sons fonéticos pertinentes a cada língua. Na formação acadêmica, tal aprendizado ocorre durante as aulas do instrumento (canto) e, mais especificamente, na disciplina dicção – componente curricular presente nestes cursos, geralmente aplicado por professor de canto. (ROCHA, 2013)

Thais Cristófaros Silva (2011, p. 110) define fonética como “uma disciplina da linguística que apresenta os métodos para descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana”. Com base nestes métodos podemos afirmar que cada vez mais a fonética tem sido uma ferramenta de êxito no processo de ensino-aprendizagem da pronúncia de línguas de repertórios estudados em cursos de canto. (LABOUFF, 2007; MONTGOMERY, 2013; MORIARTY, 1975; ROCHA, 2012)

Marcela Ortiz Pagoto de Souza (2009, p. 34) considera que o início sistemático do estudo da pronúncia se estabeleceu apenas no início do século XX, e que o campo de ensino de línguas desenvolveu duas abordagens gerais para o ensino da pronúncia, entre elas a abordagem linguístico-analítica (*analytic-linguistic approach*), que utiliza informações e ferramentas tais como o alfabeto fonético, descrições articulatórias para melhor percepção das habilidades orais (*listening e speaking*) e imitação. Os principais conteúdos desta abordagem são: a Fonética Articulatória, o alfabeto fonético internacional<sup>106</sup> e a transcrição fonética. Marcela Ortiz Pagoto de Souza defende que, nesta abordagem, a compreensão de descrições articulatórias favorece o aprendizado da pronúncia, uma vez que, o aprendiz passa a conhecer e saber praticar o movimento certo dos articuladores em seus modos e pontos de articulação, com maior consciência da corrente de ar no processo fonatório; e que o conhecimento e aplicação de um alfabeto fonético favorece em cursos de Fonética no que se refere ao ensino de como os sons do discurso são transcritos ou escritos. Segundo ela, no início dos estudos o aprendiz tem como único o sistema sonoro, com uma tendência natural de transportar os hábitos linguísticos de sua língua materna na aprendizagem de outra língua. Todavia, ao aprender a fonética, passa a perceber a realização sonora de elementos

---

<sup>106</sup> Utilizamos nomenclatura em português para o International Phonetic Alphabet (IPA).

fonológicos característicos de outras línguas, com menor transferência ou interferência da língua materna, porque associa o que fala ou ouve aos sons aprendidos no alfabeto fonético.

É com base nestes pressupostos que fundamentamos nossos estudos e materiais didáticos para aulas de dicção em cursos de canto, e agora, também aplicamos esta abordagem no processo de ensino-aprendizagem da pronúncia da língua brasileira a hispanofalantes alunos de outras áreas da UNILA, e à comunidade do entorno desta tríplice fronteira, com o objetivo de contribuir para sua integração social.

## **2. O processo ensino-aprendizagem**

Os participantes do projeto em questão têm entre seis e sessenta anos, originados de Argentina, Colômbia, Paraguai e Venezuela, considerando também uma criança de seis anos, filho de uma participante. Foram quatro alunos da pós-graduação, três da graduação e três da comunidade externa. A ação aconteceu no curso de música da UNILA, de março a julho de 2017, durante quinze semanas, com trinta horas de atividades.

Nas primeiras semanas, em aulas teóricas e práticas foram apresentados conteúdos de fonética articulatória, como: sistemas respiratório, fonador, ressonador e auditivo, com base em anatomia e fisiologia; o alfabeto fonético internacional, os diferentes mecanismos da corrente de ar na produção de sons da fala; o estudo de vogais e semivogais, modos e pontos de articulação de consoantes, o estado das pregas vocais na produção de sons surdos e sonoros, e o uso de alguns diacríticos. Durante os estudos, além de recursos tecnológicos utilizados, cada participante recebeu um espelho para observar os movimentos musculares e articulatórios na produção de sons, buscando associar, por meio da audição e da visão, as memórias musculares e os gestos articulatórios da fala. De acordo com a teoria VAC (visual, auditivo e tátil), desenvolvida por Fernald e Keller e Orton-Gillingham, pressupõe-se que

A aprendizagem ocorre por meio dos sentidos visual, auditivo e tátil, ou seja, a maioria dos estudantes possuiu um estilo preponderante ou predileto para aprender os conteúdos das mais variadas disciplinas, podendo ainda haver alguns em que há a mistura equilibrada dos três estilos: visual, auditivo e cinestésico. (SALDANHA, ZAMPRONI & BATISTA, 2016)

Os participantes desenvolveram o hábito de tocar na laringe para distinguirem a atuação das pregas vocais na produção de sons surdos e sonoros; também passaram por um processo gradativo de aperfeiçoamen-

to da acuidade, ou fineza da percepção de sons fonéticos. Com isso, tomaram segurança e gosto pelo alfabeto fonético, sendo observadas durante as aulas, constantes conferências de sons no alfabeto fonético internacional.

No estudo das vogais foi feita uma atividade em grupo com bastante êxito em que os participantes, de memória, montaram o semitrapézio das vogais do alfabeto fonético internacional considerando os movimentos de língua, mandíbula, lábios e palato na produção de sons vocálicos, e as configurações do trato vocal na realização de ditongos e tritongos. No estudo das consoantes a mesma atividade ocorreu como recurso para memorizar modos e pontos de articulação e o estado das pregas vocais na produção de sons surdos e sons sonoros. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo para análises posteriores.

Paralelos ao estudo de fonética foram trabalhados conteúdos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem do canto, como, postura, alongamento, relaxamento corporal, exercícios vocais ou vocalizes, com vogais, ditongos, sílabas. Para melhor consciência do ar e da sustentação da voz falada ou cantada, foram praticados exercícios de respiração vital (natural: inspirar/expirar) e de respiração fônica (consciente: inspirar/sustentar/expirar), soltando o ar lentamente em [s], [ʃ], [f]. O treinamento da articulação de vogais contou com exercícios a partir do semitrapézio vocálico, cantando vogais orais e nasais, e observando os movimentos articulatórios. O treinamento da articulação de consoantes contou com exercícios cantados com sílabas formadas por consoantes oclusivas, como [p, b, t, d, k, g] e fricativas, como [f, v, s, z, ʃ, ʒ, x, y], acompanhadas de vogais diversas, por serem estas consoantes e vogais responsáveis por algumas das características fonéticas distintivas entre o português brasileiro e o espanhol falado na América Latina.

O material selecionado para este trabalho foi o estudo da escala musical, notas e sons, movimentos ascendentes e descendentes, cujos intervalos ou distância entre os sons (ou notas), fundamentam o que se chama de afinação em Música, como mostra a figura a seguir:

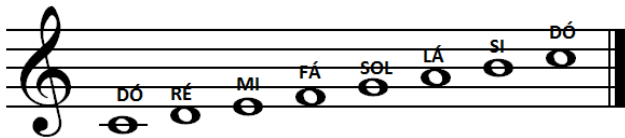


Figura 1 – Escala de Dó Maior grafada na pauta musical  
Fonte: elaboração desta autora (2017).

A aplicação prática da escala musical se deu a partir da canção “*Minha Canção*”, parte integrante do musical “*Os Saltimbancos*”, de Sérgio Badortti e Luís Enríquez Bacalov, numa tradução e adaptação brasileira de Chico Buarque (1977). Como esta análise tem foco no texto, não apresentamos aqui a partitura musical lida pelos participantes, porém, destacamos o texto com nomes de notas da escala musical, nas formas ascendente e descendente, respectivamente:

“Dorme a cidade, Resta um coração, Misterioso FAz uma ilusão, SOLetra um verso, LAvra a melodia, SIngelamente, DQlorosamente.

DOce a música, SIlenciosa, LArga em meu peito, SOLta-se no espaço, FAz-se certeza Minha canção, RÉstia de luz onde DOrme o meu irmão”.

Foram realizadas duas gravações desta canção cujos dados formaram o *corpus* para as análises<sup>107</sup>. Após o estudo do léxico e a contextualização histórica da canção e do compositor Chico Buarque, procedemos à leitura coletiva do texto e a gravação inicial (GI) em áudio, com a pronúncia natural dos participantes, sem influências ou interferências nossas. Em seguida, foi feito estudo detalhado da pronúncia de sons do português brasileiro com vogais, consoantes e semivogais, enfatizando contrastes fonéticos entre português brasileiro e espanhol falado na América Latina (realizada nova gravação para conferência). E por fim, com o uso do piano, deu-se o estudo da canção propriamente, ajustando a afinação vocal dos participantes em cada intervalo musical associando pronúncia, ritmo e melodia. A conclusão dos estudos fonético e musical proporcionou um exercício de aprendizagem musical (leitura de partitura, ritmo e afinação) e da pronúncia detalhada do português brasileiro. E por fim, procedemos à gravação final (GF) deste estudo que serviu para as análises comparativas em relação ao alfabeto fonético internacional e gravação inicial.

### 3. *Análise, discussão e resultados*

As análises foram de oitava, sem o auxílio de recursos tecnológicos, como o aplicativo PRAAT<sup>108</sup>, pela boa qualidade das gravações. A

---

<sup>107</sup> Câmera Sony Cyber-shot DSC-W570, de médio alcance; sala pequena, boa acústica.

<sup>108</sup> O PRAAT é um *Software* para Windows utilizado para análise e síntese da fala desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink (1995), do Institute of Phonetic Sciences, da Universidade de Amsterdã.

simplicidade das análises contou com a nossa acuidade auditiva para sons fonéticos.

Os dados da canção foram organizados em quatro linhas paralelas: 1) o texto em português brasileiro; 2) a transcrição fonética conforme o alfabeto fonético internacional e a proposta de pronúncia do português brasileiro, considerando o sotaque carioca em relação a róticos; 3) a transcrição fonética da leitura em grupo gravada no início; 4) a transcrição fonética do canto em grupo gravado no final.

Em seguida, as análises comparativas destas transcrições, ocorrem com base num grupo de oito variáveis do português brasileiro em que se identificam diferenças fonéticas entre as duas línguas em questão.

	<u>Dorme a cidade</u>	<u>Resta um coração</u>
IPA		
GI		
GF		

	<u>Misterioso</u>	<u>Faz uma ilusão</u>
IPA		

	<u>Solettra um verso</u>	<u>Lavra a melodia</u>
IPA		
GI		
GF		

	<u>Singelamente</u>	<u>Dolorosamente</u>
IPA		
GI		
GF		

	<u>Doce a música</u>	<u>Silenciosa</u>
IPA		
GI		
GF		

	<u>Larga o meu peito</u>	<u>Solta-se no espaço</u>
IPA		
GI		
GF		

Faz-se certeza      Minha canção,

IPA  
GI  
GF

Réstia de luz      onde Dorme o meu irmão

IPA  
GI  
GF

### 3.1. Abaixamento e *alçamento* vocálico em vogais médias altas /e/ e /o/

resta, soletra, verso, réstia;

orme, dolorosamente, silenciosa, solta.

dorme, cidade, singelamente, dolorosamente, doce, se, espaço, onde.

verso, o, peito, no, espaço.

Luciene Bassols Brisolará (2016) afirma que o sistema vocálico espanhol consta de cinco vogais , pronunciadas sem variações (p. 22). Quanto ao português brasileiro, Thais Cristófaró Silva (2010) considera que o sistema vocálico possui sete fonemas orais (p. 180), podendo ocorrer dois fenômenos fonológicos relacionados às vogais médias altas /e/ e /o/ que podem ser: o alçamento vocálico para e m postônicas finais e pretônicas, entre outras, como em ‘dormeo’, ‘verso’, ‘espaço’; ou o abaixamento vocálico para □□□ e [ɔ] em alguns casos, podendo alteração semântica nas palavras, como, de verbo substantivo: ‘solta/solta’, entre outras.

Na gravação inicial, em maioria, observa-se a ausência destes fenômenos. Em detrimento do não abaixamento vocálico há uma ocorrência de alteração semântica, em que o verbo o]t a]passa-se ao substantivo . A ausência de alçamento vocálico não provocou alteração semântica. Certamente, por não ocorrerem no espanhol falado na América Latina, os participantes não realizaram estes fenômenos. Após estudos detalhados, na gravação final observa-se maior índice destes fenômenos durante o canto: ‘dorm o , etc.



### 3.2. Vogais nasais ou nasalizadas

[ĩ] singelamente, minha.

[ẽ] singelamente, dolorosamente, silenciosa.

[ẽ] coração, ilusão, canção, irmão.

[õ] onde.

[ũ] um, uma.

Luciene Bassols Brisolará (2016, p. 50) considera que o grau de nasalidade em espanhol se faz quase imperceptível em comparação ao português, todavia, se apoia em Quilis (2005) ao afirmar que no espanhol a nasalização aparece em dois casos: quando a vogal está entre duas consoantes nasais na mesma sílaba: ‘mundo’ ou em sílabas diferentes: ‘ma-nã’, e antes de consoante nasal: ‘antes’ (p. 50). Thais Cristóvão Silva (2010) orienta que, no português brasileiro, sons podem ser modificados de acordo com o contexto, como, por exemplo, assimilar a sonoridade ou a nasalidade de outrem (p. 120-125). A assimilação de nasalidade em vogais ocorre quando seguidas por consoantes nasais [m n ɲ ŋ], como em ‘um’, ‘silenciosa’, ‘minha’.

Na gravação inicial, em maioria, observa-se a ausência de nasalidade na pronúncia dos participantes, inclusive, havendo a articulação das nasais [m n] após as vogais, como: ‘singelamente’, ‘um’. Já na gravação final, observa-se maior consciência dos pontos de nasalidade da língua brasileira:      ẽw̃      ~]ngelam[ẽ]nt e, [õ]nde, etc.

### 3.3. Consoantes africadas

[tʃ] singelamente, dolorosamente, restia.

[dʒ] cidade, melodia, de, onde.

Na gravação inicial, a produção da africada surda [tʃ] não parece problema para os hispanofalantes, tendo em vista esse som fazer parte de sua língua materna, embora com grafia diferente /ch/. A dificuldade se manifesta na produção da africada sonora [dʒ], tendo em vista a variedade

de deste som na América Latina, aqui mais soando [ʒ] que [dʒ]. Na gravação final, observa-se pequena mudança na pronúncia desta africada, que parece ainda estranha ao aparelho fonador dos participantes.

### **3.4. Fricativas pós-alveolares**

[ʃ] (não há palavras no texto)

[ʒ] singelamente

Na gravação inicial, fricativas pós-alveolares também se manifestam como ponto de dificuldade na pronúncia. Os argentinos se identificaram com o som [ʃ], bastante utilizado em ocorrências de /ll/ e /y/ em seu país. Porém, os demais participantes sempre trocavam [ʒ] por [x] como, em /j/ ou /ge/, /gi/, da língua materna. Depois, influenciados pelos colegas argentinos, passaram a pronunciar [ʃ], como, em ‘sin[ʃ]elamente’. Na gravação final, esta percepção se apurou e, por fim, todos, mesmo os argentinos, conseguiram pronunciar a fricativa sonora [ʒ], como, em ‘sin[ʒ]elamente’.

### **3.5. Variações de /r/ considerando a pronúncia carioca**

[x] resta, verso, certeza, réstia.

[ɣ] dorme, larga, irmão.

No espanhol falado na América Latina, observa-se a dificuldade dos participantes na pronúncia de /r/ velar, surdo ‘ve[x]so’ e sonoro ‘do[ɣ]me’, característica fonética do Rio de Janeiro, região do compositor estudado. Apenas os /r/ em início de palavras são pronunciados como velar surdo ‘[x]esta’, ‘[x]éstia’. Os demais, automaticamente, articulados no modo vibrante, por ser esta uma característica hispânica ‘do[r]me’, ‘ce[r]teza’. Tepes (em contexto intervocálico) não são problemas aqui; vibrantes em encontros consonantais na mesma sílaba também não; porém em sílabas separadas, automaticamente são pronunciadas como vibrante e não como velar, que era a proposta da pronúncia carioca, como, ‘ve[x]so’. Na gravação final os dados se mantêm como no espanhol falado na América Latina, não ocorrendo mudanças.

### 3.6. Variações de fricativas alveolares

[s] cidade, resta, coração, soletra, verso, singelamente, doce, silenciosa, solta-se, espaço, faz-se, certeza, canção, réstia.

[z] misterioso, faz uma, ilusão, dolorosamente, música, silenciosa, certa, luz onde.

Nesta variável manifesta-se um dos pontos de maior dificuldade na pronúncia de hispanofalantes em relação à língua brasileira, tendo em vista o fenômeno fonológico denominado ‘seseo’, ocorrente na Hispano-América. O seseo diz respeito à pronúncia de “s”, “z” e “c” (ce, ci) como fricativa alveolar surda [s], como em: ‘caçar’, ‘zapato’, ‘gracias’, sendo aplicada na maioria dos países hispano-falantes e na América Latina<sup>109</sup>. Luciene Bassols Brisolará (2016, p. 65) aponta que /z/ é um fonema do português, mas não do espanhol, e que este som pode ocorrer quando em posição de coda onde há a letra “s”, como, por exemplo, em ‘muşlo’ e ‘desde’ (mu[z]lo, de[z]de), mas, em posição de ataque, soará [s], como em ‘me[s]a’, ‘ca[sasa]marillas. Ela confirma /θ/ como um fonema do espanhol (p. 26). Para Thais Cristófaró Silva (2010), no português brasileiro a assimilação de sonoridade de [s] ocorre quando em proximidade a vogais ou consoantes sonoras, em que estas espraíam sonoridade à sibilante, que passa a soar [z], em contexto intervocálico, como em ‘silenciosa’ e ‘os óculos’, e quando seguida por consoante sonora, como em ‘mesmo’.

Desta forma, a espanhol falado na América Latina apresenta cem por cento de *seseo* na pronúncia do português brasileiro. Após estudos detalhados deste som, na gravação final observa-se aproximadamente setenta por cento de realização da sonora [z], como em ‘misterio□□□o, ilu[z]mo, fa[z]uma. Todavia, este foi um dos pontos de maior investimento de tempo e exercícios durante os estudos desta canção.

---

<sup>109</sup> *La Lingüística Española*. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/geneseo.edu/spanish-linguistics/spanish-phonology/seseo-ceceo-and-distinction>>. Acesso em 30 jul. 2017.

**3.7. Fricativa labiodental sonora: /v/, /z/, /ʒ/ : verso, lavra.**

No espanhol falado na América Latina, a tendência para a pronúncia da fricativa labiodental sonora foi a alteração do ponto de articulação para bilabial sonora, característica marcante da língua hispânica, como, [β]erso para [v]erso. O uso do espelho propiciou a melhora esperada na articulação deste som, e assim, na gravação final observa-se maior consciência do ponto de articulação desta consoante, com boa pronúncia no canto, como, em [v]erso e la[v]ra.

**3.8. Vocalização da lateral /l/ em final de sílaba: [w]: solta-se.**

No espanhol falado na América Latina, observa-se a predominância lateral aproximante /l/ em final de sílaba. Este é fenômeno característico da língua hispânica. Embora o treinamento, na gravação final a vocalização da lateral em português brasileiro so[w]ta-se manteve-se como so[l]ta-se.

**4. Considerações finais**

E, por fim, observa-se que, em maioria, os hispanofalantes tomaram como recurso a transferência ou interferência linguística, levando para a língua brasileira as características da língua hispânica, conferindo sotaque e estrangeirismo à pronúncia desta canção, tanto na leitura (GI) quanto no canto (GF). Além da fonética, este estudo também vislumbra o canto como uma ferramenta bastante agradável no aprendizado da pronúncia de línguas. Diante de um discurso pronto, e geralmente atraente, foca-se apenas em aprender a cantar, e como consequência a pronunciar melhor, evidenciando esta exigência estética do canto. Quanto aos objetivos do projeto, ao final, percebeu-se entre os participantes maior companheirismo e segurança nas relações interpessoais, melhor comunicação, e um significativo crescimento da percepção auditiva de sons fonéticos (língua) e de sons musicais (canto), fatos que alimentam nossa defesa pela eficácia destas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem da pronúncia de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina Israel. *Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2010.

*INTERNATIONAL Phonetic Alphabet* (IPA, 2005). Disponível em: <<https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>>. Acesso em: 30-07-2017.

LABOUFF, Kathryn. *Singing and Communicating in English: a singer's guide to English diction*. USA: Oxford University Press, 2007.

MONTGOMERY, Cheri. *Lyric Diction Workbook Series*. Nashville: S.T.M. Publishers, 2013.

MORIARTY, John. *Diction: Italian, Latin, French, German...the Sounds and 81 Exercises for Singing Them*. Boston: E.C. Schirmer Music. Co., 1975.

ROCHA, Jeanne Maria Gomes da. *Contribuições da fonética no processo ensino-aprendizagem da pronúncia de línguas no canto*. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes/Música), UFU, Uberlândia.

\_\_\_\_\_. A fonética no processo ensino-aprendizagem da disciplina diction em cursos de canto no Brasil. *37 Festival de Música da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Goiânia*, 2012, p. 37-43. Disponível em: <[https://www.emac.ufg.br/up/269/o/Anais\\_37\\_Festival\\_Musica\\_EMAC.pdf?1358840583](https://www.emac.ufg.br/up/269/o/Anais_37_Festival_Musica_EMAC.pdf?1358840583)>. Acesso em: 30-07-2017.

SALDANHA, Claudia Camargo; ZAMPRONI, Eliete Cristina Berti; SILVA, Maria de Lourdes Batista da. *Estilos de aprendizagem*. SEED/PR, 2016. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2016/dee\\_anexo1.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo1.pdf)>. Acesso em: 30-07-2017.

SILVA, Thais Cristóforo. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Marcela Ortiz Pagoto de. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. *Revista ProLíngua*, vol. 2, n. 1, p. 33-43, jan/jun. 2009.

**O DISCENTE COMO PROTAGONISTA  
NA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:  
UMA REFLEXÃO À LUZ DA SUPERAÇÃO  
DAS AULAS EXPOSITIVAS TRADICIONAIS  
NO CURSO DE DIREITO**

*Edyala Oliveira Brandão Veiga* (UENF)  
[assessoriaacademica@famesc.edu.br](mailto:assessoriaacademica@famesc.edu.br)

*Oswaldo Moreira Ferreira* (UENF)  
[oswaldomf@gmail.com](mailto:oswaldomf@gmail.com)

*Tauã Lima Verdán Rangel* (UFF)  
[taua\\_verdan2@hotmail.com](mailto:taua_verdan2@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente tem por objetivo examinar a experiência de métodos de ensinagem empregados nas disciplinas ministradas e que auxiliaram no rompimento da tradicional aula expositiva, conferindo aos discentes, em uma nova perspectiva, maior autonomia na construção do conhecimento jurídico. Tradicionalmente, o processo de ensino-aprendizagem jurídico tem suas bases assentadas em aulas meramente expositivas, pautada na premissa de que o docente é detentor do conhecimento e o discente apenas um receptáculo vazio a ser preenchido pelo conteúdo ministrado. Comumente, a construção do conhecimento jurídico dá-se com o simples entendimento e memorização de conteúdo, sem que haja a submersão do discente na (des)construção das bases epistemológicas do conhecimento, limitando-se, portanto, a reproduzir o que lhe fora ensinado. Contudo, pesquisas apontam que este modelo está superado, sendo, para tanto, imprescindível o repensar do processo de ensino-aprendizagem jurídico, notadamente no que toca ao fortalecimento de metodologias ativas que confirmam protagonismo ao discente nos cursos de direito. O método utilizado é o hipotético-dedutivo, valendo-se de revisões bibliográficas e estudo de caso das turmas em que a metodologia ativa foi empregada. As conclusões parciais alcançadas apontam que o empoderamento dos discentes na condução do processo de ensino-aprendizagem é de preponderante importância para conferir autonomia na apreensão do conteúdo proposto e, destarte, efetivar caminhos para o processo de emancipação crítica.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico. Emancipação intelectual. Protagonismo discente.

## **1. Ensino jurídico no Brasil: comentários introdutórios**

Repensar o ensino e a educação no Brasil tornou-se algo imprescindível para que se concretize a emancipação do conhecimento desde a sua base epistemológica. O paradigma educacional reclama uma revisão, uma aproximação mais substancial da realidade para proporcionar, via de consequência, uma formação mais crítica e humanizada. O processo de ensino-aprendizagem, em especial nos cursos de direito, ainda é desenvolvido de forma compartimentada, separada em disciplinas estanques, incapazes de se comunicarem entre si e, por vezes, alheia a realidade vivenciada. Ao que parece, tal cenário se agrava principalmente pelo fato de a formação jurídica ainda guardar contornos tradicionais e demasiadamente formalistas.

Por isso, o direito ainda forma profissionais herméticos, adeptos ao legalismo<sup>110</sup> e ou seja, preocupados com o império das leis e um tanto distanciados da realidade social que os envolve. Tal ensino, não raras vezes, é pautado na concepção acumulativa do conteúdo ministrado, estabelecida a partir de dois sujeitos: o professor e o aluno; o primeiro narra e o segundo escuta. Muitas vezes, a narração desenvolvida está limitada a uma simples leitura de códigos e leis como se a dinâmica advinda da vida social e o Direito neles se encerrassem. A educação e o ensino jurídico, de forma geral, sofrem com a narração, na qual, uma vez enunciados, conteúdos se petrificam, permanecendo alheios à realidade.

Neste sentido, Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013, p. 13) explica que o ensino jurídico, alicerçado apenas na sala de aula e que valoriza uma concepção bancária da educação, fomenta uma formação fundada na realização do depósito, pelo professor, de conteúdo estanques e compartimentados nos discentes, que se reduzem a meros receptáculos deste conhecimento, promovendo lacunas no processo de sensibilização social dos discentes e os alienando, por vezes, do contexto no

---

<sup>110</sup> Ao utilizar esta expressão, este trabalho faz uma crítica à reprodução automática de definições e conceitos legalistas em inobservância com a hermenêutica e com finalidade da norma em alcançar a paz social. Nas palavras de Philippe Nonet e Philip Selznick (2010) "o foco nas normas tende a estreitar o leque de fatos juridicamente relevantes, separando com isso a reflexão jurídica da realidade social. O resultado é o legalismo, uma predisposição a apoiar-se inteiramente na autoridade das leis em detrimento da solução de problemas práticos. (...) O legalismo custa caro, em parte pelas rigidezes que impõe, mas também porque regras interpretadas *in abstracto* são muito facilmente satisfeitas por uma observância formal que pode ocultar importantes omissões substantivas em matérias de política pública".

qual estão inseridos.

Uma educação pré-fabricada, não adaptada a seu destinatário final, não irá favorecer a construção de um ensino voltado a despertar nos alunos interesse pelos problemas sociais, que estão muito além dos conteúdos normativos repassados nas faculdades de direito. (ORSINI & SILVA, 2013, p. 13)

Os docentes, e também os discentes, devem, imperiosamente, repensar as estruturas do ensino jurídico, de forma a favorecer uma aproximação crítica e emancipatória da realidade, permitindo, inclusive, sua transformação. Pesquisas apontam, cada vez mais, que esta concepção de ensino está em crise por não favorecer uma aproximação com a realidade social além de não permitir o desenvolvimento de uma visão crítica, autônoma e emancipatória do saber: RODRIGUES (1992); MORATO (2001); FREITAS (2003); FAGÚNDEZ (2004); MACHADO (2006); STRECK (2006); BITTAR (2008); GARCEZ (2012); FACHIN (2013).

Em se tratando de educação geral, Paulo Freire (1979), em apontamento ainda contemporâneo, entende que o professor fala da realidade como se esta fosse estagnada, sem movimento, separada em compartimentos e previsível; ou, ainda, fala de um tema alheio à experiência existencial dos discentes. Em tal situação, verifica-se que o docente, no processo de ensino-aprendizagem, desempenha uma tarefa de “encher” os discentes do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, destacado da totalidade que a gerou e poderia conferir sentido. Boaventura de Sousa Santos (2007), ao discorrer acerca dos cursos de Direito, aponta que há uma tentativa de se eliminar os elementos extranormativos do ensino jurídico, causando indiferença ou mesmo um não conhecimento das mudanças ocorridas na sociedade e, por consequência, o distanciamento das preocupações sociais por parte dos operadores do direito, que se tornam profissionais descomprometidos com as questões da sociedade. O cenário retratado é mero reflexo de um direito formalista e burocrático, e de um ensino desvinculado da extensão e da pesquisa, instrumentos aptos a permitir uma aproximação da instituição de ensino e dos discentes com a comunidade, seus problemas, e sua realidade, além de também promover a possibilidade de atuação construtiva e transformadora, não inerte e não conformada.

Assim, em consonância com José B. Duarte (2003), Colaço (2006), Ana Maria Ortiz Machado (2006), Luiz Edson Fachin (2013) e Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013), apenas com o fomento de um ensino jurídico preocupado em associar teoria e prática, doutrina e realidade, é que será viável a formação de operadores do direi-



to conscientes do papel que devem desempenhar como dos problemas sociais, que certamente vindicarão a intervenção de um profissional preparado e contextualizado, não alheio ao que se passa no meio social. Há que reconhecer que, para a materialização do protagonismo discente, no processo de ensino-aprendizagem, o modelo tradicional estruturado, pautado em aula expositiva, requer uma reestruturação.

## **2. A didática na contemporaneidade: o processo de ensino-aprendizagem como instrumento de transformação**

À luz das ponderações supracitadas, cuida reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem reclama o desenvolvimento de didática fulcrada na prática, compatível com o conteúdo a ser ministrado. No Brasil, o senso comum entende que didática é a simples reunião das disciplinas básicas da educação na composição dos processos de “ensino-aprendizagem” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). Por outro lado, a didática pode ser entendida como o processo peculiar apto a permitir a transformação do pensamento, das atitudes e do comportamento dos discentes, quando se estreita com a realidade cotidiana Angel Ignacio Perez-Gómez (2000). Destarte, um “docente com didática” é descrito como um profissional que sabe substancializar e adjetivar os processos de ensino e aprendizagem para possibilitar ao discente a experimentação de sua realidade de forma diferenciada, conferindo-lhe autonomia e emancipação intelectual.

Para Antônio Carlos Gil (2009b), em termos educacionais, a aprendizagem é a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas vivenciadas, ou seja, o processo de aprendizagem viabiliza modificações específicas das capacidades, que não são atribuídas ao conhecimento adquirido com mero processo do amadurecimento. O processo de aprendizagem é bastante complexo e, por conseguinte, desafia a reflexão e implementação de diversas metodologias de ensino. Na perspectiva contemporânea, a ênfase do processo de aprendizagem deixou de ser o ensino; o professor deixou de ser o principal responsável pelos resultados obtidos e os discentes deixaram de ser vistos com passividade (MACHADO, 2006). “O foco principal, na perspectiva contemporânea, está na aprendizagem – o papel do professor é ajudar a aprender. Para tanto, é preciso que o professor adote uma postura técnica em relação ao processo de aprendizagem”. (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 08)

Nesse mote, é imprescindível que o docente reconheça e valorize a diversidade, as diferenças individuais, podendo fazer uso de informações prévias e avaliação diagnóstica, objetivando identificar as particularidades discentes e os interesses compartilhados pela turma. Além disso, visando manter a atenção dos discentes em um momento tão tecnológico, além de dominar o conteúdo de modo teórico e prático,

deve utilizar recursos auxiliares de ensino diversificados, deve provocar a participação dos alunos com perguntas simples e deve estimular reação dos alunos (favorecer anotações, intervenções, depoimentos pessoais dos alunos e ampliação de ideias). (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 08)

Todavia, o problema repousa no emprego constante e equivocado da aula expositiva, e em que pese a pertinência das críticas, há que se reconhecer, porém, que a aula expositiva materializa estratégia adequada em situações específicas, dependendo, obviamente, do objetivo estabelecido para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem (GIL, 2009b; SANTOS, 2010; OLIVEIRA 2016). Em linhas gerais, Regina Célia Cazaux Haydt (1994) esclarece as concepções dos objetivos na área da educação, que se materializam por meio da descrição do que se pretende alcançar como resultado da atuação pedagógica do docente. Os objetivos gerais são aqueles cuja extensão é prevista a longo prazo, geralmente advindo de um determinado ciclo ou área de estudos. Por seu turno, os objetivos específicos são aqueles definidos para uma disciplina, unidade de ensino ou aula e que operacionalizam os objetivos gerais, norteando, de forma mais direta, o processo de ensino-aprendizagem. Com destaque, a definição de objetivos específicos auxilia o docente a utilizar de estratégias para colaborar na construção de conhecimentos, conceitos, competências e habilidades, além de identificar a metodologia mais adequada a ser empregada, considerando a natureza do conteúdo, as características dos discentes, bem como as condições físicas e o tempo disponível.

### **3. *A banalização da aula expositiva no ensino jurídico: a confluência entre o despreparo dos docentes e o aspecto meramente profissionalizante do direito***

Conforme expresso alhures, tradicionalmente, a aula expositiva é a estratégia mais empregada no ensino superior, consistindo, segundo Antônio Carlos Gil (2009a, p. 133), na “preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir conhecimento” acerca de um

tema de maneira lógica. Trata-se do método mais antigo e o mais utilizado por ser mais facilmente adequado a classes numerosas. Ao lado disso, é caracterizado por ser flexível, ou seja, pode ser adaptado, em tempo real, aos mais diversos públicos. (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 15). Entretanto, as aulas expositivas enfatizam o conteúdo e não garantem o efetivo aprendizado:

(...) muitas vezes são atribuídas a especialistas no respectivo campo de conhecimento que não dispõem de maiores habilidades pedagógicas. Este fator é muito crítico porque simplesmente “dar aulas” não garante o efetivo aprendizado. A aula expositiva somente é eficiente quando bem planejada e executada mediante princípios e técnicas de ensino, o que significa que a aula expositiva pode ser considerada estratégia tão ou mais difícil de ser implementada quando as discussões, demonstrações e dramatizações. (GIL, 2009a, p. 134-135)

Na seara do direito, a utilização de aulas expositivas levou em consideração de que para se montar uma faculdade ou curso de direito basta apenas o quadro-negro e giz (CÂMARA & MURARO, 2012). Há que se reconhecer que tal concepção prosperou, porquanto o emprego de outros métodos, corriqueiramente, é obstado pela necessidade, além de investimentos por parte da instituição, de maior esforço por parte dos docentes e discentes, reclamando maior entrega, organização, planejamento e dedicação ao curso de direito. Isto é, a aula expositiva materializa a mera reprodução de informação, sem proporcionar um aprendizado para o discente ou mesmo despertar-lhe continuamente o interesse pelo tema. As ministrações, comumente, em sede de aulas expositivas, partem da iconografia que o discente é um receptáculo a ser preenchido de conteúdo, independente se esse é, ou não, apreendido no processo de ensino-aprendizagem. (ORSINI & SILVA, 2013)

A utilização acrítica e exclusiva da aula expositiva, dentre outros fatores, potencializou a crise no ensino jurídico (RODRIGUES, 1992; MORATO, 2001; FREITAS, 2003; FAGUNDEZ, 2004; STRECK, 2006; BITTAR, 2008; GARCEZ, 2012; FACHIN, 2013; MACHADO, 2017). Trata-se de consequência danosa na formação dos juristas que implica em falhas na visão crítica, na autonomia e na emancipação intelectual. Além disso, os referidos profissionais, tornam-se meros repetidores do legalismo observado por Philippe Nonet e Philip Selznick (2010). Neste sentido, as ponderações de Luiz Edson Fachin (2005) corroboram ao criticar o modelo de aula ministrada com o método da indiferença utilizado

pela “velha aula-douta Coimbra”<sup>111</sup>:

O fosso entre a realidade do ensino jurídico atual e o que ela deveria ser são um dos múltiplos fatores, ao lado de aspectos econômicos, políticos e sociais, que tem contribuído para a “crise do ensino jurídico” (...). Quem percorre os programas de ensino de nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta Coimbra, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático. (FACHIN, 2005, p. 56-57)

Grande parte das vezes, a aula expositiva é a única alternativa do docente, seja em decorrência da falta de preparo técnico do docente, seja pelo número elevado número de discentes nas turmas, seja por falta de condições materiais nas instituições de ensino ou por exigência das coordenações dos cursos que optam pela manutenção do caráter exclusivamente profissionalizante/mercadológico do curso. Segundo Abili Lázaro Castro de Lima (2005), a sociedade impõe aos cursos de direito novas realidades, nada obstando que os docentes se desenvolvam, concomitantemente, em uma consistente formação humanística, reflexiva e crítica, tal como uma sólida formação profissionalizante. Mais que isso, há que anotar que as formações mencionadas elas não são incompatíveis ou excludentes; ao reverso, são complementares e trazem grandes contribuições para a missão formativa que deve orientar os cursos superiores.

#### **4. *A superação da tradicional aula expositiva dogmática: a edificação de aula dialogada como instrumento de emancipação crítica dos discentes do curso de direito***

No campo do direito, o principal cuidado a ser observado, no que toca à utilização do método, repousa na compreensão de que existem dois modelos antagônicos de aula expositiva, a saber: a exposição pode ser dogmática e, nesse cenário, a mensagem emitida pelo docente deve ser aceita pelo discente, sem contestação e para ser repetida de maneira automática por ocasião das avaliações, ou a exposição pode ser aberta e dialogada, sendo que, nessa situação, o discurso apresentado pelo docen-

---

<sup>111</sup> Um trabalho interessante acerca da história do ensino jurídico brasileiro a partir dos preceitos elencados pela Universidade de Coimbra/Portugal está presente no trabalho elaborado por Horácio Wanderlei Rodrigues (2000) e Antônio Carlos Wolkmer (2003).

te servirá como ponto de apoio para desencadear a participação dos discentes. (WACHOWICZ, 2001)

Em sede de ensino jurídico, os maiores inconvenientes das aulas expositivas advêm das exposições meramente dogmáticas, nas quais as mensagens transmitidas não comportam contestação e são aceitas como verdades absolutas. Assim, a exposição dogmática é aquela alocada no modelo clássico do ensino bancário (ORSINI & SILVA, 2013), caracterizada pela docilidade do discente. Por seu turno, a aula dialogada é aquela inserta no contexto contemporâneo da moderna ciência da comunicação, na qual o processo de comunicação está vinculado a habilidades na transmissão e com as características da mensagem, com a conveniência do canal de veiculação e com a disposição do receptor. (DUARTE 2003; MACHADO, 2006; GHIRARDI, 2012)

Na aula dialogada, docentes e discentes são partes integrantes de um processo de comunicação. Obviamente, isso requer dos professores múltiplos cuidados, conforme obtempera Antônio Carlos Gil (2009b), porquanto o professor, na aula expositiva, é a fonte das informações. Logo, o docente deve cuidar da clareza dos seus objetivos, de maneira que os alunos compreendam. Ademais, como fonte de informação, os docentes devem cuidar da organização de ideias, do tom, da altura e do ritmo da voz.

Defensores de uma metodologia dialogada, Edna Torres Felício Câmara e Mariel Muraro (2012, p. 18) expõem,

a mensagem emitida pelo professor deve ser adequada à necessidade e características dos alunos; deve ser clara e concisa; os tópicos devem ser planejados considerando uma sequência lógica; a mensagem deve ter um ‘colorido emocional’ com a inclusão de momentos bem humorados e de fatos pitorescos.

A mensagem deve propor situações problematizadas e apresentar ideias de forma diversa para escapar da monotonia, evitando a tentação de expor o tempo todo e apresentar um conteúdo engessado e dogmático.

Há que se reconhecer que o diálogo ganha importância, porquanto permite a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes, docente e discentes, no processo de ensino-aprendizagem o controle da ação. É o que se aproxima dos estudos denominados “sala de aula invertida” propostos por Eliana Maria Pavan Oliveira (2016). Segundo Sérgio Rodrigo Martínez (2005), não há como questionar sem diálogo, porquanto monólogo significa imposição do conhecimento. Mais que isso, dialogar significa expor-se em público, combate a imposição de conteúdo e ajustar, a

partir de um viés coletivo, a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas trilhas de esclarecimento.

Em sede de ensino jurídico, dialogar é viável e necessário. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir, inquietar e apresentar novas abordagens é algo acessível ao professor do direito. Não se trata de o próprio docente apresentar questionamentos e sua solução, mas sim permitir ao discente, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, edificando criativamente soluções. Para que a aula expositiva dialogada alcance tal escopo, é ofuscante a necessidade de dedicação do docente, no que concerne ao prévio planejamento, bem como a apreensão de um conhecimento prévio, com o fito de auxiliar na compreensão dos discentes daquilo que será transmitido e sua aplicabilidade no mundo concreto.

A mudança para a ação docente dialógica está na adoção do lema cooperação em sala de aula, na qual o professor deixa o seu papel de propagandista de regras jurídicas e passa a desempenhar, lado a lado com seus alunos, uma parceria transformadora da sociedade, na revisão do sentido de suas regras. Nesse processo, a interação (cooperação) entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas. Se, na abordagem tradicional ou "educação bancária", o professor se coloca em um pedestal de autoridade, afastando-se do contado direto com os alunos, na pedagógica crítica esse contato não pode mais ser evitado. (MARTÍNEZ, 2005, p. 04)

Com a modificação, o docente dialógico passa acompanhar o desenvolvimento da histórica educacional dos discentes. É, justamente, em tal ponto que aflora o rompimento com a tradicional escola jurídica, das aulas magistrais ou expositivas. O surgimento do processo pedagógico dialógico, senão novo, ao menos ganha contornos mais democráticos, no qual o docente não é apenas o operador do direito, mas também educador de fato, fomentando a formação de profissionais autônomos, críticos e empoderados, capazes de analisarem situações concretas, a partir do conhecimento teórico ministrado e apresentar possíveis soluções. Rompe o paradigma de respostas prontas, engessadas e pré-fabricadas, favorecendo, doutro ângulo, o protagonismo dos discentes na construção do conhecimento. Incumbe, nesse cenário, ao docente garantir aos alunos o máximo de acesso eficaz e crítico ao conhecimento proposto no conteúdo programático, alicerçado na realidade existencial do grupo e nos pontos fortes individualizados. Outra ação dialógica a ser adotada está assentada na organização profissional da atividade pedagógica, o que se inicia pela preparação do conteúdo programático a ser ministrado no ano, semestre,

bimestre, mês, aula e se finda com o *feedback* reprogramático das avaliações realizadas. Em um processo cíclico de auto e heteroconhecimento, obtido por meio de avaliações, que sejam capazes de orientar o docente a conhecer as aptidões de seus discentes.

Com destaque, o início da ação dialógica organizadora ocorre antes do contato entre o docente e o discente e depende, diretamente, da escolha de opções para o conteúdo programático, a serem debatidas pelos discentes, conferindo-lhes protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Opções de conteúdo que não devem só permitir aos alunos pensar criticamente sobre o estudo no semestre ou ano letivo, mas também estar de acordo com sua percepção da realidade, estabelecendo, portanto, claros contornos a visão crítica sobre a realidade. Isto é, eleger um conteúdo programático sob a forma de uma pedagogia crítica requer a dialogicidade da dialogicidade, na construção cooperativa dos conteúdos a serem objeto de futuro diálogo em sala de aula. Neste ponto, como observa Sérgio Rodrigo Martínez (2005, p. 04),

um exemplo bem sucedido de investigação para a elaboração de um conteúdo programático seria aquele que leva em consideração, por meio de questionários, entrevistas e dissertações, a realidade daquele determinado grupo de alunos, focando a aprendizagem em tópicos correlacionados com aquela base vivencial em que estão situados.

##### **5. *As metodologias ativas e o emprego da problematização com estratégia de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem***

Por todo o exposto, pode-se entender que, as metodologias ativas empregam a problematização como estratégia do processo de ensino-aprendizagem, com o escopo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a história e passa a ressignificar as descobertas, ou seja este método cuida da real participação dos discentes, “invertendo a sala de aula” como preconiza Eliana Maria Pavan Oliveira (2016). Ademais, problematização pode levar o discente ao contato com as informações e à produção epistemológica do conhecimento, notadamente com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento, fortalecendo o ideário de protagonistas.

O comprometimento do discente em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, substancializa condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liber-

dade e a autonomia no processo de tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para tanto, deverá contar com uma postura pedagógica de seus docentes com características diferenças daquelas de controle. Desta feita, como Neusi Aparecida Navas Berbel (2011, p. 30) aponta, “educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico”.

Em tom uníssono, reconhece-se que são muitas as possibilidades de metodologias ativas, com potencial de levar os discentes a aprendizagens para a autonomia, desenvolvimento de visão crítica e emancipação intelectual. A título de exemplificação, é possível fazer menção ao *estudo de caso*, comumente empregado no curso de direito. (BERBEL, 2011), em que o discente é provocado a analisar problemas e construir decisões a partir da conjunção dos dados informados no caso simulado e o conhecimento teórico ministrado. Os grupos expõem as conclusões para a classe e ao final são promovidos debates. “O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p. 31). O *processo do incidente* é uma variação do estudo de caso e sua caracterização, como aponta Antônio Carlos Gil, se dá:

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. (GIL, 2009b, p. 84)

Há que reconhecer que esta técnica serve para alertar os discentes sobre a necessidade de maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Doutro lado, requer mais preparo do professor, tal como os materiais relacionados. Com o emprego do *processo do incidente* algumas vezes pelo professor, é possível que os discentes sejam orientados ou convidados a preparar situações para desenvolvê-lo em sala com seus colegas, sob a supervisão do docente. “Desse modo, a criatividade e a responsabilidade são estimuladas e valorizadas, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa, autoconfiança, ingredientes importantes para a autonomia” (BERBEL, 2011, p. 31). Supera-se, assim, a visão engessada de conteúdos compartimentados e independentes no ensino jurídico, os quais não usufruem de um liame vinculativo e de uma confluência de abordagem.



Ora, em ambas as exemplificações apresentadas, verifica-se que o escopo da metodologia ativa, conjugada com uma visão dialogada da abordagem dos conteúdos, superando a tradicional visão da aula expositiva dogmática, substancializa importante marco na formação dos profissionais do direito, porquanto confere protagonismo dos discentes na explanação e apreensão do conteúdo teórico e sua vinculação com os fatos sociais, permitindo, por extensão, a valoração de uma postura autônoma, crítica e emancipatória.

## **6. Comentários finais**

O direito sofre um significativo revés em relação às demais áreas das ciências humanas e sociais, notadamente no que atina ao fomento de um processo de ensino-aprendizagem que confira autonomia a seus discentes. Logo, contemporâneos métodos de aprendizagem devem ser repensados, sobretudo em prol da superação da tradicional dogmática jurídica e com vistas à promoção de um pensamento crítico-reflexivo nos cursos de direito, em especial com foco na produção de pesquisas científicas mais complexas e aproximadas dos fenômenos sociais, trazendo, dessa maneira, relevantes benefícios para a área, permitindo uma emancipação intelectual dos discentes, na medida em que confere maior visão crítica sobre os fatos sociais.

Contudo, para que seja viabilizada uma reforma do ensino jurídico há a imprescindibilidade de uma mudança na mentalidade dos docentes e discentes na trilha do direito e o fomento à metodologia ativa proporcionaria uma qualificação diferenciada dos profissionais. A complexidade das relações e o contínuo processo de transformação dos fenômenos sociais demandam, com urgência, a adoção de um processo de ensino-aprendizagem cuja metodologia seja compromissada com tais fatores, maiormente desenvolvida sob bases coerentes com a prática reflexiva e questionadora do modelo tradicional produzido e mantido pelas instituições.

Há que se reconhecer que o ensino jurídico no Brasil vindica muita atenção das autoridades educacionais, sob diversos aspectos, seja pelo aumento da procura pelos cursos jurídicos sem que haja um mercado de trabalho favorável para atender tal demanda, seja pelos altos índices de reprovação no exame da Ordem dos Advogados, ou mesmo pelo conservadorismo dos métodos aplicados e matérias repetitivas sem a prática da inter e transdisciplinaridade nos currículos, sobretudo sem a valorização

de uma metodologia emancipadora e que estabeleça uma clara vinculação entre o conhecimento teórico e as mudanças sociais, influenciando, diretamente, formação do profissional do direito.

Desta feita, há que se reconhecer que o modelo tradicional de aula expositiva dogmática não mais encontra assento na contemporaneidade, sendo imprescindível o fortalecimento de uma metodologia dialógica, pautada no fortalecimento do processo de autonomia, de visão crítica e de emancipação intelectual do discente do curso de direito. Assim, o ensino jurídico não mais está encerrado nas salas de aula, mas sim encontra no meio social arena fértil para a formação mais completa dos futuros juristas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, vol. 32, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2011. Disponível em:

<[http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel\\_2011.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf)>.

Acesso em: 29-10-2017.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Crise da ideologia positivista: por um novo paradigma pedagógico par ao ensino jurídico a partir da Escola de Frankfurt. In: XV Congresso Nacional do Conpedi/UEA, *Anais...*, Manaus. 2008.

CÂMARA, Edna Torres Felício; MURARO, Mariel. *Além da mera intuição: aula expositiva e a utilização de recursos audiovisuais in direito, educação, ensino e metodologia jurídicos* [Recurso eletrônico on-line] / organização CONPED/UFF; coordenadores: Pedro Heitor Barros Geraldo, Fernando de Castro Fontainha, Orides Mezzaroba. Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em:

<<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=7f5fc754c7af0a63>>.

Acesso em: 29-10-2017.

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. *Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*, vol. 27, n. 53, p. 233-242, 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15102/13756>>.

COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da; ORSINI, Adriana Goulart de Sena. Ensino jurídico: resolução de conflitos e educação para a alteridade.

*Revista da Faculdade de Direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan.-jun. 2010.

DUARTE, José B. Participação ou tédio na universidade. Um modelo crítico *versus* um modelo dogmático. In: THEODORO, A; VASCONCELOS, Maria Lucia. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.

FACHIN, Luiz Edson. Ensino jurídico e direitos fundamentais: ideia para a libertação pelo conhecimento. *Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular*. Org. por Rodrigo Garcia Cadore e Thiago Saddi Tannous. Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho (PR), n. 1, p. 25-34, jan. 2013. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2>. Acesso em: 29-10-2017.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico*: para que(m)? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS FILHO, Roberto. *Crise do direito e juspositivismo*: a exaustão de um paradigma. Brasília: Brasília Jurídica, 2003.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro*: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Abili Lázaro Castro de. A função e a importância das disciplinas

propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil. *Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular*. Org.: Rodrigo Garcia Cadore; Thiago Saddi Tannous. Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. 2006. Tese (de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de direito*. 2005. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29073-29091-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29-10-2017.

MORATO, Antonio Carlos. Breves considerações sobre o futuro do profissional do direito: a crise do Estado, as alterações de ordem interdisciplinar e a crise do ensino jurídico. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, vol. 96, p. 289-327, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67505/70115>>.

OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan. Docência em direito e a “sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. *Revista Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais*, Araxá, vol. 12, n. 12, p. 59-77, 2016.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. *Universitas/JUS*, vol. 24, n. 2, p. 11-21, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/2364/2059>>. Acesso em: 29-10-2017.

NONET, Philippe; SELZNICK, Philip. *Direito e sociedade: a transição ao sistema jurídico responsivo*. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

PAULA, Rodrigo Francisco. Por uma educação em direitos humanos fundada em um projeto educativo emancipatório: reflexões sobre seus limites e possibilidades a partir de um diálogo entre Hannah Arendt e Boaventura de Sousa Santos. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. (Org.). *Educação como direito fundamental*. Curitiba: CRV, 2011.

PEREZ-GOMEZ, Angel Ignacio. Compreender e transformar o ensino. In: GIMENO SACRISTAN, José; PEREZ-GOMEZ, Angel Ignacio. (Orgs.). *Ensino para a compreensão*. 4. ed.. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*. 1992. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Ensino jurídico: para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Ricardo Goretti. Os bastidores da prática na instituição: preparação, execução e socialização das experiências. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. (Coords.). *Ensino jurídico: experiências inovadoras*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. A atualidade do debate da crise paradigmática do direito e a resistência positivista ao neoconstitucionalismo. *Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos*, Bauru, vol. 40, n. 45, p. 257-290, jan./jun.2006. Disponível em:

<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30417-31636-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29-10-2017.

WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática da educação superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

**O GÊNERO INSTRUCIONAL RECEITA CULINÁRIA:  
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA**

*Glaucia Adriana Alves da Cruz Silva* (UEMS)

[glauciaadriana\\_silva@hotmail.com](mailto:glauciaadriana_silva@hotmail.com)

*Ana Claudia de Souza Silva* (UEMS)

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

*Aline Saddi Chaves* (UEMS)

[chaves.aline@gmail.com](mailto:chaves.aline@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo geral relatar uma experiência baseada na transposição de uma sequência didática em torno da leitura e escrita do gênero instrucional receita, na disciplina de língua portuguesa, junto ao 7º. ano do ensino fundamental. Dentre os objetivos específicos, buscou-se analisar os efeitos da transposição de uma sequência didática com objetivos bem definidos sobre a apropriação do gênero textual receita, com repercussões no desempenho linguístico dos alunos, bem como em sua habilidade de ler e produzir textos. O embasamento teórico deste trabalho está baseado na concepção bakhtiniana acerca das relações entre linguagem e interação verbal. Do ponto de vista metodológico, o trabalho se orienta pelas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Genebra acerca da sequência didática, que concebe o gênero textual como unidade do ensino, em torno do qual se estabelecem as capacidades do aprendiz, suas necessidades de aprendizagem e a progressão curricular. Observou-se que o trabalho com a noção de sequência didática é eficaz no processo de ensino de língua materna, tendo-se por base o gênero textual trabalhado. Não obstante, a intervenção do professor com objetivos definidos é fundamental para o sucesso da experiência.

**Palavras-chave:** Texto instrucional. Sequência didática. Leitura. Escrita.

**1. Introdução**

Diante dos desafios que se colocam no cotidiano escolar, com relação à produção textual, dentre os quais a falta de motivação dos alunos nas aulas da língua materna e sua dificuldade em interpretar a função social de um texto (verbal ou não verbal), faz-se necessário refletir: Que

caminho o professor pode/deve seguir? Quais teorias podem embasar sua prática docente, no intuito de enfrentar os desafios colocados?

Com efeito, é alarmante o número de alunos da rede pública do nosso país que não apresentam desempenho minimamente satisfatório nas avaliações externas (a exemplo disso os resultados da Prova Brasil e SAEMS, sendo esta última aplicada nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul), em torno do rendimento escolar, dentre outros fatores. Esses alunos não demonstram competências e habilidades nos descritores de leitura e de escrita necessárias para sua formação e atuação futura; em muitos casos, têm-se analfabetos funcionais, que sequer compreendem o que leem.

Como hipóteses para essa situação, tem-se uma tradição escolar enraizada nos preceitos do ensino de frases soltas, descontextualizadas, apenas para inferir informações explícitas ou destacar o assunto gramatical estudado. A leitura é, na maioria das escolas, feita em textos impressos nos livros didáticos, com o pretexto de interpretar questões pertinentes ao estudo de um determinado tema ou tópico gramatical.

Tal estado de coisas contraria os avanços das teorias linguísticas do texto e do discurso, já consignadas em documentos oficiais, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998) para o ensino da língua portuguesa no Brasil. Na base dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, encontra-se a ideia de que ter competência leitora significa entender a função social do texto, de modo a formar indivíduos críticos e atuantes na sociedade. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

O ensino da língua portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (PCN, 1998, p. 28)

Angela Kleiman, por sua vez, complementa:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido. [...] A predeterminação de objetivos por outrem não é, contudo, necessariamente um mal. Se um leitor menos experiente, foi desacostumado pela pró-

pria escola, a pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que ele lê, então o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno. [...] Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler. (KLEIMAN, 2002, p. 35)

A fim de evitar uma prática de ensino artificial e descontextualizada, na qual o aluno lê textos que só têm utilidade na escola, e cujo único leitor é o próprio professor, entendemos que o papel do professor é mediar o processo de ensino e aprendizagem de textos, a partir dos quais o aluno constrói seus conhecimentos sobre língua e linguagem, necessários para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações sociais. Ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN, 1998, p. 23,24)

A proposta deste artigo consiste em apresentar e trabalhar o gênero instrucional receita, por meio de uma sequência didática elaborada para tais finalidades. Para tanto, definiremos, a seguir, a noção de sequência didática.

## **2. A noção de sequência didática**

Segundo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito”. São atividades planejadas para ensinar um determinado conteúdo etapa por etapa. As atividades são elaboradas de acordo com os objetivos pretendidos, e têm como finalidade propiciar o acesso dos alunos às práticas de linguagem tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações e oferecendo-lhes, enfim, instrumentos para melhorar suas capacidades de leitura e escrita.

E como trabalhar com a sequência didática? A seguir, apresenta-



mos uma proposta de exploração da sequência didática, com base em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004).

Em um primeiro momento, apresenta-se a situação aos alunos, mais especificamente o gênero textual a ser trabalhado, como seus elementos mais ou menos estáveis: o tema, as escolhas linguísticas (lexicais, sintáticas), o plano do texto, seu suporte de veiculação e o contexto de circulação (locutor, destinatário, temporalidade e espacialidade)

Em seguida, define-se a proposta de atividade com o gênero, partindo de uma conversa informal observando o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto, sensibilizando para a relevância do gênero em estudo e levando os alunos a perceberem a importância dos elementos que serão desenvolvidos.

Após essa etapa inicial, propicia-se um primeiro contato com o gênero textual escolhido, apresentando exemplos do mesmo e pedindo aos alunos que façam a primeira produção textual, com base nos elementos apresentados. Nesse momento, realiza-se uma avaliação informativa; é essa primeira produção que define o ponto de partida do professor, ou seja, qual caminho o aluno ainda tem a percorrer. Essa atividade oferece dados e uma visão para as mediações e intervenções que será necessário seguir.

A primeira produção consiste na primeira atividade baseada no gênero proposto, podendo tal atividade ser apresentada na modalidade oral e/ou escrita. Trata-se do “primeiro lugar de aprendizagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Os autores afirmam que, se a apresentação da situação for bem elaborada e desenvolvida adequadamente, a primeira produção será bem-sucedida, na medida em que essa primeira produção, representa uma condição fundamental para que a produção final atenda aos objetivos propostos e aborde as características do gênero estudado.

Ainda de acordo com os autores, dentro dos princípios da sequência didática, somente a produção final constitui a situação real em riqueza e complexidade. Sendo assim, não há obrigatoriedade em avaliar quantitativamente a produção inicial. Todavia, é ela que oferece dados importantes para o professor prosseguir na elaboração dos módulos subsequentes, sendo que a proposta da sequência didática parte de elementos mais simples para os mais complexos.

Em um terceiro momento, desenvolvem-se os módulos, que são as

atividades onde o processo de produção textual é decomposto em partes. Essas atividades visam a levar o aluno a dominar o gênero textual em estudo e a contemplar suas dificuldades.

Finalmente, por meio da proposta de produção final, é feita a avaliação da aprendizagem, etapa em que se observa se o aluno construiu conhecimento sobre o gênero estudado, e se houve progresso em suas capacidades linguísticas e habilidades comunicativas.

### **3. *Gênero textual: uma proposta para desenvolver habilidade e competências no processo de leitura e escrita e no uso situado da gramática***

Há décadas, de modo mais preciso, desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o ensino tradicional da gramática vem sendo colocado à prova, em meio ao impasse sobre a necessidade de se ensiná-la. Atualmente, existe um consenso de que o ensino da gramática é de suma importância para a melhora do desempenho linguístico dos alunos, tanto na prática da leitura quanto na prática de produção textual.

A esse respeito, Mário Alberto Perini (2002) considera que

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. (PERINI, 2002, p. 31)

Sabe-se que para se alcançar os objetivos tão desejados de formar alunos que realmente apropriem-se da língua, para usá-la de acordo com o contexto e suas necessidades, é preciso romper com as limitações impostas pelos preceitos da gramática tradicional, levando em conta o emprego da língua nos textos que circulam socialmente, e não em frases isoladas e desprovidas de contexto.

Nesse sentido, a produção textual passa a ser incentivada, devendo o texto ser trabalhado como uma unidade de sentido, completo em suas várias modalidades e funções. Busca-se, desse modo, proporcionar aos alunos o conhecimento e o domínio das diferentes formas de comunicação, por meio dos gêneros textuais existentes, que são práticas sociais de

linguagem, mas sem perder de vista seus elementos estruturantes, como as tipologias textuais.

Endossam essas ideias autores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e propostas didático-pedagógicas como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), que propõem que a unidade de ensino da língua portuguesa deve ser o texto, sendo este o produto de um gênero textual/discursivo (CHAVES, 2016).

Por sua vez, Irandé Antunes (2008, p. 138) é categórica: o texto é que comanda. A gramática surge como mediação. Nessa perspectiva, somente o convívio com a análise de textos torna possível a descoberta da importância da gramática.

Essas concepções renovadas de ensino de línguas são em grande parte herdadas das ideias do russo Mikhail Bakhtin (1997 *apud* PAVIANI, 2001), que entende língua e linguagem em uma perspectiva social, como atividades de comunicação nas relações humanas, sendo a palavra um território comum do locutor e de seu interlocutor.

Disso se conclui que o objeto de ensino e aprendizagem, nas aulas de língua portuguesa não é a gramática e seu conjunto de regras, mas a língua em suas reais condições de uso, sob a forma de textos escritos ou orais que circulam na história e nas sociedades.

#### **4. Os gêneros instrucionais e sua função social**

São comuns, no cotidiano, as situações em que precisamos de orientações para, por exemplo, saber operar uma máquina, montar um aparelho ou um quebra-cabeças, jogar, preparar um prato, etc. A escolha por gênero instrucional se deu justamente por ser um gênero usado muito no nosso cotidiano já que nos deparamos frequentemente com situações em que necessitamos de instruções para executar uma tarefa. Na escola os alunos são acostumados a receber comandos, por isso se tiverem domínio desse gênero acreditamos que terão mais garantia de sucesso nas atividades.

Os gêneros textuais denominados instrucionais compreendem uma categoria ampla de gêneros escritos e orais, cuja finalidade pragmática consiste em instruir ou orientar o leitor/ouvinte em situações cotidianas, como já exemplificado.

São exemplos desses gêneros textuais a receita culinária, a receita médica, a bula de remédios, o manual de instruções de aparelhos, as regras de um jogo, entre outros. Fabiani (2011) assim define esses gêneros:

Denominam-se por gêneros instrucionais os tipos de enunciado (BAKH-TIN, 2003) organizados sob uma relação discursiva de comando-execução, orientando ou proibindo ações e comportamentos. Dolz & Schneuwly (2010, 52) caracterizam os gêneros instrucionais sob capacidade de linguagem de regulação mútua de comportamentos. (FABIANI, 2011, p. 4)

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2010, apud FABIANI, 2011) entendem que esses gêneros demandam capacidades de linguagem de regulação mútua de comportamentos, em que interagem um enunciador, aquele que prescreve a ação, e um enunciatário, aquele que a executa.

Quanto textualizados, esses gêneros possuem uma predominância da tipologia injuntiva, cujo estilo verbal possui características como o emprego de verbos no modo imperativo e infinitivo impessoal, por exemplo, para atender às finalidades de orientar alguém sobre algo: ensinar a organizar algo, a jogar, a preparar um prato, a tomar uma medicação, etc.

É muito importante que saibamos ler e entender informações contidas em bula de remédio, manuais de instruções, receitas culinárias, enfim, apropriar deste texto para facilitar ações no dia a dia e evitar erros de interpretações indevidas que podem acarretar danos materiais e de saúde.

Travaglia (2007) afirma que, no tipo textual injuntivo, o conteúdo é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações ou fatos e fenômenos cuja realização é pretendida por alguém. Os fatos e fenômenos aparecem, sobretudo, nos injuntivos de volição, os chamados textos optativos. Portanto, a função desse tipo de texto é transmitir ao leitor mais do que simples informações, e sim, instruir, explicar.

Sendo a escola o ambiente ideal para a apropriação e construção de uma efetiva comunicação, o papel do professor revela-se fundamental nessa tarefa. Nessa perspectiva, o ensino de língua materna deve ser atrelado à leitura e à produção de textos que façam sentido para o aluno, para que este entenda a importância de se apropriar da escrita, entendendo para que serve e, assim, fazer uso dos gêneros textuais, sejam eles verbais ou não-verbais, pertinentes para sua formação e, sobretudo, para interagir nas mais variadas situações de comunicação.

## **5. O texto instrucional em sala: trabalhando a receita culinária**

A presente sequência didática foi proposta para o 7º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Corumbá/MS com a finalidade de fornecer aos alunos instrumentos para compreenderem e se apropriarem da organização textual prototípica da receita culinária, reconhecendo e identificando a estrutura desta composição textual.

Compõe algumas das etapas do trabalho com a receita culinária o estudo e o uso dos verbos, neste caso, aplicados quase sempre no infinitivo ou no imperativo. Faz-se necessário esclarecer que o estudo dos verbos na composição textual é de grande relevância mesmo porque este assunto integra o currículo do sétimo ano no que diz respeito à gramática como ferramenta na composição e compreensão textual; além disso, é preciso destacar a importância do verbo como base do texto instrucional marcando os tópicos do texto, constituindo o processo conhecido como “passo a passo”.

A experiência tornada objeto deste artigo, se estendeu por nove etapas divididas em aulas para que os alunos pudessem observar e experimentar os diferentes pontos da construção textual até o seu produto final, observando a finalidade, interlocutor(es), estrutura e demais pontos que podem ser observados no detalhamento a seguir:

### AULA 1

Foi apresentada aos alunos a figura de um bolo de chocolate. Em seguida, a sala foi dividida em grupos menores, para que respondessem a um questionário sobre como se faz um bolo. Essa atividade tinha o objetivo de estabelecer um primeiro contato com o tema do gênero textual trabalhado, de modo a despertar a curiosidade e interesse do aluno para o que seria trabalhado. A receita culinária é um gênero textual de fácil entendimento, com o qual os alunos já tiveram contato em algum momento de suas vidas.

### AULA 2

Com o auxílio do aparelho videoprojetor, os alunos analisaram a receita do bolo, as partes que compõem a receita, seus ingredientes e modo de preparo. Após essa análise, os alunos produziram sua própria recei-

ta. Trata-se da primeira produção textual, seguindo o modelo que foi apresentado.

### AULA 3

Nessa aula, os alunos voltaram a analisar a primeira receita apresentada. Foram destacados os verbos utilizados na receita e os alunos pesquisaram na internet, na sala de informática, seguindo um roteiro de levantamento de dados, para identificar modo, tempo e pessoas do discurso. Com os dados registrados, analisamos as funções do verbo na frase.

O roteiro da pesquisa não informa a nomenclatura do que vai ser estudado. Por meio da pesquisa e das discussões realizadas em sala, os alunos são levados a perceber que verbo é a classe de palavra utilizada para expressar ações, estados ou fenômenos naturais; que o verbo assume diferentes formas, dependendo do contexto do falante; que pode ser significativo e de ligação, e que exigem ou não um complemento. Também foi analisada a importância do modo imperativo nos gêneros instrucionais

### AULA 4

Com o auxílio de um videoprojetor, lemos e analisamos outro tipo de receita, na realidade, um poema, intitulado “Esperando visita”, de Roseana Murray.

Nesta aula quisemos chamar a atenção para a mudança de gênero instrucional para o poema com o objetivo de mostrar que os gêneros circulam além de seus contextos privilegiados. Na primeira estrofe do poema é usada a mesma forma de texto instrucional, trata-se de “dialogismo intergenérico” (CHAVES, 2010) quando um gênero toma emprestado as características de outro, parcial ou totalmente- nesse caso parcialmente, verificado apenas na primeira estrofe.

Os alunos responderam aos questionamentos oralmente sobre o tipo de texto, função, características desse texto, semelhança entre esta receita e a primeira analisada, se é possível executar esta receita. Com o texto impresso, os alunos grifaram os verbos existentes para analisar o modo verbal utilizado no poema. Também puderam perceber que o verbo

transitivo precisou de complementos, já os verbos intransitivos, não.

A construção do conhecimento foi realizada mediante as trocas de ideias e percepções de todos na sala de aula. A tecnologia como fonte inesgotável de pesquisa, por meio da internet e do videoprojetor, foram utilizados como suporte para facilitar o desenvolvimento das atividades, na busca das informações, e também promoveu a interação entre alunos e com a professora.

#### AULA 5

Na quinta aula, os alunos, em duplas, foram para a sala de informática pesquisar e selecionar tipos de texto instrucional e tiveram que escolher um tipo de texto para apresentar a utilidade do texto aos colegas; as buscas foram direcionadas para tipos como a bula de remédio, o manual de instruções e o tutorial. Abrimos um espaço para discussão dos textos selecionados com o professor, mediando com intervenções e questionamentos sobre para que serve, se alguma vez precisaram utilizar aquele gênero, se acharam de fácil entendimento. Também lhes foi pedido localizar os verbos imperativos, opinar se a linguagem do texto era clara, enfim, observando a composição, analisando a estrutura, forma verbal, linguagem.

#### AULA 6

Para sistematizar o aprendizado, assistimos a dois vídeos explicativos sobre textos instrucionais, e os alunos foram orientados a registrar as informações que julgaram importantes em seus cadernos. Os alunos leram as informações que anotaram e o professor foi esclarecendo os pontos que ficaram em dúvida.

#### AULA 7

Foram retomados os textos produzidos na aula 2 para que os alunos, em duplas, pudessem fazer as correções de suas produções, discutindo com o colega. Nesse processo, fomos mediadoras das correções e construções das análises dos alunos.

AULA 8

Hora da produção: em duplas, os alunos produziram um texto instrucional dentro do que foi levantado na pesquisa da aula 5 para ser compartilhado com os colegas. Para explorar ao máximo o assunto, fizemos um sorteio com os gêneros instrucionais estudados.

AULA 9

Os alunos fizeram um mural de exposição dando orientações sobre como produzir um texto instrucional, ilustrando-as com as produções realizadas em sala de aula.

Foi possível observar que os alunos conseguiram perceber a importância do uso do imperativo nas diversas situações de uso e sua presença nos textos de diversos gêneros, entenderam a transitividade verbal de maneira prazerosa, assim a gramática foi inserida neste contexto sem o peso de um estudo de frases soltas para que o aluno apenas destaque o verbo e sua transitividade.

Quanto à apropriação da leitura e produção do gênero textual instrucional, esta se deu de forma efetiva, favorecendo a compreensão das informações implícitas e explícitas do texto, além de composição, organização textual, suporte e contexto de produção (locutor) e recepção (destinatário).

Logo, a avaliação ocorreu de forma processual, todo conhecimento adquirido e utilizado pelo aluno foi valorizado durante o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, por meio das reflexões realizadas no decorrer das aulas da disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metalinguísticos da Leitura e da Escrita, e na transposição da sequência didática, foi possível observar que, para o professor atingir o principal objetivo da educação - o de mediar e construir conhecimento- é necessário conceber sua aula, definir os objetivos da aprendizagem, desenvolver com eficácia os conteúdos e, principalmente, ter bem explícitas as concepções teóricas que fundamentam sua prática em sala de aula.



## 6. Considerações finais

Até este ponto buscou-se ressaltar a relevância do trabalho com texto instrucional, a partir da compreensão de seu uso de acordo com referenciais curriculares, no desenvolvimento e ampliação da comunicação por meio da leitura e da escrita. Amparamo-nos em referências teóricas que destacam a funcionalidade e a importância deste gênero do cotidiano para a sala de aula e vice-versa. Por fim, foram detalhadas as etapas de experiências específicas em duas escolas públicas no trabalho com a receita culinária, composição que integra o gênero instrucional.

Ao final da sequência didática, compreendemos que o ensino da língua deve levar em conta os seus usos sociais e a de que o processo de ensino aprendizagem da gramática não pode acontecer de forma isolada e de um modo rígido, na medida em que as interações verbais em sociedade são, elas mesmas, sujeitas à variação, logo, são flexíveis.

Também notamos que o desenvolvimento de uma sequência didática corrobora com essa afirmativa, pois, para ensinar os alunos a dominar um gênero textual, o trabalho de leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais foram realizados em conjunto.

Assim, temos como considerações finais que tal proposta pedagógica é uma alternativa eficaz e significativa para a prática de leitura e produção textual, de modo a fazer com que os alunos compreendam o funcionamento da língua e aprendam a refletir sobre a linguagem em meio às dinâmicas sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAVES, Aline Saddi. A desnaturalização do conceito de gênero do discurso, da teoria bakhtiniana às instâncias e práticas didático-pedagógicas. In: LOUSADA, Eliane Gouvea et al. (Orgs.). *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*. Araraquara: Letraria, 2016, p. 539-548.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. Breve análise de gêneros

instrucionais em livros didáticos. *Anais do VI SIGET*, agosto 2011. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sylvia%20J.%20S.%20do%20Nascimento%20Fabiani%20\(UFRJ\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sylvia%20J.%20S.%20do%20Nascimento%20Fabiani%20(UFRJ).pdf)>. Acesso em: 29-10-2017.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KOCHE, Vanilda Salton. O texto instrucional como um gênero textual, p. 66, *The ESPecialist*, vol. 29, n° especial (61-77) 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/6205/4531>  
Acesso em: 01-10-2017.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. *Revista Espaço Pedagógico*, vol. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>>

PERINI, Mario Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo, Ática, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, vol. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

## O LATIM E O PORTUGUÊS: HERANÇAS LEXICAIS

*Camilla da Silva Mendes* (IFF)  
[camillamendes12@hotmail.com](mailto:camillamendes12@hotmail.com)

*Nathalia Reis de Medeiros* (IFF)  
[nathalia.reism@gmail.com](mailto:nathalia.reism@gmail.com)

*Thiago Soares de Oliveira* (IFF e UENF)  
[so.thiago@hotmail.com](mailto:so.thiago@hotmail.com)

Última flor do Lácio, inculca e bela,  
És, ao mesmo tempo, esplendor e sepultura  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela...(...)

Olavo Bilac

### RESUMO

Este trabalho resulta de pesquisa desenvolvida no Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens do Instituto Federal Fluminense. Objetivando analisar e comparar a língua latina com a língua portuguesa no aspecto lexical, submetem-se alguns vocábulos constantes na obra de Mário Eduardo Viaro (1999), dos quais se faz uso na língua materna, mas cujas origens são latinas. Além disso, ressalta-se a importância dos estudos diacrônico e etimológico das palavras, para que sirvam de auxílio à ortografia, apontando que o latim é uma língua bastante contributiva para o léxico derivado encontrado no português, sendo, para este, relevante nos níveis da compreensão e do aprendizado.

**Palavras-chave:** Latim. Lexicologia. Etimologia. Léxico derivado.

### 1. *Considerações iniciais*

Sabe-se que a língua latina foi disseminada por inúmeras regiões nas quais, hoje em dia, são faladas as línguas românicas, ou como dizem Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2008), são regiões que, após a adoção do latim, “romanizaram-se” (CUNHA & CINTRA, 2008, p.11). Logo, entende-se que o latim (vulgar) é a língua de origem das línguas românicas, tais como o português, o espanhol, o catalão e outras, totali-

zando dez línguas. Entretanto, percebe-se que, ao longo do tempo, devido às influências linguísticas e ao fato de que toda língua viva tende a evoluir constantemente, tais línguas têm se distanciado de seu étimo, ou seja, torna-se cada vez mais difícil identificar a filiação entre a língua de origem e algumas palavras dela derivadas.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar e comparar o latim e a língua portuguesa no nível do léxico, abordando alguns vocábulos provenientes da língua latina que são utilizados constantemente sem que se atente à sua origem, além de ressaltar a importância dos estudos etimológicos no auxílio da ortografia, como aborda Mário Eduardo Viaro (2013), e compreender algumas exceções presentes no cotidiano da língua portuguesa, muitas vezes consideradas irregularidades, mas que, na verdade, são peculiaridades linguísticas que têm raízes profundas no latim.

A metodologia utilizada neste trabalho é de cunho bibliográfico, pautando-se em autores importantes para os estudos etimológicos e para a história da língua portuguesa, tais como Bruno Fregni Bassetto (2010), José Joaquim Nunes (1969), Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2008), Mário Eduardo Viaro (2013 e 1999), Expedito Eloísio Ximenes (2003), além de outros que têm trabalhos impressos e digitais, permitindo um maior aprofundamento no assunto/tema deste trabalho e um maior proveito dos inúmeros meios disponíveis como livros, artigos publicados e dicionários.

É importante ressaltar, por fim, que o assunto abordado não tem a intenção de ser esgotado ao fim desta pesquisa, uma vez que se tem consciência de que estudos como este são de grande importância para a compreensão da língua da qual se faz uso neste país e para o aprendizado da mesma, além de proporcionar sua valorização e desenvolvimento, já que português, assim como as outras línguas românicas, é considerado uma língua viva, estando suscetível à constante evolução.

## **2. *Do latim ao português: noções preliminares relacionadas ao léxico***

Léxico é o conjunto de todas as palavras que pertencem de alguma forma a um idioma e que podem ser empregadas em vários níveis linguísticos. O léxico constitui um inventário aberto, em parte mutável, a visão do mundo e a cultura do povo que o usa. Esse processo de muta-

ção, no entanto, observa-se mais nas palavras ditas de significação externa, como substantivos, adjetivos e verbos, que nas de significação interna, tais como advérbios, preposições e conjunções, cujo inventário é geralmente fechado. As mudanças léxicas acompanham as alterações sociais, econômicas, políticas e culturais da comunidade, conforme atestam os resultados da aplicação dos métodos da geografia linguística, histórico-comparativo etc. (BASSETTO, 2010)

Um estudo aprofundado do léxico de uma determinada língua deve ter, como ponto de partida, o conhecimento etimológico ou o conhecimento da biografia da palavra. É importante, então, fazer a relação da história interna com a história externa da palavra, de maneira que a análise dos estratos linguísticos (substrato, superstrato e adstrato) esteja presente, uma vez que é no léxico que a influência desses estratos é mais forte e sensível. (BASSETTO, 2010)

Assim como as demais línguas neolatinas, cada qual com suas peculiaridades evolutivas, a língua portuguesa não passa de uma transformação lenta e sucessiva, que acontecera por muitos séculos, de uma língua que havia se desenvolvido e também tomado o nome do local onde se desenvolvera, o Lácio. Essa língua, que se originou na região central da Península Itálica, por sua vez, também é a transformação de uma outra língua falada por um povo sem história que nem mesmo a ciência fora capaz de determinar: o indo-europeu, língua hipotética reconstruída com base em comparações e hipóteses, da a sua antiguidade na Europa e grande parte da Ásia. (NUNES, 1969)

Todas as línguas que têm a sua derivação do latim são chamadas de línguas românicas, neolatinas ou novilatinas. E, dentro do próprio léxico latino dessas línguas é possível distinguir os vocábulos advindos de três vias evolutivas distintas: a herança, a semierudição e a erudição. Os vocábulos herdados são aqueles provenientes diretamente do latim, através da fala dos usuários, porém apresentam mutações fonéticas e até mesmo semânticas características de cada língua. Os semieruditos são introduzidos na língua por meio da fala culta, mas que também estão suscetíveis à mutação como é o caso dos vocábulos herdados. Já os eruditos são transportados diretamente do latim para a língua românica sem qualquer adaptação fonética e com o conteúdo semântico igual ou muito parecido. (BASSETTO, 2010)

Diante dos conceitos e fatos apresentados, é preciso ressaltar que muitas palavras foram herdadas do latim para a língua portuguesa e que o

mesmo acontecera com as demais línguas românicas. Porém, nenhuma dessas línguas derivaram-se diretamente do latim vulgar, mas de romances<sup>112</sup> regionais cujas datas de formação e extinção não podem ser precisadas, assim como ocorre com o desaparecimento do latim vulgar. O que se pode dizer é que algumas mudanças ocorreram entre os séculos IV e V e se sucederam devido à diversidade do meio, à extensão territorial, entre outros fatores (COUTINHO, 1974). A seguir, o Quadro 1 demonstrará a semelhança lexical entre o latim e algumas línguas românicas:

Português	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Latim	<i>unus</i>	<i>duo</i>	<i>tres</i>	<i>quattuor</i>	<i>quinque</i>	<i>sex</i>	<i>septem</i>	<i>octo</i>	<i>novem</i>	<i>decem</i>
Espanhol	<i>uno</i>	<i>dos</i>	<i>tres</i>	<i>cuatro</i>	<i>cinco</i>	<i>seis</i>	<i>siete</i>	<i>ocho</i>	<i>nueve</i>	<i>diez</i>
Catalão	<i>un</i>	<i>dos</i>	<i>tres</i>	<i>quatre</i>	<i>cinc</i>	<i>sis</i>	<i>set</i>	<i>vuit</i>	<i>nou</i>	<i>deu</i>
Galego	<i>un</i>	<i>dous</i>	<i>tres</i>	<i>catro</i>	<i>cinco</i>	<i>seis</i>	<i>sete</i>	<i>oïo</i>	<i>nove</i>	<i>dez</i>
Português	um	dois	três	quatro	cinco	seis	sete	oito	nove	dez
Francês	<i>un</i>	<i>deux</i>	<i>trois</i>	<i>quatre</i>	<i>cinq</i>	<i>six</i>	<i>sept</i>	<i>huit</i>	<i>neuf</i>	<i>dix</i>
Italiano	<i>uno</i>	<i>due</i>	<i>tre</i>	<i>quattro</i>	<i>cinque</i>	<i>sei</i>	<i>sette</i>	<i>otto</i>	<i>nove</i>	<i>dieci</i>
Romeno	<i>unu</i>	<i>doi</i>	<i>trei</i>	<i>patru</i>	<i>cinci</i>	<i>şase</i>	<i>şapte</i>	<i>opt</i>	<i>nouă</i>	<i>zece</i>

**Quadro 1: Semelhança lexical nos números de 1 a 10 nas línguas românicas**

Fonte: GONÇALVES (2009)

No Quadro acima, pode-se notar que há alguns traços que distinguem uma língua de outra, porém não devem ser compreendidos como relevantes, já que a base lexical dos numerais é bastante aproximada à da língua latina. Ainda sobre o Quadro, vale ressaltar que a modalidade latina utilizada é a vulgar, a despeito da coincidência com a escrita do latim clássico. Esse latim vulgar, como língua viva que era à época em que fora manejado, tinha a característica de ser facilmente alterado e transformado, isso porque se tratava de uma modalidade essencialmente oralizada cujo vocabulário era utilizado em mercados e, conseqüentemente, por estrangeiros, escravos de outros lugares e afins, fazendo com que a língua mudasse rapidamente. Foi esse o latim que serviu como base para a formação das línguas românicas, o que justifica as alterações de um idioma para outro.

Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva (1927) traz em seu dicionário palavras de uso frequente no vocabulário da língua portuguesa, as quais são repassadas sem que se saiba a sua origem e, por conseqüência,

---

<sup>112</sup> Romances eram as modificações regionais do latim.

também o seu real significado. Um exemplo é a palavra *adultério*. Essa palavra adveio do latim e significa: “ir a outro” (*ad* + *alter*), visto que une uma preposição indicativa de movimento (*ad*) com o pronome indefinido “outro” (enunciado nas formas masculina, feminina e neutra como *alter*, *altera*, *alterum*). Subentende-se que o sentido seria: “ir a outra cama, outra mulher, outro homem”, ou seja, uma relação fora do casamento. Há também o exemplo *enfermo*, que provém do latim (*in* + *firmu*), ou seja, não firme. Neste caso, tem-se a partícula negativa *in* que, em latim, unia-se preferencialmente a substantivos (como é o caso de *firmu*) ou adjetivos.

Segundo Mário Eduardo Viaro (1999), o léxico do latim está presente até em invenções que não são tão antigas, como é o caso do *fax*, que nada mais é do que uma abreviação de *fac-símile*, que significa: “faça de maneira semelhante”; de fato, essa seria a real função do *fax*. Há também palavras importadas do inglês, mas que possuem origem no latim, como é o caso do verbo *deletar*, comumente usado na informática. Em inglês, o verbo no infinitivo é *to delete* e é proveniente do verbo *deleo* em latim (enunciado *deleo*, *deles*, *delere*, *delevi*, *delectum*, ou seja, as formas da primeira pessoa do singular do presente do indicativo, segunda pessoa do mesmo tempo e modo, forma infinitiva de segunda conjugação, primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e supino, respectivamente), que significa destruir, o que basicamente é o que ocorre quando algo é deletado. Assim, *delete* é forma derivada de *delet*, terceira pessoa do singular do verbo *deleo* no presente do indicativo (*delet*).

Evidente que é finito o léxico latino utilizado na língua portuguesa em diferentes âmbitos, mas, dadas as dificuldades de delimitá-lo totalmente, é pouco provável que isso seja feito. De acordo com Mário Eduardo Viaro (1999), exemplos interessantes são os termos *idem*, muito comum entre os jovens para dizer “mesma coisa”; a expressão *grosso modo*; e *vulgo*, utilizada para dizer como alguém é conhecido, além de muitas outras que pairam pela Biologia, pelo Direito e demais áreas que se valem do léxico latino, pronunciado normalmente no cotidiano sem que se tenha o conhecimento de sua verdadeira origem.

### 3. *Análise e comparações lexicais*

A partir dos exemplos citados na seção anterior, os quais são vocábulos utilizados frequentemente pelos praticantes do português, sem saber a origem real, é possível notar, a princípio, alguns dos benefícios

de se compreender a língua latina e os estudos etimológicos para o aprendizado da língua portuguesa. Segundo Edwin Bucher Williams (1986), os vocábulos latinos entraram na língua portuguesa através da igreja e da lei, depois pelas obras dos eruditos e dos homens das letras e, somente depois, pela ciência. Nesse sentido, entende-se que essa inserção do léxico latino no português não ocorreu repentinamente, sendo, portanto, um processo lentamente construído, assim como qualquer língua ou dialeto que se desenvolve através das influências e contatos linguísticos.

Consoante Dolores Garcia Carvalho e Manoel Nascimento (1981) em clara convergência conceitual com Bruno Fregni Bassetto (2010), cuja teoria já fora explicada anteriormente, o latim é a fonte principal do léxico português, sendo que a presença dele na língua deste país é compreendida em três grupos: o grupo de palavras populares, muito antigas e sofreram todas as transformações fonéticas que eram características da fala popular, tais como *macula* > *macla* > *malha*; o grupo de palavras semieruditas, que entraram na língua no início da época literária, sofrendo menos transformações fonéticas que as populares, como em *humanitate* > *humanidade*; e o das palavras eruditas, introduzidas no português vindas diretamente do latim a partir do século XIV. Os vocábulos pertencentes ao último grupo também são chamados de latinismos, uma vez que, ao passarem para o português, não sofreram nenhuma transformação fonética, somente algumas acomodações linguísticas, assim como em *flamma* > *flama* e *solitariu* > *solitário*.

Para dar início às análises, Mário Eduardo Viaro (2013) cita o exemplo da palavra *sapĕre*, que em português quer dizer “ter sabor”, sendo que *sap* é sua raiz e *ĕre* sua desinência verbal de terceira conjugação. Com o acréscimo do sufixo *ĭdus* à raiz da palavra, tem-se *sapĭdus*, ou seja, “que tem sabor”. Ao analisar mais profundamente, Mário Eduardo Viaro (2013) mostra que, juntando o prefixo *in*, a palavra passa a ser *insapĭdus*, algo que não tem sabor. Entretanto, após várias transformações sofridas até chegar ao português, tem-se a palavra “insípido”, que tem o mesmo significado de *insapĭdus*. O importante a destacar sobre tal sintagma, é que a sua raiz *sap* sofreu apofonia<sup>113</sup>, tornando-se *sip*. Eis o que Mário Eduardo Viaro (2013, p. 4) diz a respeito da etimologia dessa palavra: "Dizendo de outra forma: as técnicas de etimologia ampliam o

---

<sup>113</sup>Apofonia trata-se de um “processo de mudança que consiste na transformação da vogal inicial de uma palavra quando lhe é acrescentado um prefixo”. (XIMENES, 2003, p. 21)



vocabulário passivo de quem as domina, sem falar que esse conhecimento auxilia problemas de ortografia: sabendo disso, jamais se pensará em escrever *insípido* com *c*".

Logo, com os estudos etimológicos, percebe-se que muitas das irregularidades e exceções presentes na língua portuguesa não são de fato aspectos irregulares ou excepcionais, mas sim regras que se pautam em uma lógica coerente que, além de enriquecer intelectualmente quem estuda a língua latina, também auxilia na ortografia. Dessa forma, propõe-se aqui analisar diversos outros vocábulos com base em Mário Eduardo Viaro (1999), visando à comparação lexical entre o latim, língua-mãe, e o português, considerado uma língua românica, tudo com o intuito de ressaltar a filiação por meio da semelhança entre as palavras de ambas as línguas e a importância do latim para a formação lexical da língua portuguesa.

Dessa forma, uma palavra que merece ressalva, pois demonstra com clareza o forte parentesco entre o português e o latim é *comedere*, que significa "comer junto com outras pessoas", isto é, *cum* + *edere*. Logo, ao comparar *comer* a *comedere*, palavra da qual se derivou o correspondente em língua materna, nota-se que há semelhança tanto na grafia quanto na semântica entre o verbo conjugado do português e o infinitivo latino. Atente-se, no entanto, que, em português, *comer* não tem necessariamente o significado de companhia, assim como em latim, uma vez que são encontrados para tal palavra outros significados possíveis como "alimentar e engolir", de acordo com Francisco da Silveira Bueno (2007), ou seja, uma ação praticada por um indivíduo estando acompanhado ou não.

Nessa linha de raciocínio, Mário Eduardo Viaro (1999) chama atenção para o fato de que muitas das palavras que são conhecidas no português estão diretamente relacionadas a outras, como as do latim; porém, ao compará-las entre si, pode-se perceber tamanha semelhança. Essas semelhanças entre um vocábulo em português e seu étimo, ou seja, a palavra em latim da qual se derivou, são notadas, muitas vezes, imediatamente. Eis outro exemplo: *colorem* > *coor* > *cor*; *volare* > *voar*. Nos casos apresentados, é nítida a semelhança entre os vocábulos e o que separa a palavra antiga da atual: são simples metaplasmos ou transformações fonéticas. No primeiro exemplo, a palavra *colorem* é descrita no

acusativo<sup>114</sup> singular, seguida da representação sincopada<sup>115</sup> que, por sua vez, sofre crase<sup>116</sup>, originando *cor*. No exemplo seguinte, percebem-se dois cortes linguísticos: a síncope da letra "l" na posição intervocálica e apócope<sup>117</sup> do "e" ao final da palavra.

Nos exemplos de vocábulos advindos do latim para o português, é possível verificar, como já visto, a presença de metaplasmos, definidos por Ismael de Lima Coutinho (1974. p. 142) como “transformações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução” e, apesar de não caber aqui o detalhamento de cada uma das ocorrências, já que se trata de um trabalho essencialmente de nível lexical e não fonético-histórico, é importante ressaltar que o que diferencia a palavra latina da sua correspondente portuguesa é a simples evolução linguística, representada fonética e graficamente, tais como os metaplasmos. Isso, contudo, não altera o significado vocabular, tornando facilmente inteligível o léxico para os falantes da língua portuguesa que estudam a língua latina. A palavra volátil, por exemplo, quer dizer que algo pode voar, possuindo o radical “vol”, que vem da palavra latina *volare*. Tal item lexical sofreu alguns metaplasmos até chegar à forma conhecida em português: *volare* > *voare* > *voar*, ou seja, síncope e apócope respectivamente.

Outra ocorrência abordada por Mário Eduardo Viaro (1999) é o infinitivo *natare* que em português quer dizer “nadar”. O que explica o porquê de a palavra que designa a prática esportiva ser denominada “natação” e não “nadação”. Isso se deve ao radical latino *nat* que é escrito com “t” e não com “d”. Ocorre que, nesse caso, o “t” sonorizou-se<sup>118</sup> para “d”, muito comum na evolução histórica até português. Quanto à palavra *dominus*, que, traduzindo para o português, tem-se “senhor”, pode-se perceber a relação com sintagmas como: dominar, domínio, dominação, enquanto no gênero feminino, temos *domina*, que corresponde a “senho-

---

<sup>114</sup> O acusativo é um caso latino representativo, em geral, da função sintática de objeto direto do português. É considerado como caso lexicogênico, já que foi a partir dele que advieram a maioria das palavras do léxico da língua portuguesa.

<sup>115</sup> Síncope é o metaplasmo sofrido por uma palavra com o passar do tempo e consiste na supressão de fonemas no interior do vocábulo.

<sup>116</sup> Dá-se o nome de crase ao processo histórico de junção de duas vogais idênticas e sucessivas. Atualmente, a crase somente ocorre em língua portuguesa com a letra “a”.

<sup>117</sup> Apócope é a supressão de um ou mais fonemas ao fim de um vocábulo.

<sup>118</sup> A sonorização ocorre quando um fonema surdo passa a um sonoro homorgânico.

ra”. Tal palavra transformou-se em “dona” com a queda de dois fonemas interiores, tendo seu diminutivo popular *dominicella* em “donzela”.

Algumas palavras têm uma história muito interessante como é o caso de *stella*, “estrela” em português, sobre a qual Mário Eduardo Viaro (1999, p. 5) faz uma observação muito eficiente. Se se analisar mais profundamente, “o coletivo de estrela é uma *constelação* e uma viagem entre as estrelas é uma *viagem interestelar*”, ou seja, ambas as formas das palavras possuem o radical *stel*, e seus significados estão interligados. Já *magistra*, correspondente a “professora”, provém das palavras “maestra” e “mestra”. É possível notar que, do mesmo radical, temos o sintagma “magistério” e “magistrado”, ambos usados atualmente. Esse aspecto também é visto em “marinheiro”, do latim *nauta*, que compõe “astronauta”, navegador dos astros.

Por conseguinte, o distanciamento que ocorre entre as línguas românicas e o latim não é capaz de apagar toda a história, pois, analisando atentamente alguns vocábulos, é fácil perceber donde vieram e por quais transformações passaram. É importante ressaltar que as heranças latinas são incontáveis e incontestes, compondo oitenta por cento da língua, sendo os outros vinte por cento contribuições dos árabes, germânicos, franceses, espanhóis, provençais, italianos e ingleses, responsáveis pelo grupo de vocábulos pós-latinos abordados por Dolores Garcia Carvalho e Manoel Nascimento (1981). Dessa forma, é possível ter uma pequena noção de como a língua portuguesa é rica e tem tanto a contar sobre sua história.

#### **4. Conclusão**

A partir dos aspectos lexicais aqui analisados pode-se dizer que o português, como língua viva e, portanto, em constante transformação, tem como raiz o latim, mais precisamente o latim vulgar, que era considerado “a língua do povo” (WILLIAMS, 1986, p. 15) e ainda hoje está consideravelmente presente em no idioma português, mesmo após tantos anos de modificações causadas pelo tempo e também por influência de outros povos, línguas e dialetos, que por aqui passaram e deixaram suas contribuições resultantes de um processo longo e vagaroso.

A língua latina se mantém viva através das línguas neolatinas, ou como abordam Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2008), línguas românicas (português, italiano, espanhol, francês, romeno, galego, entre

outras de menor uso). A língua portuguesa, por fazer parte desse grupo, também é herdeira de muitas palavras e expressões de sua língua-mãe. Expressões como *Corpus Christi* (corpo de Cristo), *Curriculum Vitae* (trajetória de vida), *et coetera/etc.* (e outros) e *habeas corpus* (que tenhas teu corpo) fazem parte do vocabulário e, muitas vezes, sem que se saiba a sua real origem.

Conforme a proposta deste artigo, foram escolhidas a análise e a comparação do léxico de ambas as línguas (latim e português) para atingir o objetivo de explicitar a semelhança entre elas, mesmo depois de tantos séculos de evolução por parte do português. Sendo assim, em palavras como “stella” do latim e “estrela” no português, seria percebida a diferença no “r” epentético<sup>119</sup>. Porém, com uma observação mais atenta através da pesquisa, é possível constatar que o coletivo de estrela é constelação, logo verifica-se a semelhança entre as duas línguas.

Por fim, Mário Eduardo Viaro (1999) diz que aprender ou não o latim não é a questão, uma vez que ele é a alma da língua portuguesa e uma das consequências de aprendê-lo, na perspectiva de um aluno, por exemplo, vem a ser fácil a compreensão da ortografia, fazendo-o adquirir um conhecimento histórico-filosófico que possibilite a defesa de pontos de vista de forma mais clara e embasada. Em vista disso e dos diversos exemplos supracitados neste trabalho, fica evidente a importância do estudo da língua latina para o melhor entendimento do léxico português, pois, a partir de seu estudo, torna-se possível reconhecer palavras por meio de seu étimo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*, vol. 2: história interna das línguas românicas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*: para o 2º grau e vestibulares. 13. ed. São Paulo: Ática, 1981.

---

<sup>119</sup> A epêntese diz respeito à inserção de um ou mais fonemas no interior da palavra durante sua evolução no tempo.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

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

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Língua latina*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica*. 7. ed. Lisboa: Clássica, 1969.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 12. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1927.

VIARO, Mário Eduardo. *Manual de etimologia do português*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2013.

\_\_\_\_\_. A importância do latim na atualidade. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, São Paulo: UNISA, vol. 1, n. 1, p. 7-12, 1999. Disponível em:

<[http://www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/artigo\\_Mario\\_Vi\\_aro.pdf](http://www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/artigo_Mario_Vi_aro.pdf)>. Acesso em: 11-02-2017.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português*. 4. ed. Trad.: Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

XIMENES, Expedito Eloísio. Alguns termos da linguística histórica. *Revista Philologus*, ano 9, n. 25, Rio de Janeiro CIFEFIL, jan./abr. 2003, p. 45-61. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO09/25/RPh25.pdf>>. Acesso em: 06-11-2016.

## **O LIVRO DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)  
[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)  
[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)  
[tatianealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatianealmeidauenf@gmail.com)

*João Batista da Silva Santos* (UENF)  
[joaosanto.92@gmail.com](mailto:joaosanto.92@gmail.com)

*Géssica Pereira Monteiro Rangel* (UENF)  
[gessica.gigi@gmail.com](mailto:gessica.gigi@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elianaff@gmail.com](mailto:elianaff@gmail.com)

### **RESUMO**

Considerada uma das fases de mais profunda importância na vida escolar, à alfabetização exerce um papel fundamental para o exercício da cidadania. Aprender a ler e escrever significa tornar-se conhecedor de uma cultura, ao mesmo tempo em que se adquirem habilidades para contribuir na construção e manutenção da cultura. Nessa perspectiva, uma das principais funções da escola é de preparar cidadãos para um mundo letrado, para lidar com diferentes tipos de textos e contextos de interação linguística. Portanto, investigar todas as questões que envolvem esse processo, torna-se cada dia mais fundamental para que haja investimentos e melhorias nessa etapa do ensino. O livro didático, por sua vez, tornou-se ao longo do tempo, se não o principal, um dos principais aportes do professor para elaborar e preparar suas aulas. Portanto, investigar-lo é importante para compreender quais as concepções de alfabetização e letramento tem predominado nas classes de alfabetização. Estão na base teórica desse trabalho, Luiz Carlos Cagliari (1998), Paulo Freire (1994; 1996; 2001), Sonia Kramer (1999) e Magda Soares (1986), entre outros. Acreditamos que além de discutir a formação do professor e os métodos por ele utilizado, analisar e investigar as concepções apresentadas e disseminadas pelos livros didáticos, também se faz importante para melhorias nesse processo.

**Palavras-chave:** Livro didático. Alfabetização e letramento. Leitura e escrita.

## **1. Introdução**

De acordo com Mauro Carlos Romanatto (2009), o processo de implementação do Livro Didático acompanhou o processo de democratização do ensino. Se antes era papel do professor preparar e escolher os conteúdos e metodologias a serem trabalhados, a partir da democratização do ensino e do amplo acesso das diversas classes sociais a escola, quem passa a determinar os conteúdos e metodologias de ensino são os materiais didáticos.

Esse material passou a fazer parte do contexto escolar em 1996, quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, cujo objetivo se firma em subsidiar o trabalho docente com a distribuição de livros didáticos para os alunos da educação básica, bem como para os alunos das turmas de alfabetização.

Daí em diante, os livros didáticos são considerados elementos fundamentais nas salas de aula. Os planejamentos e atividades são realizados de acordo com os conteúdos trazidos pelos livros, muitas vezes, sem uma prévia seleção ou análise para averiguar se o conteúdo está realmente adequado às classes que o irão receber.

Considerado instrumento, muitas vezes fundamental, de apoio ao trabalho dos professores, o livro didático trás em sua gênese uma perspectiva de precursor da cultura escolar, bem como dos conteúdos e currículos aceitos por um sistema de ensino.

Nessa perspectiva, escolher e utilizar um certo material, implica em escolher e propagar conceitos e ideologias sociais, culturais e políticas, aceitos e veiculados de maneira explícita, ou não pelos gestores governamentais.

Esse material passou a fazer parte do contexto escolar em 1996, quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, cujo objetivo se firma em subsidiar o trabalho docente com a distribuição de livros didáticos para os alunos da educação básica, bem como para os alunos das turmas de alfabetização.

Daí em diante, os livros didáticos são considerados elementos fundamentais nas salas de aula. Os planejamentos e atividades são realizados de acordo com os conteúdos trazidos pelos livros, muitas vezes, sem uma prévia seleção ou análise para averiguar se o conteúdo está re-

almente adequado às classes que o irão receber.

Entretanto, as coleções que chegam até as escolas, passam antes por seleções e avaliações por parte dos governos que buscam avaliar quais obras, bem como, quais conteúdos e currículos devem ser propagados nas escolas.

Há que se pensar no seguinte, no que tange os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Materna*, bem como o *Guia* do livro didático, ambos apontam para um ensino e escolha de materiais que abranjam a diversidade cultural, que não estigmatizem as diferenças como erros a serem corrigidos.

Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho firma-se em analisar duas obras didáticas utilizadas no Município de Campos dos Goytacazes, RJ, buscando conhecer o tratamento dado à questão da variação linguística nesses materiais.

O primeiro material que analisamos é utilizado instituição particular do município, o *Porta de Papel – Alfabetização*, assinado pela editora FTD. O segundo material é utilizado na rede municipal de ensino, também da editora FTD intitulado *O Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo*. Ambos os materiais são de turmas de alfabetização.

A escolha por materiais de alfabetização deu-se por que este é considerado um momento crucial, no que tange o desenvolvimento da linguagem como fonte de cultura, e de acordo com as orientações trazidas pelo MEC e pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao final desse ciclo, há de se desenvolver nos estudantes capacidade de refletir criticamente sobre a língua, em suas variadas formas de uso, sem, no entanto, estigmatizar qualquer que seja a forma em que ela se apresente.

Nesse sentido, procuramos resposta para a seguinte questão: como a questão da variação linguística é tratada e abordada nos livros didáticos? Para responder essa questão, seguiremos o roteiro de análise de material didático sugerido por Marcos Bagno (2007), na obra: *Nada na Língua É por Acaso: por uma Pedagogia da Variação Linguística*.

No decorrer da pesquisa buscaremos salientar questões que comprovem, ou não, nossa hipótese, de que os materiais didáticos, bem como os professores precisam adequar sua metodologia para que possam alcançar as propostas de uma educação linguística mais efetiva.



## **2. Alfabetização em questão**

Reconhecer a função social da escrita e de determinados textos, formar leitores críticos e escritores criativos. Esses são alguns dos principais objetivos propostos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, para a alfabetização.

Entretanto, se observarmos alguns instrumentos de que o governo se vale para avaliar o desenvolvimento da escolarização básica da rede pública, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, especialmente o do Município de Campos (RJ). E os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, realizada nos anos de 2013 e 2014, perceberemos que esses objetivos não têm sido alcançados.

Na tentativa de amenizar essa dura realidade de fracasso escolar, e fracasso em alfabetizar nas nossas escolas públicas, em 2012 foi criado o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Encarado como um desafio, o Pacto se propõe a implementar estratégias para que todas as crianças, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aos 8 anos, possam estar alfabetizadas plenamente.

É importante salientar que partimos da concepção de alfabetização plena defendida por Magda Soares (1998). Para a autora, alfabetizar plenamente implica em alfabetizar letrando, ou seja, dar condições para que as atividades de ler e escrever extrapolem os muros escolares, contextualizando as práticas de leitura e escrita com práticas sociais.

Nessa mesma linha, e complementando a ideia apresentada por Magda Soares, Paulo Freire (2001) apresenta a alfabetização como meio para se alcançar a cidadania. Nesse sentido, aprender a ler deve abranger mais do que a decodificação da palavra, mas a compreensão de mundo através da leitura da palavra.

De acordo com o PNAIC “o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento”. (PNAIC, 2012)

Uma das metas traçadas pelo pacto prevê que todas as crianças deveriam estar ao final do 3º ano, aos oito anos de idade, alfabetizadas, com competências para interpretar textos e resolver problemas matemáticos.

A principal meta da avaliação, firmado pelo INEP, é de apontar indicativos sobre o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, analisando o desempenho dos alunos, e apontando possíveis estratégias para solucionar as lacunas ainda existentes.

Entretanto, alguns especialistas alertam sobre as baixas notas obtidas nas avaliações.

Ao consideramos o quantitativo de alunos que não possuem um aproveitamento necessário para prosseguir para as series seguintes, podemos concluir que as metodologias que vem sendo utilizadas, deixam, cada vez mais, de ser eficaz. E que as estratégias utilizadas e firmadas pelo PNAIC, não estão perto de serem alcançadas.

Essa dura realidade nos leva a reflexão de que não basta apenas traçar objetivos e metas para o desenvolvimento e melhoria da educação, se essas metas não envolvem a formação continuada e capacitação profissional dos que gerenciam esse processo.

Entendemos, portanto que, conhecer as práticas do professor alfabetizador, bem como as metodologias de que se vale e os saberes construídos em sua prática pedagógica são essenciais para investir e pensar uma formação continuada.

Além disso, fortalecer o diálogo entre Universidade e Escola é fundamental para uma construção de conhecimento significativa e contextualizada.

### **3. *Livro didático: sua importância e influência na aprendizagem***

A escola desempenha um importante papel na sociedade, é um espaço sociocultural com indivíduos de diferentes grupos sociais, com instrumentos e métodos para a construção do saber. Uma de suas ferramentas mais eficaz no processo de formação é o livro didático.

No Brasil, o livro didático entrou como pauta do governo no ano de 1938, quando foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Seu objetivo era “examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para a tradução e sugerir abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos não existentes no país”. (COSTA, 1989, p.13)

No decorrer dos anos, vários questionamentos rondaram o livro

didático, como por exemplo: seus conceitos estão corretos? São adequados? Diante disso, muitos acordos, legislações e programas foram criados para responder tais questionamentos.

Várias mudanças ocorreram até chegar ao atual mecanismo jurídico que regulamenta o livro didático, que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa, de acordo com Freitas & Rodrigues (2007):

tem como foco o ensino fundamental público e as classes de alfabetização infantil, assegurando os seguintes direitos: gratuidade dos livros para os alunos, escolha dos livros a serem usados pelos professores, reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, distribuição gratuita para as escolas públicas e aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros, visando maior durabilidade (p.4).

Ao longo dos anos, o livro didático foi se tornando uma ferramenta indispensável nas escolas para o auxílio dos professores. Entretanto, há que se salientar que *o livro deve ser considerado um material de apoio*, assim como diz o Ministério de Educação e Cultura – MEC (2003) “um material de apoio didático de qualidade faz grande diferença no processo de ensino-aprendizagem” (p. 9).

Maria Cristina Paternostro Stella de Azevedo (2004), porém, destaca que:

O livro didático passa a ser o único instrumento pedagógico que o professor utiliza em suas aulas, tornando-se difícil exigir deste a utilização daquele como material de apoio. O risco que se corre com essa situação é o professor compreender a obra didática como um manual de instrução do qual não se pode discordar, muito menos tecer certas críticas em relação ao conteúdo (p. 6).

Uma das alternativas para essa problemática é o reconhecimento de certas limitações que o livro didático apresenta, como por exemplo, simplificar alguns temas e tratar com superficialidade alguns conteúdos. Ele deve ser um material realmente de apoio, sendo o professor capaz de fazer críticas pertinentes à obra didática, desde que essa crítica tenha embasamento.

Sabe-se que o livro didático é utilizado nas escolas e, na maioria das vezes, é o único material utilizado na construção de conhecimentos. Esse é de grande influência para a construção e formação de identidade dos alunos, pois é embutido de conceitos, conteúdos e ideologia que formam opinião. O livro didático consiste, também, em um instrumento para as atividades escolares, sendo o professor o seu mediador.

De acordo com Ana Célia da Silva (2005):

Em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma imagem simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais. (p. 23)

Prevalendo-se nos dias atuais, o livro didático influencia o cotidiano da sala de aula e do trabalho pedagógico, por ele ser uma das principais fontes de consulta utilizadas pelos alunos e professores. A partir disso, “é fundamental dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos”. (MEC, 2003, p. 10)

Cabe ressaltar que o livro didático não apresenta como objetivo determinar o que o professor deve ou não fazer em sua prática pedagógica. Entretanto, Maria Cristina Paternostro Stella de Azevedo (2004) afirma que “uma das práticas mais recorrentes que são encontradas na sala de aula é o professor se utilizar do livro didático como se ele suprisse toda a necessidade que o processo de ensino e aprendizagem requer”. (AZEVEDO, 2004, p. 12)

O perigo dessa relação exclusiva que alguns docentes criam em relação ao saber apresentado pelo material didático está sinalizado quando os materiais não são escolhidos pelos próprios docentes. Quando essa escolha é feita pelos governantes e/ou secretarias de educação, sem considerar na entando, as realidades de cada comunidade escolar.

Quando isso acontece, as obras escolhidas geralmente trazem uma ideologia cultural, que é de interesse político que seja apreendida e mantida na formação dos cidadãos.

Em suma, várias questões rondam essa temática, mas o que é indiscutível é a necessidade de o professor possuir uma formação sólida, capaz de desconstruir qualquer tipo de imagens estereotipadas, conceitos incoerentes e conteúdos irrelevantes, buscando refletir criticamente sempre, sobre os conteúdos e as obras que lhes são “impostas” para o exercício de seus ofícios.

#### **4. Considerações finais**

É inegável entre os profissionais da educação que a alfabetização é uma das fases de mais profunda importância na vida escolar. Paulo Freire (2001) sintetiza essa importância ao definir esse processo como um elemento fundamental para o exercício da cidadania.

Aprender a ler e escrever significa tornar-se conhecedor de uma cultura, ao mesmo tempo em que se adquirem habilidades para contribuir na construção e manutenção da cultura.

Para o professor, o livro didático é o principal instrumento utilizado no exercício do magistério, quando não o único. Por esse motivo ressaltamos a importância de materiais que atendam as especificidades propostas pelo PNLD.

Aliás, o Programa Nacional do Livro Didático trouxe para nós grandes avanços. Criou-se um sistema para avaliar as obras que vão para as escolas, além de orientar as secretarias de educação, as coordenações escolares e os professores, da importância de escolher materiais que estejam adequados a comunidade escolar.

A grande questão que constatamos durante a pesquisa é que, na maioria das vezes o professor não faz parte do processo de seleção das obras que irão utilizar com seus alunos. Essa é uma questão que muito dificulta o processo de obras adequadas.

Nesse caso, cabe ao professor pesquisar e preparar um material que sirva de apoio para suas aulas. No que tange ao tratamento da variação linguística, muitas vezes se o professor não se aprofundar no assunto para levar novas abordagens aos alunos, esse será sempre um conteúdo trabalhado de forma limitadora e, porque não, preconceituosa.

Outra questão que levantamos é que os professores, muitas vezes não tratam da questão das variações por não possuírem uma formação acadêmica que possibilite um trabalho inovador.

Por isso, ressaltamos a necessidade de uma formação docente continuada, que esteja sempre atenta aos novos paradigmas educacionais que surgem em meio a uma sociedade que vive em constante evolução.

Escolhemos a turma de alfabetização, pois acreditamos na importância como um primeiro passo para a formação de sujeitos letrados e cidadãos conscientes. Para Paulo Freire (2001) alfabetizar é dar o direito ao

exercício da cidadania. Entretanto, esse direito a cidadania é muitas vezes lesado, quando a cultura que o aluno traz é estigmatizada, quando sua linguagem é desprestigiada e sofre preconceito.

Nesse sentido, vemos que muito avançamos, mas, ainda há muito a avançar.

As considerações que fizemos nesse trabalho não se finda aqui. Existem ainda muitas questões a ser levantadas e diagnosticadas para a melhoria do ensino oferecido nas nossas escolas.

A grande questão quer constatamos durante a pesquisa é que, na maioria das vezes o professor não faz parte do processo de seleção das obras que irão utilizar com seus alunos. Essa é uma questão que muito dificulta o processo de obras adequadas.

Nesse caso, cabe ao professor pesquisar e preparar um material que sirva de apoio para suas aulas. No que tange ao tratamento da variação linguística, muitas vezes se o professor não se aprofundar no assunto para levar novas abordagens aos alunos, esse será sempre um conteúdo trabalhado de forma limitadora e, porque não, preconceituosa.

Outra questão que levantamos é que os professores, muitas vezes não tratam da questão das variações por não possuírem uma formação acadêmica que possibilite um trabalho inovador.

Por isso, ressaltamos a necessidade de uma formação docente continuada, que esteja sempre atenta aos novos paradigmas educacionais que surgem em meio a uma sociedade que vive em constante evolução.

Escolhemos a turma de alfabetização, pois acreditamos na importância como um primeiro passo para a formação de sujeitos letrados e cidadãos conscientes. Para Paulo Freire (2001) alfabetizar é dar o direito ao exercício da cidadania. Entretanto, esse direito a cidadania é muitas vezes lesado, quando a cultura que o aluno traz é estigmatizada, quando sua linguagem é desprestigiada e sofre preconceito.

Nesse sentido, vemos que muito avançamos, mas, ainda há muito a avançar.

As considerações que fizemos nesse trabalho não se finda aqui. Existem ainda muitas questões a ser levantadas e diagnosticadas para a melhoria do ensino oferecido nas nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Maria Cristina Paternostro Stella de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 19-33.

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

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Edel, 2004.

\_\_\_\_\_. *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 129-157, 1999. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/175.pdf>>.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; CASTELANO, Karine Lobo; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, Sérgio Arruda de; NASCIMENTO, Giovane do. (Orgs.) *Formação de professores: histórias, experiências e proposições*. Campos dos Goytacazes: Essentia,

2013.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático in superando o racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática 1989.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática. 1996.



## **O MAIS FORTE – SONETO DE CONSTATAÇÃO E A ARTE PÓS-MODERNA**

*Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro* (UENF)

*Ari Gonçalves Neto* (UENF)

*Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral* (UENF)

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

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UENF)

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

### **RESUMO**

O presente artigo se consubstancia no ensaio de interpretação dos versos do poeta Pedro Lyra, que busca responder, ainda que de forma fugaz, “o que é mais forte em nossa condição?”. Percorrendo o caminho em busca pela melhor resposta, o poeta responde à sua própria pergunta e, em seguida, desconstrói a própria resposta, para retomar a indagação. Nessa sequência lógica proposta pelo autor no soneto, que consiste em responder e fazer ruir suas próprias premissas, formulando novos argumentos mais hábeis à nova proposição do que de fato seja maior na condição humana, ele prossegue construindo e desconstituindo suas próprias premissas, argumentando e contra-argumentando, até (talvez) concluir pela dor – que é o maior em nossa condição. Talvez concluir, porque o soneto não apresenta ponto final, o que pode ser um indício de que há outras premissas a serem levantadas. Para esta análise, valeu-se de metodologia exploratória nos versos de Pedro Lyra e de pesquisa bibliográfica em fontes capazes de dialogar com a proposta de ligar os versos de Pedro Lyra ao estilo literário pós-moderno.

**Palavras-chave:** Versos lyrianos. Arte pós-moderna. Argumentos. Desconstrução.

## **“O MAIS FORTE” – SONETO DE CONSTATAÇÃO E A ARTE PÓS-MODERNA**

*Pedro Lyra*

O que é maior em nossa condição?

“O Amor!”

– responde o moço enamorado:

“Só ele dá sentido a esta existência”.

(Mas até um amante o contraria.)

“É a Fé!”  
– rebate o crente em contrição:

“Ela nos leva  
ao verdadeiro Ser”.  
(Mas se dirige à própria incertitude)  
“A Esperança!”

– sustenta o renegado:

“É ela que alimenta  
a última chama”.  
(Mas ela falha muito mais que vinga.)  
“É a Dor!”

– exhibe o pobre agonizante:

“O Ser humano nasce  
em sofrimento;  
vive lutando  
pra escapar aos males;  
e vem morrer  
em novo sofrimento

## **1. Introdução**

O presente artigo pretende analisar um soneto lyriano, apresentando uma breve interpretação de “O mais forte”: soneto de constatação, de autoria do poeta pernambucano Pedro Lyra, como obra contextualizada no tempo pós-moderno.

O conhecimento deste soneto pela proximidade com os versos lyrianos se deu em 2016, quando se buscavam versos para ilustrar as dores e agonias pelas quais passavam as pessoas em fim de vida, quando então foi este o eleito para a epígrafe da obra “Mistanásia: a morte miserável”, por sua beleza em versos desenhados para além da formatação em que tradicionalmente é apresentado o soneto e por sua beleza literária de conduzir o leitor por versos que flutuam substituindo um sentimento por outro em busca de um que fosse definitivo, pelo menos por enquanto.

Realiza-se uma análise exploratória dos versos, por estrofe, e tecem-se considerações a respeito da sensibilidade do poeta e do possível traço de inconstância, incerteza ou mesmo de transitoriedade das ideias que procuram definir o que seria a adequada resposta ao primeiro verso: “O que é maior em nossa condição?” A seguir, comenta-se a dor e a morte, por serem elas o estado da pessoa que o poeta escolheu para fechar as ideias contidas no soneto em análise.

## 2. O soneto lyriano: desde o amor à dor

Esses versos foram escolhidos para valorizar a obra “Mistanásia: a morte miserável”, que foi organizada a quatro mãos em 2016, buscando retratar a morte prematura e infeliz, em nível social, de milhares de brasileiros que vêm a óbito antes de completar o ciclo vital devido às políticas públicas iníquas e ao abandono do cidadão pelo Poder Público em relação às suas obrigações descumpridas diuturnamente, caracterizadas pela omissão na prestação dos serviços de saúde, pela ausência e deficiência de saneamento básico, proliferação de vetores não controlada pelas secretarias de saúde, dentre muitos outros fatores. (CABRAL & ZAGANELLI, 2016)

O soneto “O mais Forte” expressa a fugacidade da vida, o tempo efêmero com que os sentimentos vêm e vão, assim como é dinâmica a vida e breve a existência humana, que caminha para a morte.

Afirmam as autoras Clesiane Blindaco Benevenuti, Eleonora Campos e Íngrid Ribeiro, em “A construção de um poema”, que o soneto lyriano pode surgir na mesa de um bar, sob a ducha de um chuveiro, no ônibus, no jardim, no estádio de futebol, no avião ou no quarto (BENEVENUTI, CAMPOS & RIBEIRO, 2016). Ou seja, com a originalidade e a espontaneidade que lhes são próprias, Pedro Lyra produz seus versos, permitindo-lhes fluírem em qualquer lugar, tempo ou circunstância, sem que as adversidades daquele momento lhe diminuam a sensibilidade e a beleza de construir estrofes nas casualidades que a vida oferece.

Diferentemente dessas situações, o soneto “O Mais Forte – Soneto de Constatação” foi escrito diretamente no computador e publicado primeiramente na *Revista Brasileira da Academia Brasileira de Letras*, nº 82 (2015). Classificado como pós-moderno por Patrícia Peres Ferreira Nicolini e Clesiane Blindaco Benevenuti (2016, p. 267), “o soneto de Pedro Lyra também foi reconhecido pelos críticos pela excelência da qualidade poética, tanto pela forma quanto pelo conteúdo”, apresentando as seguintes características:

Inovador por romper com o esquema padronizado de estrofação do soneto (dois quartetos e dois tercetos) e na constituição de versos que quebram a linearidade da leitura dos decassílabos, forjados conforme a organização sintática e a harmonia rítmica das palavras, Lyra guia seu leitor por uma leitura transversal, impondo-lhe a entonação melódica das expressões. Essa nova roupagem para o verso foi utilizada pela 1ª vez na 1ª metade do século XX pelo poeta russo Vladimir Maiakovski e aprimorada por Lyra (NICOLINI & BENEVENUTI, 2016, p. 267).

A sensibilidade logo se mostra nestes versos pós-modernos, além de rastros de incertezas, sendo uma característica marcante deste soneto. O senso crítico também ganha uma percepção mais aguçada; a emoção e a reflexão coexistem com certa naturalidade, além da constante ideia de mutação, de substituição e de reformulação.

O poeta inicia com a indagação sobre o que é maior em nossa condição. Que condição? Pensa-se na condição de humanidade, o que remete à “condição humana”, de Hannah Arendt, que desperta para a percepção de que as relações humanas se estabelecem por ações e que a condição humana é política.

Segundo Arendt, a ação (única atividade exercida diretamente entre homens sem a mediação das coisas e da matéria) corresponde à condição humana da pluralidade e que todos os aspectos da condição humana têm relação com a política. O trabalho e seu produto imprimem certa durabilidade ao caráter efêmero do tempo humano (ARENDR, 2007). Como o trabalho, assim são as obras, os versos que, sendo ações, além de marcarem um tempo nesta vida passageira, eternizam aquele que os produziu, passando adiante, para além desta geração, quiçá para todo o sempre. A importância das ações traduzidas em versos sempre expressa a forma de pensar do poeta, o seu imaginário, as suas emoções e os seus sentimentos – sejam reais, sejam ideais.

Neste soneto, o poeta introduz a indagação e a seguir apresenta quatro respostas em que, por um juízo de eliminação, as subsequentes substituem as antecedentes, até chegar-se à “definitiva” resposta. Interessante que cada uma dessas respostas agrega um argumento conclusivo que lhe serve de antítese, ou pelo menos uma assertiva capaz de desbançar aquela anteriormente expressa. Então, ele pergunta: “O que é maior em nossa condição?” E as respostas vêm: o amor, a fé, a esperança, a dor... de forma que cada uma que se apresenta neutraliza os efeitos da anterior, pois o que o autor busca é “o maior”, e essa noção não admite igualdade, não se curva a dividir sua importância (quiçá sua intensidade): é singular, única e insuscetível de multiplicidade. Por isso se diz que uma ideia substitui a outra, embora o autor ao tecer os versos, institua teses para justificar as respostas, ainda que passageiras – já que em seguida são desmentidas pela antítese e substituídas por outra, no início da nova estrofe. Assim, ele cria uma tese para justificar a escolha, mas imediatamente encerra o grupo de versos com a antítese.

O próprio título – “O mais forte” – instiga à reflexão, deflagrando

a existência de uma constatação a respeito do que seria o mais forte (sentimento?) na condição humana, o que evidencia a passagem por algumas respostas em busca de uma que seja capaz de traduzir o que de fato é o sentimento mais intenso e profundo que marca a existência do ser humano, nessa humanidade que somente a ele é inerente. O questionamento, exposto logo na linha introdutória, é o enunciado ao qual todas as estrofes se remetem, na incessante busca por uma resposta: “O que é maior em nossa condição?”.

Na primeira estrofe, a resposta não se faz esperar: “O Amor!”. Então, Pedro Lyra constrói a justificativa se valendo do que o moço responde: “só ele dá sentido a essa existência”, utilizando-se do argumento que os jovens enamorados geralmente invocam para ilustrar esse sentimento que, nessa fase da vida, mostra-se arrebatador. Isto posto, Pedro Lyra promove a desconstrução dessa ideia, ao considerar que até um amante o contraria. Nesse momento, em face da antítese do argumento anteriormente expresso, o poeta prossegue tentando responder com mais fidelidade, quiçá, realismo, à sua proposta – fato que desperta no leitor a inquietação para buscar a melhor resposta para a grande interrogação que o próprio poeta formula.

Interessante que há uma resposta a cada estrofe, rebatida pelo poeta, com um contra-argumento ao final da estância para, na subsequente, introduzir uma nova tentativa de resposta ao grande questionamento que impulsiona a busca por uma melhor ou mais adequada resposta: “O que é maior em nossa condição?”.

Assim, na segunda estrofe, vem a resposta (que se torna transitória, porque será substituída a seguir por outro sentimento que parece ser o mais forte): “É a Fé!” – resposta do crente (aquele que crê) em contrição – tendo em vista a perspectiva de ser levado pela fé a Deus. Mas, contesta o poeta sua própria resposta; é referindo-se às incertezas e expectativas que podem ou não se operar no porvir – demonstrando mais uma vez que aquela resposta não é a definitiva, tampouco a mais apropriada.

Na terceira estrofe, sugere ele – “A Esperança!”. Essa sim, ao argumento do renegado, é ela que acalenta o decepcionado, abandonado, sendo a última que morre, a mola propulsora da humanidade... mas, vem então a desconstrução da esperança, fadada ao fracasso, pois na maioria das vezes, falha.

Desse modo, o poeta segue a sua incessante busca pela resposta à pergunta que não quer calar: “O que é maior em nossa condição?”. Na

quarta estrofe, ele irrompe num grito de descoberta: “É a Dor!”. Desta vez, ele acrescenta o “verbo ser” flexionado no presente do indicativo – quem sabe? – para demonstrar que a resposta à indagação alcançou precisão. E na voz do pobre agonizante, esse sentimento se mostra autêntico e em consonância com a sua condição aflita, decadente, “prestes a morrer, moribundo” (HOAISS, 2009, p. 70), proclamando que, finalmente, encontra o sentimento que é maior e mais forte na condição humana – a dor – que se inicia com o nascimento e termina com a morte. Ou seja, a dor é o sentimento que se repete, tal como o refrão da música da existência humana, a permear os ciclos vitais da humanidade (sendo o nascimento e a morte o início e o fim dessas etapas da vida).

Assim, entende o poeta que esse, sim, é o sentimento definitivo, presente em toda a existência. Sem dúvida alguma, a dor está presente em todas as fases evolutivas da pessoa e a condição humana a experimenta diariamente em maiores ou menores dimensões, ora intensa, ora branda – quase uma companheira indesejada a seguir (ou perseguir?) a pessoa de forma constante e inafastável. Pedro Lyra constata que o ser humano nasce em meio à dor, vive lutando para driblar os males (dos quais podem advir as dores), mas vem morrer em meio às dores. O poeta afirma que o ser humano nasce em sofrimento e termina em novo sofrimento. Assim, é a dor – esse sentimento atroz, ora brando, contínuo e ininterrupto, ora intenso, cíclico e pontual.

O poeta vai tecendo os versos lyrianos com estilo e elegância em busca da identificação do mais forte sentimento da vida humana, passando pelo amor, a fé, a esperança até chegar ao definitivo – a dor – que, a seu juízo e cauteloso exame, seria a resposta cabal do que é maior na condição humana. O poeta associa a dor ao nascimento e à morte, demonstrando que ela se faz presente desde o primeiro até o último suspiro – sem, entretanto, sugerir que a vida seja somente dor, mas enfatizando-a como “maior” sentimento (talvez experiência) e presente no início e no final da existência humana.

Mas, por que a dor? Estabelecendo-se um paralelo entre esses conceitos, tem-se que, enquanto a dor é uma “sensação penosa, desagradável” (HOAISS, 2009, p. 709), o sofrimento se traduz como “dor moral, amargura, ansiedade, angústia, vida miserável” (HOAISS, 2009, p. 1763). Marcelo José Villar explica que dor deriva da palavra latina *dolor*, que significa “pena, castigo” (VILLAR, 2015, p. 33). Assim, enquanto a dor se encontra no plano de desconforto físico, o sofrimento se estabelece na esfera psicoemocional, sendo mais intenso e profundo.

E ainda, por que a morte remete à dor? Talvez porque a morte na pós-modernidade apresente, por um lado, um traço comum que consiste em passar pelo doloroso processo de medicalização; ou, por outro lado, em outro extremo, uma fase em que a miséria e a fome produzem mortes prematuras e em condições indignas (CABRAL, 2016). As pessoas se mostram tão temerosas quanto a morte, que optam por não contar às crianças que determinada pessoa faleceu, preferindo os eufemismos “foi para o céu” ou “virou estrelinha” e, não raro, inventam que um dia o morto voltará. Há uma fuga da realidade, tenta-se não admitir a morte como fato real, natural e inerente à vida e à condição humana. A evolução da ciência não ajuda a conceber a morte, “Quanto mais avançamos na ciência, mais parece que tememos e negamos a realidade da morte”. (KÜBLER-ROSS, 2012, p. 11)

Assim, no momento mais fragilizado da vida, quando a pessoa já se encontra debilitada pelas questões emocionais somadas ao mau estado de saúde, no ambiente frio, impessoal e desumano, cercada de aparelhos por todos os lados, nua e atendida somente por pessoas estranhas, percebe-se numa verdadeira ilha, isolada da família, das pessoas a quem ama, de seus objetos pessoais e distante do ambiente aconchegante que lhe é familiar, Talvez por isso a morte tenha se tornado triste e difícil de aceitar:

Há muitas razões para se fugir de encarar a morte calmamente. Uma das mais importantes é que, hoje em dia, morrer é triste demais sob vários aspectos, sobretudo é muito solitário, muito mecânico e desumano. Às vezes é até mesmo difícil determinar tecnicamente a hora exata em que se deu a morte. Morrer se torna um ato solitário e impessoal porque o paciente não raro é removido de seu ambiente familiar e levado às pressas para uma sala de emergência. [...] Só quem sobreviveu a isto é que pode aquilatar o desconforto e a fria necessidade deste transporte, começo apenas de uma longa provação, dura de suportar quando se está bem, difícil de traduzir em palavras quando o barulho, a luz, as sondas e as vozes se tornam insuportáveis. (KÜBLER-ROSS, 2012, p. 11-12)

Norbert Elias destaca o progressivo afastamento das pessoas a partir da enfermidade até a morte, pois atualmente o tratamento aos cadáveres e os cuidados com as sepulturas – atividades antes desenvolvidas pela família e amigos – agora o são por empresas especializadas mediante remuneração, uma espécie de terceirização do preparo do cadáver e da sepultura. (ELIAS, 2001)

Independentemente da morte medicalizada ou daquela ocorrida em meio às situações adversas, a morte sempre se encontra envolta em

uma situação de incertezas, inseguranças e as pessoas temem o que é desconhecido. Até porque quem morreu não pode contar para os viventes sua história, suas emoções e sentimentos durante essa travessia.

### 3. *Conclusão*

Tomando-se por base a análise do soneto “O mais Forte”: soneto de constatação, do poeta pernambucano Pedro Lyra, a outra conclusão não se pode chegar além de que a dor prepondera e é por ele indicada como “maior” na condição do ser humano. Destaca-se a sensibilidade demonstrada à flor da pele do poeta, em suas “viagens” por várias possíveis emoções ou sentimentos mais fortes que experencia o ser humano.

Ele tece seus versos analisando três sentimentos (o amor, a fé e a esperança). Ele mesmo argumenta e contra-argumenta, construindo uma tese e uma antítese, para transpô-los em seguida, lançando outra resposta melhor ou mais adequada à pergunta que ele mesmo lança no primeiro verso: “O que é maior em nossa condição?”. Começa apontando alguns sentimentos como maiores, como o amor, que dá sentido à existência; a fé, que leva a Deus; a esperança, que sustenta o excluído. Mas logo os desconstitui com uma antítese. E deixa claro, ao final, que nenhuma dessas emoções pode ser maior (nem mais intensa, acredita-se) que a dor – que nasce com o ser humano e ao tûmulo, com ele, desce.

Por fim, pode-se observar que o soneto não é arrematado por um ponto final (nele não há finitude demarcada), nem um ponto de interrogação (indicando que não paira dúvida), tampouco reticências (o que leva a crer numa certa finitude do soneto, ainda que não marcada por uma pontuação, mas pelo esgotar de ideias). A dor parece ser o último, o definitivo, o maior dos sentimentos da condição humana: a dor que chega juntamente com o homem ao mundo sensível é também a que o despede deste universo material.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad.: RAPOSO, Roberto. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat. Ortotanásia: a morte “no tempo certo” e o respeito à autodeterminação do enfermo terminal. In:



CABRAL, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat; ZAGANELLI, Margareth Vetis. *Mistanásia: a morte miserável*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

\_\_\_\_\_; ZAGANELLI, Margareth Vetis. *Mistanásia: a morte miserável*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos – seguido de “Envelhecer e morrer”*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

LYRA, Pedro. O mais forte soneto de constatação. In BENEVENUTI, Clesiane Blindaco; CAMPOS, Eleonora; RIBEIRO, Ingrid. *A Construção do poema: crítica genética de 8 poemas de Pedro Lyra*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

NICOLINI, Patrícia Peres Ferreira; BENEVENUTI, Clesiane Blindaco. In: BENEVENUTI, Clesiane Blindaco; CAMPOS, Eleonora; RIBEIRO, Ingrid. *A construção do poema: crítica genética de 8 poemas de Pedro Lyra*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

VILLAR, Marcelo José. *Qué es el dolor*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

**O MISTERIOSO DISCURSO  
DE DAVID GILMOUR E ROGER WATERS  
NA COMPOSIÇÃO DE *COMFORTABLY NUMB*,  
MÚSICA DA BANDA BRITÂNICA DE ROCK PINK FLOYD**

Waldir Cezaretti de Freitas (UEMS)  
[wcezaretti@gmail.com](mailto:wcezaretti@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho analisa a expressividade de David Gilmour e Roger Waters. Compositores britânicos, que em sua trajetória literária, escreveram grande quantidade de letras que se tornaram sucessos mundiais. As narrativas tendem a caráter variado, algumas em versos enquanto outras não seguem o mesmo padrão. Possuem expressividades políticas, de meio ambiente, pessoais, ficcionais dentre outros aspectos. Sonoridade repleta de arranjos, que tornam as melodias suaves, resultando na composição de rock progressivo. Narra também amores, paixões, poesias, astros do universo e natureza. Forma determinante de uma banda robusta formada em Londres no ano de 1965.

**Palavras-Chave:** Misterioso. Literatura fantástica. *Comfortably numb*.

**1. Introdução**

A literatura fantástica é um tipo de ficção midiática que o possível e o impossível são confundidos de modo a deixar o leitor, muitas vezes, sem uma explicação exata, consistente para os estranhos e fantásticos eventos de um acontecimento.

Tzvetan Todorov, búlgaro, nascido em 1939, filósofo, linguista, difusor dos conceitos e estudos da literatura fantástica, argumenta que as narrativas ficcionais, com elementos fantásticos e suas características envolvem uma solução não resolvida a hesitação, entre a explicação sobrenatural disponível em contos maravilhosos, mítico, natural ou psicológico.

As áreas temáticas que Tzvetan Todorov sugere são as que questionam os limites entre espírito, a matéria e o espiritualista, que cede lugar a outros temas fundamentais como o pan determinismo e a multipli-

cidade da personalidade.

Esta classificação está de acordo com a primeira regra sugerida por Tzvetan Todorov, a classificação de imagens específicas em vez de categorias abstratas, rejeitando assim qualquer classificação que proporcione rótulos que prejudiquem o entendimento.

O gênero fantástico é, pois, definido essencialmente por categorias que dizem respeito às visões na narrativa; e, em parte, por seus temas e aparências.

Existem narrativas que contêm elementos sobrenaturais, mas onde o leitor nunca se interroga acerca de sua natureza. (TODOROV, 1981, p. 150)

Diante das explicações realistas e sobrenaturais, tornando-as incriveis no gênero da literatura fantástica, podemos nos situar e ter um norteamento acerca das questões do maravilhoso, do fantástico e do estranho. Diferenças que atravessam lugares, tempo e espaço.

Os leitores devem se ater sempre que crenças não devem ser confundidas com suas manifestações sobrenaturais, pois estas transcendem situações adversas, entre culturas, rituais e suas teorias.

## **2. Considerações iniciais**

Analisando no cunho das concepções fantásticas a composição *Comfortably numb* de Roger Waters e David Gilmour, dois talentosos compositores, que regidos por inúmeras situações sociais, políticas e de ordem pessoais, criaram muitas composições que na atualidade, ainda são muito ouvidas.

A banda, em sua trajetória compôs diversas letras de rock progressivo, que é bastante apreciada em escala mundial, pelos ouvintes, deste gênero.

*Comfortably numb*, de 1979, uma das melhores faixas de um dos melhores álbuns conceituais da história da banda. Esta faixa seria parte do primeiro álbum solo de David Gilmour, guitarrista e vocalista principal da banda. São composições que leva muitas vezes ao *insight*, devido a sonoridade musical, composta por instrumentos apropriados ao ritmo.

Informações e explicações diversas apontadas pela história mostram que a música, é um meio articulador da sensibilidade, bem como da subjetividade, do “Eu” lírico.

A atração dos leitores e dos apreciadores, deste gênero, faz com que cresça a questão investigativa do “estranho, fantástico, maravilhoso e do mítico simbólico”, apresentadas nas letras das músicas criadas pela banda.

Muitas vezes, trechos ou textos fantásticos, estão incutidos para o sobrenatural, onde nos deixa brechas para, tentar desvendar, investigar o enigma, apresentado na canção.

Para alcançar esse efeito, os escritores do fantástico usam uma série de recursos, convenções, técnicas e argumentos que são envolvidos nas tramas da composição, aliada com a força da instrumentalidade, resultando numa obra, “fantástica”.

Essa composição é a sexta canção do segundo álbum deste duplo álbum que, além de nos deliciar com suas melodias, conta a história de Pink, o menino que se tornou uma estrela do rock. Muitas vezes estressado e mergulhado em uma profunda depressão na infância.

Nesse contexto da história que o álbum nos diz: (*The wall*), o muro já está totalmente construído. A música começa com o inesquecível diálogo entre David Gilmour e Roger Waters, representando Pink e seu médico, respectivamente.

O médico tenta ver qual é o problema e o que aflige o nosso personagem principal.

A música dos refrões é lenta para se encontrar com os coros e alguns até se qualificam deprimidos, interpretado como escuro, misterioso e até arrepiante por causa da secura das vozes nos diálogos. Os coros, como eu disse, são a decolagem, estes são seguidos pelos incríveis solos de guitarra de David Gilmour.

No segundo refrão, o paciente finalmente abre: "Quando eu era criança, peguei um flash de luz do canto do meu olho, eu me virei para olhar, mas foi embora, não posso tocá-lo agora. O menino cresceu, o sonho desapareceu. E me tornei confortavelmente insensível, entorpecido." No final desta frase, começa um dos melhores solos da história do *rock*, um David Gilmour, muito inspirado.

### 3. Traços “fantásticos”

Tzvetan Todorov (1981), observa que ao adentrar-se a leitura de

um texto caracterizado como fantástico, descobre-se que o mundo relatado é um convite ao da vivência social. Tal se depara com a composição em questão *Comfortably numb*.

Contudo, há, em geral, um acontecimento, que não pode ser explicado. Os eventos insólitos permeiam toda a narrativa da composição. O diálogo entre os personagens X e Y, que veremos a seguir durante a análise, denominados como um astro do rock e um médico, que lhe oferece e dá assistência.

O homem é confrontado por um estar no mundo, porém não em uma realidade pautada pelo natural, mas sim, mesclada por situações diversas do real, do dia a dia.

A marcação da realidade insólita, apresentada dentro da narrativa, se faz pelos acontecimentos e eventos inusitados, compostos na composição em questão.

### ***Comfortably numb***

Hello  
Is there anybody in there?  
Just nod if you can hear me  
Is there anyone at home?

Come on now  
I hear you're feeling down  
Well, I can ease your pain  
And get you on your feet again

Relax  
I'll need some information first  
Just the basic facts  
Can you show me where it hurts

There is no pain, you are receding  
A distant ship's smoke on the horizon  
You are only coming through in waves  
Your lips move but I can't hear what you're saying

When I was a child I had a fever  
My hands felt just like two balloons  
Now I've got that feeling once again  
I can't explain, you would not understand  
This is not how I am  
I have become *Comfortably numb*

I ha  
ve become *Comfortably numb*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ok

Just a little pin prick  
There'll be no more  
Harm  
But you may feel a little sick  
Can you stand up?  
I do believe it's working, good  
That'll keep you going, through the show  
Come on it's time to go

There is no pain you are receding  
A distant ship's smoke on the horizon  
You are only coming through in waves  
Your lips move, but I can't hear what you're saying

When I was a child  
I caught a fleeting glimpse  
Out of the corner of my eye  
I turned to look but it was gone  
I cannot put my finger on it now  
The child is grown  
The dream is gone  
And I have become  
*Comfortably numb*

Considerando a expressividade em estudo, onde a narrativa torna o imaginário fértil, potencialmente ficcional, nos leva a investigar e ainda assim, o subterfugio, o enigma se mantém e consequentemente, torna interessante a obra.

Nessa composição, o autor procura não apenas levar em conta as características aparentes do comportamento observado do personagem, mas principalmente colocá-lo em evidência, apresentando suas tendências sobrenaturais e imaginárias.

Existe uma outra variedade do fantástico onde a hesitação se situa entre o real e o imaginário. No primeiro caso, duvidava-se não de que os acontecimentos tivessem sucedido, mas que nossa percepção tenha sido exata. No segundo, perguntávamo-nos se o que acreditávamos ver não era de fato um fruto da imaginação. (TODOROV, 1981, p. 151)

A análise da composição, segue com base na estrutura da teoria de Tzvetan Todorov, utilizando como critério a classificação e seus fatores, como mecanismos de expressão e entendimento das concepções “*fantásticas*”.

A Análise desta composição, concentra-se somente no diálogo existente no texto. O vídeo clipe desta obra que circula nas redes sociais,

não é levado em conta nesta análise, pois, o enredo é adaptado de acordo com a visão do seu criador.

O estranho, o fantástico, o maravilhoso e o mítico simbólico na opera rock *Comfortably numb*.

*Confortavelmente Entorpecido*

Olá!  
Há alguém aí dentro?  
Só acene com a cabeça se você consegue me ouvir  
Há alguém em casa?  
  
Vamos, vamos, agora  
Ouço dizer que você anda deprimido  
Posso aliviar sua dor  
Pôr você em pé de novo  
  
Relaxe!  
  
Eu preciso de alguma informação primeiro  
Apenas os fatos básicos  
Você poderia me mostrar onde dói?  
  
Não há nenhuma dor, você está recuando  
Um navio distante soltando fumaça no horizonte  
Você só está sendo captado em ondas

Traços fantásticos, com relação a essa parte da narrativa, onde o personagem vê navio soltando fumaça no horizonte e diz para o outro personagem, (que somente ele consegue ver isso e que este, está sendo captado em ondas).

Seus lábios se movem  
Mas não consigo ouvir você  
Quando era criança, tive uma febre  
Minhas mãos me pareciam dois balões  
  
Agora tenho essa sensação mais uma vez  
Não consigo explicar, você não entenderia  
Não é assim que eu sou  
Me tornei confortavelmente entorpecido  
Me tornei confortavelmente entorpecido  
Ok!  
  
Apenas uma picadinha de agulha  
Não haverá mais  
Mas você poderá se sentir um pouco enjoado  
Você consegue se levantar?  
Acredito mesmo que esteja funcionando, bom!  
Isso o fará aguentar fazer o show  
Vamos, está na hora de irmos

Não há nenhuma dor, você está recuando  
Um navio distante soltando fumaça no horizonte  
Você só está sendo captado em ondas  
Seus lábios se movem  
Mas não consigo ouvir você  
Quando era criança  
Eu peguei um vislumbre passageiro

*Lembranças do passado, caracteriza-se, manifestações estranhas.*

Pelo cantinho do olho  
Me virei para olhar mas havia sumido  
Não consigo detectá-lo agora

Neste trecho, também, ocorre traços fantásticos, com relação a essa parte da narrativa, onde o personagem X, mantinha contato, observa que o personagem Y, some repentinamente. Ainda, diz que não consegue detectá-lo.

A criança cresceu  
O sonho acabou

Me tornei confortavelmente entorpecido

* TR – Traços fantásticos
* P - Personagens
* X – Personagem 1
* Y – Personagem 2

#### **4. Considerações finais**

Narrativa com manifestações estranhas, ficcionais, emblemam toda trajetória da composição. Segue com diálogo, onde as questões “fantásticas”, se fazem presentes, tornando a narrativa, alvo de estudo e investigação.

Devido as minúcias do diálogo, os personagens, não possuem um roteiro comum, mas sim desencontrado.

Durante a composição, a presença de um navio soltando fumaça no horizonte, interpela o personagem “X”. Situação que vai de encontro com a presença de mais um traço “fantástico”. Volta ao passado, sugere a concepção do “estranho”. Personagem 2, some repentinamente do ambiente, tornando, evidente também, manifestação fantásticas na narrativa.



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em síntese, considerando todas essas situações apresentadas na composição *Comfortably numb*, torna-se seguro afirmar, que se trata de uma narrativa com elementos e concepções “fantásticas”.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TELLES, Lygia Fagundes. *Invenção e memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

**O TEATRO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO  
PARA FACILITAR A ORALIDADE NO CURSO DE EXTENSÃO  
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UERR**

*Rebeca Cristina de Araújo Lima* (UERR)  
[rebekmebarak@gmail.com](mailto:rebekmebarak@gmail.com)

*Cora Elena Gonzalo Zambrano* (UERR)  
[coragonzalo@gmail.com](mailto:coragonzalo@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o uso das técnicas teatrais, que interpelam o aprendente através da afetividade, da subjetividade, do corpo e da voz, para favorecer a produção oral em língua portuguesa. Teve como fundamento a ideia de que pela experiência viva da “oralização” e da “encenação” de um texto teatral o aluno pode superar as inibições iniciais de falar uma língua estrangeira. Especificamente, identificamos como os alunos hispanofalantes do português como língua estrangeira (PLE) evoluem a partir da leitura em voz alta e dos ensaios do texto teatral *Casamento Caipira*, onde também estão submersos dentro da cultura brasileira. Este estudo se justifica primeiro pelo aumento na procura de um curso de português para estrangeiros e o crescimento econômico do Brasil, fato que atrai cada vez mais estrangeiros, aumentando o interesse na aprendizagem da língua portuguesa. Segundo que, geralmente, esses alunos se ocupam mais em escrever bem, o que não deixa de ser importante e necessário, porém a oralidade fica para segundo plano. Esta pesquisa se direcionou com base na metodologia qualitativa, caracterizando-se como pesquisa ação, cujos procedimentos se deram através de observação, questionários, entrevistas e análise de vídeos coletados. No referencial teórico, trabalhos como os de José Carlos Paes de Almeida Filho (2005; 2007), David Tripp (2005), e embasando a teoria teatral autores como Elie Bajard (2002; 2005), Henri Meschonnic (2006; 2010), Luiz Antônio Marcuschi (2010) e Daniele Marcele Grannier (2002). Como resultado da pesquisa, a análise de dados aqui coletados, podemos afirmar e verificamos também que as técnicas teatrais propiciaram aos aprendizes uma situação real de comunicação e os conduzem a fazer uso do português, o que possibilita uma abertura à apropriação da oralidade, à colaboração e à criatividade.

**Palavras-chave:** Português. Teatro. Afetividade.

**1. Introdução**

Esta pesquisa propõe um estudo do teatro como ferramenta de en-

sino para aperfeiçoar a oralidade no ensino de português como língua estrangeira, ou mesmo como um estímulo para a aprendizagem e também uma reflexão sobre como os alunos, ao mesmo tempo em que encenam, estão sendo submergidos dentro da cultura popular brasileira, de uma forma onde a afetividade também contribuiu para que essa experiência e aprendizagem se tornasse cada vez mais essencial no ensino de português como língua estrangeira (PLE). A pesquisa foi realizada no curso de extensão Português para Estrangeiros, localizado no estado de Roraima, município de Pacaraima, que faz fronteira com o município Gran Sabana, cidade de Santa Elena de Uairén (Venezuela). Tal fato acarreta uma proximidade linguística entre esses dois municípios, fazendo com que várias pesquisas venham a ser desenvolvidas nessa área.

Assim, a partir das observações feitas no curso de extensão, pudemos identificar a necessidade de uma prática que ajude o aluno a desinibir-se, desapegar-se um pouco da escrita, da gramática em si, e usufruir mais da diversidade linguística que há em nosso país e nos diferentes contextos de comunicação social.

Pensando nessa perspectiva, desenvolvemos este trabalho<sup>120</sup> para pesquisar o gênero teatro e suas contribuições no ensino de línguas estrangeiras.

## **2. *Ensino de língua estrangeira***

Segundo Claude Germain (1993), o primeiro ensino de língua estrangeira de que se tem registro remonta à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos do ano 3000, até por volta do ano 2350. A aprendizagem do sumério se dava essencialmente através da escrita em língua suméria, mas não era a língua usada por eles em suas práticas cotidianas, o conhecimento do sumério era visto como um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época.

A abordagem de ensinar constitui-se, conforme aponta José Carlos Paes de Almeida Filho (1993), em matéria-prima das competências dos professores. Assim, os professores podem ser orientados por uma abordagem implícita e frequentemente não conhecida, o que constitui a

---

<sup>120</sup> Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, no trabalho de conclusão do curso de licenciatura em português e espanhol da Universidade Estadual de Roraima.

competência mais básica e se compõe de intenções, crenças e experiências.

Desta forma, o ensino de língua estrangeira abordada neste trabalho será de que aprender uma língua, implica estar em relações com outros numa busca de experiências profundas, aprender a significar na nova língua até que gradualmente ela se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 2007)

## **2.1. Metodologias no ensino de línguas**

Ao longo dos anos, o ensino de línguas estrangeiras vem se processando através de algumas metodologias. A metodologia tradicional, também chamada de gramática-tradução, é a primeira e mais antiga metodologia para ensinar línguas clássicas como grego e latim. O dicionário e o livro de gramática eram os instrumentos úteis de trabalho para que fossem feitas traduções de textos literários, o controle da aprendizagem era rígido e não era permitido errar.

Outra abordagem é a metodologia áudio-oral ou audiolingual. Os princípios básicos desta eram: a língua é fala e não escrita, ou seja, o foco era na língua oral, e a língua é um conjunto de hábitos: a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

Na metodologia áudio visual, classificada de terceira geração, a relação professor-aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização. O professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque etc. (GERMAIN, 1993). O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência linguística e de comunicação, assim como a criatividade.

Por fim, o desenvolvimento da metodologia comunicativa que conquistou um lugar importante na paisagem de ensino de línguas estrangeiras diante da necessidade de um ensino de línguas à altura das novas necessidades. A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação.

Este conceito foi desenvolvido por Dell Hymes (1991) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e desempenho de Noam Chomsky.

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, oferecendo ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula.

### **3. *Ensino de português como língua estrangeira***

José Carlos Paes de Almeida Filho (2005) diz que quando não existe o contato e a imersão de urgência na interação comunicativa, a língua estrangeira vai permanecer sendo estrangeira ao aluno, porém quando se criam oásis de experiências na língua alvo, essa aquisição se eleva a um ensino de línguas com resultados significativos.

Dando continuidade ao ensino de línguas, José Carlos Paes de Almeida Filho (2005) conceitua uma segunda língua (L2) como uma língua não materna que circula com restrições em setores ou instituições com relação às outras.

As várias manifestações L2 têm em comum o contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente. Já uma LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante. As variantes de ensino e aprendizagem de uma L1 encerram em si grande parte do espectro e a que contempla o ensino de L1 como língua escolar de prestígio. (ALMEIDA FILHO 2005, p. 06)

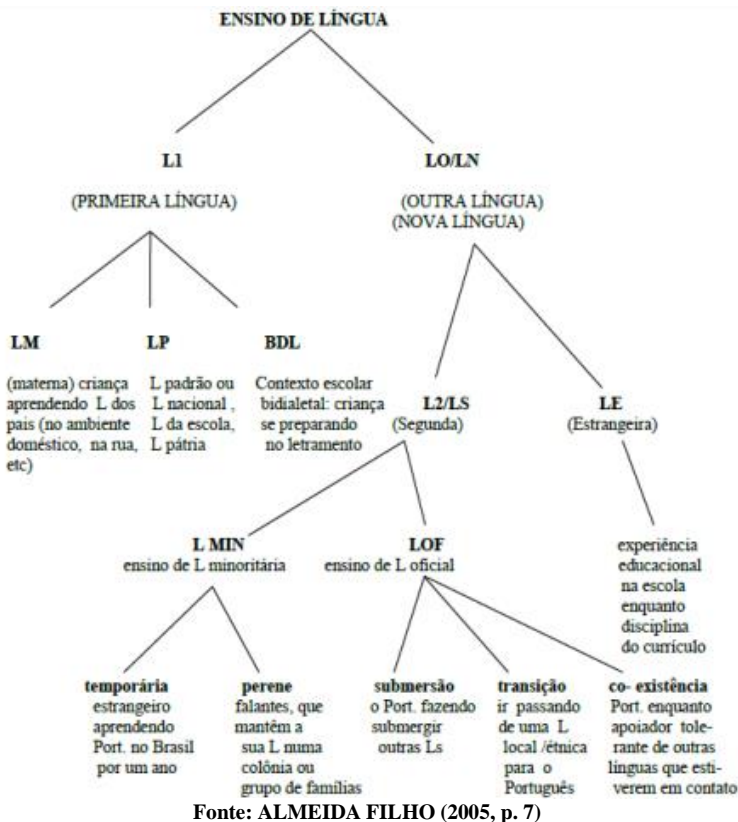
A aprendizagem de segunda língua está voltada para a comunicação, em que um indivíduo já possui competências linguísticas de uma determinada língua, ou seja, ele já tem conhecimento de uma língua materna ou primeira língua e aprende outra língua para comunicar-se no ambiente em que vive que há a presença das duas. Esse contato entre a língua materna ou primeira língua e a outra língua em um mesmo espaço é a principal característica de uma segunda língua.

Veja o esquema da figura abaixo.

Falamos em ensino de língua estrangeira, a partir do momento que o indivíduo desenvolve um interesse particular em aprender a língua de

outro país em outra cultura de forma institucionalizada, ou seja, num ambiente formal de ensino. José Carlos Paes de Almeida Filho (2005) em seu discurso sobre exigências para o exercício profissional de português como língua estrangeira diz que:

Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. (p.11)



Como podemos ver na citação acima a exigência para ensinar profissionalmente português como língua estrangeira é preciso ser formado em letras, mas isso não basta, já que muitos professores formados em língua materna não sabem como planejar ou agir numa sala de português como língua estrangeira, refletir sobre a língua dos outros assim como

afirma José Carlos Paes de Almeida Filho:

Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de bárbaros, de denominadores, ou língua exótica. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 11)

Contudo, a aprendizagem de uma língua estrangeira vai mais além do que ensinar a oralidade, a gramática, e usar de métodos milagrosos para um ensino de qualidade. Assim José Carlos Paes de Almeida Filho (2007) destaca:

Aprender uma LE abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidades de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo), com relação à língua alvo que se deseja e/ou necessita aprender. Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividades podem surgir motivação ou resistências em variados matizes. (p. 15)

Portanto, podemos dizer que o professor deve promover uma atmosfera de confiança, harmonia e justiça dentro e fora da sala de aula, sendo flexível quando achar necessário, pensando nisso, estaremos no caminho certo propiciando a aprendizagem de uma língua estrangeira também fora dela, nas vivências e no ambiente da cultura brasileira e da língua portuguesa assim como acontece nos ensaios do teatro, que é o foco deste trabalho.

#### **4. *Teatro como ferramenta***

O texto teatral sendo uma modalidade de uso da língua (fala) utiliza uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. Neste aspecto, cabe mencionar os estudos de Elie Bajard (2002; 2005) que trazem na semiologia do teatro sua explicação do encontro do texto com outras linguagens, quando o texto teatral passa da página à voz, e os de Henri Meschonnic (2006) que entendem o texto (da prosódia à entonação) como a organização e a própria operação do sentido no discurso. Assim a fala seria:

[...] seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos. (MARCUSCHI,

Sendo assim, a prática teatral é benéfica tanto para o aluno como para o professor, pois não há necessidade de obter aparatos tecnológicos para sua execução.

Continuando a análise, também pudemos constatar que o texto teatral nos dá mais possibilidade de praticar a pronúncia do aluno, repetindo várias vezes alguma palavra sem que o aluno se sinta cansado, pois há no ambiente uma alegria, e interesse do aluno em fazer aquela cena da melhor forma possível, tanto oral como gestual.

Trabalhar com o texto teatral, portanto, favorece o desenvolvimento intelectual, pois ao utilizá-lo em diversas estratégias de aprendizagem, pode-se multiplicar o conhecimento dos aprendizes sobre a capacidade linguístico-vocabular, desde temas regionais até temas filosóficos, dentre outros. Então, as percepções sobre fluência, ritmo, pausas e tonicidade de palavras se fariam presentes neste contato linguístico e oral entre os participantes.

O texto teatral tem uma relação estreita com a linguagem falada, que varia, no entanto, de acordo com a preocupação mais ou menos naturalista dos dramaturgos. Os dramaturgos criam “efeitos de conversação” que, contudo, não reproduzem uma verdadeira conversa, pois, está presente, igualmente, no diálogo teatral, um componente estético. O ator, ou qualquer pessoa na posição de “dizer” o texto, deve, portanto, poder articular cada réplica sem dificuldade e com prazer. Esse efeito estético passa pelo “poético” na dimensão da função poética da linguagem, descrita por Jakobson, na qual a ênfase recai sobre o lado palpável do signo, sobre o significante e sobre as combinações possíveis dos elementos concretos da linguagem. Nesse processo o autor não escolhe as palavras unicamente pelo seu valor informativo, mas por seus efeitos estéticos de ritmo, entonação e sonoridades. (SILVA, 2014, p. 217)

Na transmissão vocal do texto, o papel do “mediador”, podendo ser o professor e/ou aprendiz, é levar aos ouvintes o prazer do texto, compartilhando as emoções, o gosto de ler e para tal este mesmo mediador se valerá de recursos da teatralidade como o uso da voz, do gesto, do olhar e do ritmo do texto (sonoridade).

## **5. *Abordagem metodológica***

O direcionamento desta pesquisa foi qualitativo, com pesquisa de campo, neste caso a sala de aula do curso português para estrangeiro. De acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa



o pesquisador quer saber como os atores sociais envolvidos no processo o percebem, ou seja, como o interpretam, sendo esta uma pesquisa qualitativa e interpretativista.

Deste modo, este trabalho também atende aos critérios de pesquisa ação, pois requer ação tanto na área da prática quanto da pesquisa, e também tende a documentar seu progresso através de áudios, vídeos e questionários, ao mesmo tempo em que observa a satisfação dos alunos através de entrevista, após o término da ação. (TRIPP, 2005)

Os dados foram coletados na turma básico II, do curso de extensão português para estrangeiros, na Universidade Estadual de Roraima, *campus* Pacaraima. A turma caracteriza-se por alunos com idade entre 18 e 60 anos que são de diversas nacionalidades e todos oriundos de língua espanhola, que moram na cidade de Santa Elena do Uairén, município Gran Sabana, localizada na Venezuela.

## **6. Análise dos dados**

O processo de inclusão dos alunos na cultura brasileira através do teatro se deu pelo fato de que no final de cada semestre é realizado um evento cultural, voltado a uma atividade onde todas as turmas possam interagir dentro de um mesmo contexto, Como o final do semestre seria em junho, mês das festas juninas do Brasil e por já ter sido realizado uma vez, a coordenação do curso decidiu realizar o II arraial do português para estrangeiros. Dentro desta temática e por haver realizado no 1º arraial com sucesso, decidimos fazer um teatro do casamento caipira, seguido da dança da quadrilha junina.

Primeiro, para entrar no clima de festa junina e passar para os alunos o ritmo e os movimentos, colocamos música de quadrilha e começamos a fazer os movimentos da dança, tanto masculina, como feminina, eles começaram a estranhar, mas logo acharam engraçado e entraram na dança, daí em diante eles foram seduzidos por esse ritmo e essa cultura tão rica. Através dos slides explicativos falamos da origem até os tipos de músicas usadas na festa junina. Também achamos importante que eles conhecessem sobre a cultura nordestina que está muito bem definida pelo cangaço e pelo xaxado, a dança que ficou conhecida através de lampião e seu bando.

Tudo era muito novo para eles, pois até então só conheciam como cultura brasileira o samba e o carnaval. Mostramos a variação linguística

presente no falar caipira, demonstrando oralmente as diferenças do português que eles estavam aprendendo e do português falado pelos caipiras, sempre enfatizando que não era um falar errado e sim uma variante por se tratar de um país tão grande em dimensão e diversidade linguística.

A escolha dos atores para o casamento caipira foi feita por todo o grupo, descrevíamos o personagem e suas características e eles apontavam um dos colegas para o papel, segundo a personalidade de cada um, não houve resistência de nenhum aluno aos que lhes foram atribuídos personagens. Logo o roteiro foi tirado da internet, e adaptado, segundo o que achávamos viável para eles, retirei algumas frases e agreguei um pouco de humor, para não se tornar tão cansativo. O primeiro ensaio foi muito difícil, pois havia muita timidez e ao repetir as falas eles diziam que não sabiam pronunciar uma ou outra palavra, foi quando pensamos em interpretar cada personagem com as expressões e gestos que gostaríamos que eles fizessem, dessa forma, relaxaram e entenderam que era assim, engraçado mesmo.

Analisando os vídeos dos ensaios e do dia da apresentação, pudemos constatar que o teatro inserido na cultura e acompanhado com a dança, não é um trabalho fácil, exige muita dedicação e energia. A seguir, apresentamos trechos das entrevistas realizadas com os alunos após o evento:

A experiência do teatro foi muito boa porque ela permitiu muita interação é... entre os integrantes do equipe e também pra conhecer as pronúncias diferentes que tem no Brasil e o teatro do casamento caipira tem a particularidade que ele mostra o jeito de falar que é muito inocente que tem ainda dificuldades com as pronúncias e por parte dos pais da noiva, a mãe do noivo, os convidados e a diferença desso é também o padre quem marca a pronúncia mais formal do português, então existe aí a comparação é... e o sotaque que nós praticamos activamente foi nordestino, acho que a experiência foi boa pra melhorar o aprendizagem e pra fazer uma prática ativa da oralidade é.

Informante I

A informante I, que fez o papel da mãe do noivo na peça teatral e que também participou da quadrilha, nos mostra em seu relato que o teatro foi bom para ter uma prática ativa da oralidade e a interação com os colegas, ela também reconhece que o sotaque que praticaram activamente foi o sotaque nordestino.

Participar do teatro foi muito bom, foi muito bom conhecer a cultura caipira é uma cultura que tem uma mistura de características [...] foi bom conhecer a forma de falar, tudo isso deicho o conhecimento importante na nossa formação.

Informante II

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O informante número II, que fez o papel do noivo na peça, reconhece que foi muito bom conhecer a cultura caipira e que foi muito importante para a formação do grupo.

*Minha experiência me ajudou pra melhorar minha pronúncia, estou muito feliz por ter ficado no teatro do casamento caipira, perdi a vergonha e falei em público conheci melhor a cultura brasileira porque eu não sabia que tinha essa celebração tão concorrida e importante no Brasil, esse jeito muito bom, as pessoas acham o melhor jeito de fazer as atividades dinâmicas pra que a cultura seja aprendida pra os estudantes. (grifo nosso)*

Informante III

A noiva, III informante desta entrevista afirma que a experiência no teatro melhorou sim a pronúncia dela na língua e, além disso, perdeu a vergonha de falar em público, nesta frase podemos perceber que o objetivo foi alcançado com o teatro nesse aspecto do medo e da vergonha.

*Eu acho que o teatro contribuiu pra minha formação, no aprendizado da língua portuguesa, e primeiro por quanto ajudou ao desenvolvimento da nossa oralidade, ajudou também pra perder medo de falar ante o público em língua portuguesa, segundo, contribuiu pra a gente conhecer uma nova cultura que é uma coisa totalmente novo, pra nós é totalmente novo, desse jeito nós podemos ter uma formação integral e uma mistura cultural e ajuda com o enriquecimento, desenvolvimento, conhecimento de a outras culturas, neste caso a cultura brasileira.*

Informante IV

O delegado da peça, informante IV, diz, em seu relato, que o teatro contribuiu para a formação dele na língua portuguesa e o ajudou no desenvolvimento da oralidade, o medo de falar diante do público e para conhecimento cultural.

*Profe Rebeca, minha participação na quadrilha da festa junina, foi muito inesquecível, porque eu aprendi que com a cultura popular do Brasil nós podemos melhorar nossa oralidade e perder a vergonha que com frequência tenho quando vou falar, também acho que o trabalho com meus colegas e as professoras nos ensinam que trabalhando unidos podemos melhorar as apresentações futuras que temos que fazer no curso de português pra estrangeiros, então... VIVA QUADRILHA explosão norte e sul, viva as professora Isis e Rebeca, obrigada pelo seu carinho e dedicação.*

Informante V

Aqui temos o relato da rainha caipira que, além de ter realizado o teatro caipira também fez uma apresentação teatral curta para a apresentação da rainha caipira, onde ela e o rei caipira tiveram que falar e inter-

pretar a música de Sandy e Júnior – "Maria Chiquinha". Foram realizados árdios ensaios da oralidade e de interpretação. Como podemos ver em seu relato, ter participado da atividade e da quadrilha foi inesquecível para ela, além de aprender, perdeu a vergonha de falar em português e se sente muito feliz do resultado obtido. Destacamos também, no seu relato, que o carinho das professoras contribuiu para isso, reafirmando o papel motivacional do qual tratamos também neste trabalho.

Assim como afirma Maria Eunice Oliveira e Tania. Stoltz (2010), o teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. E tudo exige a interação social e faz parte da cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos alunos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento.

Nas observações indiretas realizadas percebemos claramente que as interpretações corretas, as estratégias comunicativas e a compreensão do vocabulário informal e corriqueiro são refletidas na maneira como eles interagem com os brasileiros, isto se deve pelo uso da língua não só como escrita, mas como um meio de comunicação oral, expressando-se através das práticas dos diálogos, músicas e teatro. Notamos que a dramatização é uma ferramenta utilizada no ensino de línguas e a respeito disso Daniele Marcelle Grannier (2002) diz que:

Para a passagem da escrita para a oralidade (percurso inverso ao do falante nativo) podem ser propostas numerosas atividades consolidadas nas últimas décadas na aquisição de línguas, tais como a dramatização a partir da observação comentada de diálogos em vídeo na qual se presta em especial atenção à linguagem não-verbal e à entonação associada à produção oral de brasileiros. (p. 75)

De acordo com o autor supracitado, na dramatização a linguagem não verbal ganha força junto com a entonação, o que colabora com a produção oral dos alunos.

## **7. Considerações finais**

Com a análise de dados aqui coletados podemos afirmar e verificamos também que as técnicas teatrais em uso, pelos professores, propiciaram aos aprendizes uma situação real de comunicação e os conduziram a fazer uso do português, o que possibilitou uma abertura à apropriação da oralidade, à colaboração e à criatividade.

Na presente pesquisa, que leva em consideração o sujeito e suas relações com a língua, passando pela voz e pelo corpo, não acreditamos poder empregar uma análise objetiva e quantitativa, mas sim a observação de uma mudança de atitude e comportamento do sujeito em relação à língua estrangeira.

Durante a prática das diversas atividades relacionadas com a competência da oralidade através do teatro, fomos percebendo que a capacidade de produção oral dos alunos é muito diferente quando interagimos no momento com eles ou quando eles têm de apresentar oralmente um trabalho. Tendo, portanto, melhores resultados quando inseridos em um ambiente de motivação e interação social. Levando em consideração a cultura brasileira, por meio da dança e do teatro, a oralidade tem um avanço considerável no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Ensino e Pesquisa*, vol. 1, APLIEMG, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. O português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino. *Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa*. 2005. disponível em:

<[http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)>.

Acesso em: 14-06-2015.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

BAJARD, Elie. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

GERMAIN, Claude. *Evolution de l'Enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

GRANNIER, Daniele Marcelle. *Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol*. Niterói: Intertexto 2002.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (Orgs.). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MESCHONNIC, Henri. *Linguagem, ritmo e vida*. Trad.: Cristiano Florentino e Sônia Queiroz. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2006. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2202477>>.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>>. Acesso em: 26-12-2017.

SILVA, Eduardo Dias da. *A-TUA-AÇÃO: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Francês)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014\\_EduardoDiasdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf)>.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>.

**O TEXTO VIRTUAL:  
NOVAS PERSPECTIVAS DE LEITURA**

*Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro* (UEMS)

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

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* (UEMS)

[chaves.adri@hotmail.com](mailto:chaves.adri@hotmail.com)

*Tatiana da Silva Magalhães Marangoni* (UEMS)

**RESUMO**

A leitura, em sua vasta gama de possibilidades, com a chegada dos textos virtuais, ganhou nova roupagem e novos leitores. Diante desse quadro, algumas questões surgem sobre: quem é esse leitor, como se dá sua formação e como a escola trata o texto digital. Cabe então repensar as práticas de leitura, não mais restritas ao universo impresso, mas a um mundo dominado pelas NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). O presente artigo busca promover a reflexão sobre as questões levantadas e trazer à discussão o papel do texto digital na sala de aula em contraponto com o texto impresso.

**Palavras-chave:** Leitura. Texto impresso. Texto digital.

**1. Introdução**

Quando falamos em texto e sua forma de representação, logo surge à mente uma folha de papel, com letras que formam um aglomerado de palavras e trazem informações. O texto, dito verbal, continua sendo o signo linguístico o qual o indivíduo tem por modelo de leitura e produção. Sua função social continua ativa, a de passar informações e/ou mesmo servir a um momento ocioso, tais práticas ainda fazem parte do viver social do homem e de sua leitura. Porém, ler já não é mais uma prática restrita ao papel, apesar de ainda ser uma forma de representação em muitos *e-books*.

Não há como negar que o universo digital adentrou as mentes e o dia a dia, não seria diferente com a produção textual, que deixou de ser mera forma em papel para tomar os mais diferentes formatos. Assim, os textos foram tomados por elementos de linguagem não verbal ou mista,

ou seja, os chamados textos multimodais, que já fazem parte do nosso cotidiano e estão cada vez mais adentrando o universo escolar e corporativo.

Pensando em novas perspectivas de apresentação do texto, abre-se a discussão para novos leitores também. Se o modo de exibir o texto mudou, cabe também reconsiderar que os leitores e, mais propriamente, a maneira de ler mudem.

Algumas questões surgem, sobre como se dá a formação desse novo leitor que convive em um ambiente virtual e como a escola trata o texto digital para tal formação.

Assim, cabe então repensar as práticas de leitura, não mais restritas ao universo impresso, mas a um mundo facilitado e sobrecarregado das mais diversas informações, podemos pensar então no hipertexto e nos textos multimodais.

## **2. *O hipertexto e o texto multimodal: nova roupagem***

O hipertexto pode ser entendido segundo Antônio Carlos Xavier (2005, p. 171), "Por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície outras formas de textualidade".

Assim, podemos dizer que o hipertexto é uma mescla de gêneros textuais e sua apresentação pode ser particular e ilimitada a cada leitor, uma vez que uma das marcantes características do hipertexto é a possibilidade de um texto levar o leitor a outro e outro texto.

Tal dinâmica é conseguida, no meio virtual, por meio do *hyperlink*, que se mostra uma ferramenta rápida e eficaz para sanar dúvidas do leitor ou levá-lo a obter mais conhecimento sobre um dado assunto. No entanto, a noção de hipertexto remonta ao tempo em que as enciclopédias e dicionários eram os recursos mais utilizados pelos leitores para passar pelas mesmas situações. Segundo Valéria Ribeiro de Castro Zacharias (2016, p. 22):

[...] a leitura hipertextual não está atrelada ao digital. Coscarelli (2003), Ribeiro (2005) e Koch (2002) defendem a ideia de que a hipertextualidade está tanto nos ambientes impressos quanto nos digitais. Defendem ainda que todo texto e toda leitura são hipertextuais. Recursos como notas de rodapé, índices, paratextos, imagens, citações, referências bibliográficas são exemplos de como a hipertextualidade se apresenta nos materiais impressos.



Assim, a prática do hipertexto já faz parte dos hábitos de leitura dos indivíduos, mas, com o advento da internet, foi expandida e o hipertexto tornou-se “hiper” em seu sentido mais amplo. Pois, se antes, no impresso, as possibilidades de pesquisa e ampliação de conhecimento existiam, elas eram limitadas a um contingente pequeno de livros que poderiam ser consultados e que estavam disponíveis ao leitor. Restrito ainda em sua forma de acesso, uma enciclopédia ou um acervo de uma biblioteca.

Os textos multimodais, assim como o hipertexto, não são novidade, em sua definição mais simples podem ser entendidos como aqueles textos nos quais se misturam elementos de imagem e de texto verbal, pensando na era digital, pode ser, ainda, aquele texto que contém som, vídeo e o que mais for possível para o universo digital.

No caso do texto multimodal impresso, podemos ver que o leitor necessita desenvolver habilidades de leitura que envolvam, além da compreensão escrita, a compreensão de imagens. No digital, novas e outras competências leitoras precisam ser desenvolvidas.

Pensando no ensino de leitura de um gênero multimodal [...], remetemo-nos a Dionísio (2005, p. 160), quando afirma que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. A autora ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler. (BARROS, 2009, P.164)

Pensar em um mundo digital, que cada dia se torna mais acessível por meio de computadores, *tablets* e *smartphones*, traz tanto benefícios de ampliação do conhecimento quanto malefícios de ordem de veracidade das informações e processamento dessas. Com chegada das NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), surgiram também novas formas de leitura e um público leitor diferenciado, que necessita de habilidades reconstruídas que não o façam perder o foco do seu objetivo de ler, bem como um filtro de informações a serem digeridas e processadas.

Para se compreender quais são essas novas habilidades, é necessário primeiro ampliar nosso conceito sobre leitura e sobre leitura digital.

### **3. O que podemos entender por leitura digital?**

Não há um único conceito do que seja leitura, pois a este conceito

devemos ter atrelada a ideia dos objetivos da leitura. Para cada objetivo de leitura há um tipo de leitor de acordo com Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2007, p. 19), "São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior ou com menor interação, enfim".

Ainda há de se pensar que, para cada leitor, uma perspectiva singular sobre o texto, pois, cada um dará um sentido que tenha a ver com suas experiências de mundo e fará inferências que serão únicas no seu contexto de leitura.

Nesse sentido, podemos compreender a leitura como,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH & ELIAS, 2007, p. 11)

Podemos pensar então em quais sejam os objetivos de leitura de um leitor de um texto digital, seja o hipertexto ou um texto multimodal.

O texto digital está rodeado de informações que podem, muitas vezes, desvirtuar os objetivos a que indivíduo se propôs quando começou a realizar a leitura, os textos multimodais, por exemplo, implicam um leitor que domine várias habilidades de leitura, pois lida com imagens estáticas e em movimento ao mesmo tempo, que decodifica e compreende o texto verbal.

Em Carla Viana Coscarelli (2016), vemos que,

[...] podemos mencionar a conclusão a que chegaram Coiro & Dobler (2007), de que a leitura na internet é mais complexa porque envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimentos sobre a estrutura informacional dos sites e dos mecanismos de busca na *web* (p. 229)

Podemos evidenciar ainda que o texto digital também possui uma característica singular, pois, dada a velocidade e a diversidade das informações, torna-se um grande desafio prender o leitor a um único texto em uma infinidade de possibilidades a que está exposto na internet. Com a rapidez desse ambiente, é possível verificar que os textos se tornam mais curtos e mais imagéticos, o que implica ao leitor compreender a informação que está implícita. De acordo com Francis Arthuso Paiva (2016, p. 58), em um estudo sobre a leitura de infográficos, “[...] inferir informações, seja no modo verbal ou imagético – podem demandar mais esforço

de execução da parte do leitor e de ensino do professor”.

Com os novos textos, a *web* fez imergirem também novos leitores, cabe agora compreender quem são esses sujeitos.

#### **4. Quem são os novos leitores?**

Diante de um quadro de múltiplas linguagens em que surgem novas possibilidades de comunicação, faz-se necessária uma ampla discussão sobre o assunto. Com o surgimento do ciberespaço, aparecem também novas modalidades de leitura e, conseqüentemente, novos leitores que interagem com as informações propagadas nas mídias digitais.

Segundo Lucia Santaella (2004):

Toda nova linguagem traz consigo novos modos de pensar, agir, sentir. Brotando da convergência fenomenológica de todas as linguagens, a hipermídia significa uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis. Nela estão germinando formas de pensamento heterogênea, mas, ao mesmo tempo, semioticamente convergentes e não-lineares, cujas implicações mentais e existenciais, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, estando apenas começando a apalpar. (p. 392)

O hipertexto, por meio da navegação de *links*, traz uma gama de possibilidades. Ele é uma das várias modalidades de leitura que surgem nesse novo contexto. A leitura é dinâmica, forte, não-linear e, de certa forma, filtra muitas informações. O texto interativo pode mudar num instante e, assim como os modos de ler, passam por inovação, surgindo, assim, novos leitores.

Ainda, segundo Lucia Santaella (2004), existem variados tipos de leitores. O primeiro é o leitor da era pré-industrial, que lê de forma contemplativa e meditativa, aprecia a leitura do livro impresso e da imagem fixa. O segundo perfil de leitor – que nasceu em meio à Revolução Industrial e centros urbanos é descrito como aquele que tem contato com uma leitura de mais misturas signícas. A leitura é mais dinâmica, mais híbrida. E o ‘terceiro tipo de leitor’ nasce com o aparecimento do ciberespaço, da era virtual.

O leitor contemplativo (meditativo), o primeiro, tem uma relação mais íntima e individual com a leitura. Isso é reforçado também pelo aspecto e condições históricas em que surge este leitor. “Com a instauração obrigatória do silêncio nas bibliotecas universitárias na Idade Média cen-

tral, a leitura se fixou definitivamente como um gesto do olho [...]”. (SANTAELLA, 2004, p. 20-23)

O leitor movente (fragmentário) surge de um cenário de constante crescimento das cidades. É um leitor de informações mais fragmentadas, movente, que amplifica a formas de ler, em uma nova perspectiva em que a imagem passa a ser cada vez mais frequente. Mesmo com o advento tecnológico, o crescimento da imprensa, das revistas e jornais e a impressionante rapidez televisiva, ainda estão presentes nesse novo leitor resquícios do perfil contemplativo, gerando uma certa instabilidade.

O terceiro tipo é o leitor imersivo, que pertence ao mundo virtual. Tem por hábito receber e ler novas informações, independente do formato ou linguagem. Sua trajetória de navegação é alienar, multilinear e é ele próprio quem a conduz. Faz parte dos maiores centros urbanos, possui uma linguagem transitória, que certamente se transformará com o decorrer do tempo.

É fato que, com o passar do tempo, surgirão novos tipos de leitores. A velocidade das transformações é surpreendente, o que não é um obstáculo para esses novos sujeitos, pois é visível que suas mentes acompanham sem nenhum problema toda essa evolução.

## **5. As novas habilidades de leitura**

O leitor que nasceu no ciberespaço desenvolveu e desenvolve, a cada dia com as novas mídias, novas habilidades de leitura. O leitor do texto digital precisa interagir com as interfaces dos diferentes textos que estão à sua volta e, portanto, desenvolver a habilidades de navegar.

Navegar em um texto digital ou impresso pode apresentar algumas similaridades, por exemplo, o leitor do texto impresso precisa aprender a ler notas de rodapé, referências e sumários que o ajudam a navegar no texto de papel. Porém, o leitor de texto digital precisa desenvolver habilidades que envolvam a questão tecnológica, segundo Ana Elisa Novais (2016, p. 82),

As atividades de leitura nos dias de hoje processam cada vez mais diferentes sistemas de signos, insumos criados pelas/com as tecnologias digitais. Os textos se multiplicam exponencialmente, tanto quanto as práticas sociais e as formas de interação.

A habilidade de navegar no meio digital inclui a questão tecnoló-

gica o que sinaliza ter alguma afinidade com o computador, *mouse*, *touchscreen* etc. De acordo com Lawless e Schrader (2008) citado por Carla Viana Coscarelli (2006, p. 289),

[...] a navegação efetiva nos ambientes virtuais requer que os usuários saibam onde estão, onde precisam ir, como chegar lá e quando eles chegaram. A navegação, desse modo, descreve não apenas as ações comportamentais dos movimentos (ex. mover de um destino a outro), mas também as habilidades cognitivas (ex. determinar e monitorar a trajetória e o percurso para atingir a meta).

Diante dessas habilidades que são tão importantes e necessárias de serem desenvolvidas, não é aceitável que elas fiquem de fora do ambiente escolar, pensar em como trazer isso aos estudantes, que são esses novos leitores em formação é bastante significativo.

## **6. Uma sequência didática sobre o hipertexto**

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os pesquisadores suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly têm se preocupado em fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula, e todo o esforço volta-se para a consecução desse objetivo. Conforme o autor descreve, central é a metodologia utilizada para construir o que ficou conhecido nessa escola como ensino por sequências didáticas.

Os autores definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Luiz Antônio Marcuschi (2008) apresenta os procedimentos envolvidos no modelo de sequência didática: Apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

Diante das informações levantadas, da definição e apresentação de seu desenvolvimento, será possível desenvolver o tema sequência didática no ensino do hipertexto e suas problemáticas.

Conforme o estudo das pesquisadoras Anna Rachel Machado e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (2006), que se preocupavam com o ensino de gêneros, existem três níveis básicos nas transformações dos conhecimentos científicos: o primeiro, o “conhecimento científico” propriamente dito, sofre um processo de mudança para construir o “conhecimento a ser ensinado” que, posteriormente, transforma-se em “conhecimento efetivamente ensinado” e, finalmente, em “conhecimento efetivamente aprendido”.

do”.

Diante dos níveis apresentados pelas autoras supracitadas, existem obstáculos no processo de ensino do hipertexto. O primeiro problema no nível 1 é a seleção dos conteúdos que serão ensinados, pois mesclam-se conhecimentos científicos com o conhecimento das práticas sociais da linguagem. Essa junção supõe uma abordagem atrelada ao senso comum.

As pesquisadoras ainda enfatizam um segundo problema, o processo de autonomização de determinados objetos de conhecimento científico que foram separados da teoria global e da problemática científica em que surgiram e que ganharam seu sentido específico. Por causa disso, o hipertexto recebeu outras significações.

Anna Rachel Machado e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (2006) ainda destacam um terceiro problema em relação à transposição didática, desde o seu primeiro nível, é o da compartimentação dos conteúdos selecionados: o hipertexto era visto separadamente nos seus aspectos enunciativos, estruturais, pragmáticos etc.

Frente aos problemas elencados, os pesquisadores Adriana Cintra de Carvalho Pinto e Francisco de Assis (2007) apontaram a necessidade de desenvolverem uma sequência didática, que definiram como um conjunto de procedimentos metodológicos e de atividades progressivas, planejadas, guiadas por um objetivo geral, qual seja a produção de um hipertexto.

A seguir, será apresentada a descrição dessa sequência didática que enfatizará o ensino do gênero hipertexto, realizada pelos pesquisadores Adriana Cintra de Carvalho Pinto e Francisco de Assis (2007, p. 8):

A primeira atividade desse conjunto de atividades progressivas é a identificação do que o aluno já sabe e do que precisa aprender sobre o hipertexto. São oferecidos exercícios de leitura que primam mais pela indução. Por meio deles, o aluno compara, percebe semelhanças e diferenças, generaliza, estabelece relações entre hipertextos. Essa primeira atividade termina com a produção de um hipertexto, cujo produto deve ser visto como ponto de partida para a seleção de atividades que deverão ser trabalhadas com os alunos. Depois vem a exploração dos vários elementos do gênero hipertexto (condição de produção, conteúdo temático, forma de organização, polifonia e inserção de vozes e marcas linguísticas), construídos a partir do modelo de análise de texto apresentado no item seguinte deste artigo. O último conjunto de atividades visa a finalizar o projeto com a reescrita do hipertexto. Para a construção dessa sequência didática, logo se tornou evidente a necessidade da construção prévia de um “modelo didático de gênero”, que pudesse guiar a elaboração das atividades planejadas.

Hoje, torna-se imprescindível que o leitor, seja ele contemplativo, movente ou imersivo, atualize-se diante das inúmeras transformações que envolvem a leitura. Essas mudanças não são passageiras, e sim, acumulativas, o que impulsionará o leitor a uma mudança de postura.

## 7. *Considerações finais*

Com o passar dos tempos, o modo de ler mudou assim como os leitores e as ferramentas de leitura. É importante repensar as novas práticas de leitura, bem como a formação do leitor desde o ambiente escolar.

Identificar o tipo de leitor que está envolvido no processo de leitura torna-se essencial para entender por quais processos passou sua formação leitora e em que pode ser melhorado em suas habilidades para o ambiente virtual.

Estimular a prática de leitura no meio digital por meio do ambiente escolar pode ser uma boa alternativa para a formação de novos leitores e ampliação de suas capacidades de leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho; ASSIS, Francisco de. Procedimentos didáticos para a apropriação do gênero hipertexto em cursos de comunicação social: uma abordagem sociodiscursiva. *Caligrama*, USP, vol. 3, n. 3, p. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66615/69225>>.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, vol. 6, n. especial, set./dez, 2006.

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

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.



## O USO DO VERBO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA INTERATIVA

*Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro* (UEMS)

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

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* (UEMS)

[chaves.adri@hotmail.com](mailto:chaves.adri@hotmail.com)

### RESUMO

O presente artigo faz parte de um projeto de intervenção em execução que tem por objetivo apresentar uma sequência didática que contemple os tempos verbais em língua portuguesa para uma turma do ensino fundamental, demonstrando o uso desses verbos em diferentes situações de escrita e leitura, empregando como ferramenta o ambiente virtual de aprendizagem (*MOODLE*). O referido projeto pretende promover a análise e reflexão linguística do uso dos tempos verbais pelos alunos em diferentes situações de escrita, ampliando suas perspectivas de leitura e interpretação de mundo. Este artigo buscará mostrar a importância do ensino dos tempos verbais, bem como demonstrar a sequência didática que será executada e os resultados esperados para o projeto.

**Palavras-chave:** Tempos verbais. *Moodle*. Ensino.

### 1. Introdução

Com o passar do tempo, as línguas sofrem transformações, esse processo se dá em função do seu uso, em grande parte, da oralidade para a escrita. Até que essa mudança chegue à chamada “norma padrão”, há um longo caminho a ser percorrido. Assim, a oralidade e a escrita estão ligadas para a construção da língua do indivíduo, conforme Luiz Antônio Marcuschi (2003, p. 15):

Hoje, é impossível investigar *oralidade e letramento* sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre *fala e escrita* (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova

concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.

Pensando nesse novo conjunto de práticas sociais, os meios de comunicação são agentes que contribuem para que a mudança na língua aconteça. Conforme evolui, nosso pensamento torna-se menos segmentado e mais conectado a informações diversas. Se essa modificação acontece em nossa mente, ela é estendida para nossa língua que é a expressão da mesma.

Tais transformações são altamente refletidas na escrita, podemos ver que os meios de comunicação como *Whatsapp*, *Facebook* e *Twitter* transformam amplamente o modo de se expressar, dando uma nova roupagem à escrita, tornando-a mais dinâmica e com regras próprias.

Nesse ínterim, percebe-se que os jovens, maiores usuários desses meios de comunicação, têm grande dificuldade de se expressar diante de situações de escrita formal, não diferenciando a escrita *online*, da escrita em trabalhos do meio escolar.

Uma grande dificuldade percebida durante a produção textual é o uso dos tempos verbais, levanto aqui a hipótese de que a suposta sincronia de comunicação transmitida pelos meios de comunicação que faz com que os verbos estejam no presente seja levada de sobremaneira para a escrita, fazendo com que produções textuais como narrativas de nossos alunos, que, de um modo geral, deveriam ser escritas utilizando tempos verbais do passado, sejam escritas utilizando verbos do presente.

Ressalta-se então a importância do ensino dos tempos verbais, porém, usando como técnica a inserção do ambiente virtual na aprendizagem.

A proposta do *Moodle*, segundo Martin Dougiamas, desenvolvedor do projeto que lidera até hoje, é bastante diferenciada. Trata-se de aprender em colaboração no ambiente on-line, baseando-se na pedagogia socioconstrutivista. Portanto, trata a aprendizagem como atividade social além de concentrar a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente os artefatos (textos, vídeos, imagens etc.) para que outros vejam ou utilizem. (NAKAMURA, 2009, p. 23)

Pressupõe-se que o ambiente virtual de aprendizagem (*MOODLE*) possa contribuir como ferramenta de ensino, proporcionando ao aluno uma forma inovadora de aprendizagem da gramática.

Para tanto, pretende-se nesse artigo apresentar uma proposta de trabalho em execução com o enfoque do ensino dos tempos verbais a

alunos do 8º ano, utilizando como ferramenta de suporte o ambiente virtual de aprendizagem (*MOODLE*) tendo em vista o uso da linguagem não padrão pelos alunos.

## **2. As concepções de língua que permeiam o meio escolar**

Quando pensamos em nosso sistema educacional e nas concepções de língua que permeiam seu âmbito, há uma profunda disparidade entre os entes que atuam na educação. Pais, professores e alunos possuem uma visão de que é necessário aprender uma língua de prestígio social, um alvo a ser alcançado, porém de difícil acesso. Segundo Elisía Paixão de Campos (2014, p. 23),

As pessoas costumam dizer que a língua portuguesa é difícil e complicada; acreditam que existe uma maneira certa de falar; que esta “maneira certa” já se encontra estabelecida há muito tempo e foi consagrada pelos grandes escritores e mestres da língua; que para saber ler e escrever bem basta conhecer as palavras e suas regras de combinação, isto é, ter o domínio do léxico e da gramática; que o povo brasileiro com pouca ou nenhuma escolaridade e os alunos, de modo especial, falam errado, pois não conhecem a língua portuguesa.

Emergem, então, concepções do que seja a língua padrão a ser compreendida e aprendida pelos alunos. Como se os mesmos fossem à escola sem uma língua materna e fosse possível tirar todo conhecimento linguístico inato ao falante e colocar um conhecimento normativo em seu lugar.

Por muito tempo, adotou-se que a chamada norma-padrão era a língua alvo a ser alcançada e, para tanto, deveria ser livre de qualquer ruído que atrapalhasse sua aprendizagem, como, por exemplo, a questão das variedades linguísticas. A gramática normativa tomou *status* de incontestável e dominá-la é fonte de desejo para estudantes e falantes que almejam melhor posição social.

Até então, seu ensino era pautado em uma didática que privilegiava o mecanicismo de aprender nomenclaturas e aplicá-las a exercícios que não priorizavam a língua em seu uso e em textos de circulação popular.

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objeti-

vos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39)

A concepção do ensino de língua tomou um novo enfoque a partir da popularização da internet, na década de 90, e a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação no dia a dia do brasileiro.

A língua denominada padrão já não é mais o alvo de aprendizagem, a prioridade agora é a comunicação. Comunicação que cria um meio novo de expressão da língua.

O meio virtual adentrou a vida cotidiana dos estudantes de tal maneira que não é mais possível ensinar da forma categorizada que se ensinava antes do advento da internet. A descentralização do conhecimento aconteceu fora do meio escolar e é preciso trazê-la para dentro. De acordo com Roxane Helena Rodrigues Rojo (2012, p. 13)

Para García-Canclini, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores” (GARCÍA-CANCLINI, 2008 [1989], p. 308). Nesta perspectiva, trata-se de descolecionar os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – ditos por Canclini “impuros” –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens.

Não é necessário abandonar o ensino da língua, mas repensar o que ensinar e como ensinar tornou-se uma tarefa necessária para os professores de língua portuguesa. Resgatar o que é necessário e introduzir novas aprendizagens e experiências aos aprendizes. Segundo Irandé Antunes (2003, p. 108), “a mudança no ensino do português não está nas metodologias ou nas “técnicas” usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares”.

Assim, destaca-se a importância desse trabalho como uma tentativa de dar nova roupagem ao ensino dos tempos verbais em língua portuguesa, ao mesmo tempo em que procura inserir as tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano da vida escolar.

### **3. *Uma primeira experiência com Moodle no ensino fundamental***

A escola, há muito tempo, clama por um novo tipo de ensino que possibilite trabalhar com os alunos de uma forma mais interativa e que

tenha conexão com o mundo moderno que cerca a vida cotidiana dos estudantes do século XXI, ou seja, um mundo muito mais informatizado e virtual, no qual a informação já existe, porém necessita ser filtrada, organizada e sistematizada. Assim, cabe a nós, enquanto professores, cumprir esse papel de aproximação do mundo virtual com a escola, que em muitas de suas atividades ainda está afastada da inovação tecnológica.

O *MOODLE* é um ambiente virtual de aprendizagem que proporciona esse tipo de interação, com suas ferramentas de ensino, pode atrair não só atenção do aluno, pelo seu método digital, como também ajudá-lo a aprender conteúdos acadêmicos com uma nova roupagem.

Diante desse cenário, trabalhar com o AVA (ambiente virtual de aprendizagem), como ferramenta didática no Ensino Fundamental, é um grande desafio, porém, estimulante, à medida que podemos ver as infinitas possibilidades de seu uso.

Nesse primeiro momento, cabe ressaltar que minha experiência com *MOODLE* não é nova, pois já utilizei a plataforma enquanto estudante e como professora mediadora, porém, com o público do ensino superior, sendo assim, adultos em sua maioria. Também tenho formação na área de educação a distância, o que torna a maior descoberta sobre esse tipo de ensino um interesse pessoal. O maior desafio para o Ensino Fundamental é mostrar ao aluno não só como se apropriar dessa ferramenta, mas também como utilizá-la para seu estudo.

Assim, demos início às atividades de língua portuguesa com uma turma do 8º ano nesse novo ambiente. Para esse primeiro contato dos alunos com o *MOODLE*, aproveitamos o conteúdo já ministrado em sala de aula sobre textos instrucionais e usos dos verbos no imperativo e infinitivo.

Em um primeiro momento, os alunos deveriam assistir a um vídeo relembrando o conteúdo sobre textos instrucionais e o uso de verbos no infinitivo e imperativo para alguns gêneros textuais como: receitas, jogos, bulas de remédio etc. Logo, deveriam, por meio da ferramenta “Fórum”, fazer a descrição de um jogo (esportivo, de tabuleiro, cartas...), citando apenas as regras e instruções de como se jogava, não revelando o nome do jogo, os outros alunos tentariam adivinhar o jogo proposto pelo colega, foi dado um máximo de 6 respostas para cada jogo descrito, na intenção que os outros alunos pudessem descrever novos jogos. Ainda, foi mostrado um exemplo por mim, professora regente, de como poderiam fazer a sua descrição do jogo.

A atividade foi bem aceita pelos estudantes e estimulou o desafio entre o grupo. Logo, surgiram muitas respostas para os mais diversos jogos propostos pelos alunos. Ao final da aula, a turma estava interagindo muito bem virtualmente e realizando a atividade de maneira muito participativa.

Nessa atividade, como pontos positivos, podemos apontar a grande participação e empenho da turma em realizar a atividade, a tentativa de uso dos verbos aprendidos anteriormente.

Um ponto que chamou a atenção foi o fato de os alunos sentirem-se muito à vontade com o uso do ambiente e até mesmo os alunos mais tímidos para a participação oral em sala de aula mostraram-se muito ativos. Tanto que, para alguns, a atividade se estendeu para o âmbito pós-escola, com a tentativa de modificar o perfil, como foto, nomes etc.

Percebe-se a grande facilidade de uso das ferramentas digitais pelos alunos do ensino fundamental, observada pela edição dos textos, como mudança de fontes e cores de letras.

Porém, também é bastante óbvio o linguajar utilizado pelos mesmos ser muito similar ao utilizado nas redes sociais. Assim, muitos alunos utilizaram palavreado inadequado ao meio acadêmico. Mas, acredito que, pela ferramenta empregada ser um fórum, muito semelhante a *chats* de meios virtuais, a proximidade e a imaturidade no próprio uso em um ambiente virtual de aprendizagem foram fatores que contribuíram para tal inadequação.

Diante do ocorrido, decidiu-se que a próxima atividade terá como ponto de partida a etiqueta virtual, ou a “netiqueta”. Mostrando aos alunos as diferentes situações de uso da escrita na internet, bem como a linguagem adequada em cada ambiente.

Portanto, o próprio uso do ambiente serviu como guia para outra situação de ensino: o posicionamento dos alunos em diferentes situações de escrita, principalmente no meio virtual. Mostrando, enfim, o quanto rico pode ser o uso do *MOODLE* para o ensino fundamental.

Espero que os alunos possam se apropriar dessas situações que serão mostradas para o seu dia a dia na vida escolar e, no futuro, em outras ocasiões.

#### **4. Próximos passos**

Tendo em vista as necessidades dos alunos em vivenciar diferentes situações de escrita, o presente projeto em andamento pretende promover a reflexão linguística dos alunos, ampliando, assim, suas perspectivas de leitura e interpretação de mundo.

Como pontapé inicial, serão analisadas as atitudes linguísticas dos alunos em diferentes situações de uso dos tempos verbais em sala de aula e, a partir dessas, serão elencadas as principais dificuldades dos alunos com o uso dos diferentes tempos verbais, bem como em quais tempos verbais os alunos possuem maior dificuldade e trabalhará-los em atividades que proporcionem situações diferentes de escrita.

Ainda, pretende-se proporcionar aos alunos experiências com o Ambiente Virtual de Aprendizagem por meio de vídeos, *chats*, fóruns e atividades que possibilitem o uso dos tempos verbais em diversos contextos.

#### **5. Resultados esperados**

Espera-se, como produto deste trabalho, a produção escrita dos alunos com o uso apropriado dos tempos verbais em diferentes situações de escrita que lhes serão proporcionadas. Melhora de sua fluência escrita em textos de gêneros variados.

Ainda, espera-se que os alunos possam ver uma nova perspectiva de uso dos ambientes virtuais, aprendendo a utilizá-los também para sua aprendizagem e não apenas no lazer.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola: 2003.

CAMPOS, Elísia Paixão de. Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cênone, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

NAKAMURA, Rodolfo. Moodle: como criar um curso usando a plata-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

forma de Ensino à Distância. São Paulo: Farol do Forte, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.



**OBSERVAÇÕES SOBRE A SINTAXE  
EM EDUARDO CARLOS PEREIRA E EVANILDO BECHARA**

*Marilza de Lima da Paz Belmudes (UEMS)*

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

*Keila Regina Camargo (UEMS)*

**1. Introdução**

Os estudos na área de gramática atravessaram toda a Idade Média e chegaram até a modernidade. A preocupação com questões envolvendo a oração e a formação das frases continuam presentes. As investigações se justificavam por se tratar do que seria apenas o emprego das formas, e as formas eram estudadas pela morfologia.

Segundo Francisco da Silva Borba (1979) somente no final do século XIX é que a sintaxe recuperaria a importância frente a fonética e a morfologia. Na ciência da linguagem, a sintaxe foi colocada em primeiro lugar, acima dos estudos da área morfológica.

O que nos instigou a elaborar este artigo científico no qual abordaremos a análise da *Gramática* do Eduardo Carlos Pereira e da *Gramática* de Evanildo Bechara, fazendo uma comparação da sintaxe na oração (sujeito e o predicado). Utilizaremos algumas frases da obra de Ismael de Lima Coutinho. Mostraremos a definição de sintaxe pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)<sup>121</sup> e também pontuaremos as diferenças encontradas nas duas gramáticas.

**2. Sintaxe**

A sintaxe se definiu enquanto área de análise autônoma no decor-

---

<sup>1</sup> NGB é uma sigla que significa Nomenclatura Gramatical Brasileira, que se refere ao conjunto dos vocábulos estabelecido para uso na gramática. A Nomenclatura Gramatical Brasileira tem por objetivo padronizar a nomenclatura gramatical em uso no País, nas escolas e na literatura didática.

rer do século XX. Mas os estudos linguísticos acerca da construção de frases e orações são feitos desde a antiguidade. Segundo Francisco da Silva Borba (1979, p. 08), Aristóteles e Platão já praticavam algumas investigações acerca das partes da oração. Também mantiveram a preocupação com o estudo da gramática com enfoque na oração, inclusive retomando os as ideias gregas como fundamentos para seus estudos.

Na Idade Média, Prisciano (gramático latino do séc. VI d. C) fez ressurgir a gramática de Dionísio e a de Discolo, instituindo, portanto, uma ponte entre a Antiguidade e a Idade Média. Dos seus dezoito livros, os dois últimos são dedicados a sintaxe. (BORBA, 1979, p. 09)

Os estudos na área de gramática atravessaram toda a Idade Média e chegaram até a modernidade. A preocupação com questões envolvendo a oração e a formação das frases continuou presente nestas investigações. No século XIX, a linguística comparada terá um grande desenvolvimento na Alemanha, os estudos nesta área deram uma maior ênfase a fonética e a morfologia, deixando a sintaxe em segundo plano. A justificativa para isso era que esta seria apenas o emprego das formas, e as formas eram estudadas pela morfologia. Segundo Francisco da Silva Borba (1979), somente no final do século XIX é que a sintaxe recuperaria a importância frente a fonética e a morfologia.

A oração aparece como expressão completa de um pensamento ou de um juízo e, pela função, se concentra em torno de um predicado (nominal ou verbal), único responsável pela constituição da mensagem. Na maioria das vezes, tais definições marginalizam a forma (= aspecto mórfico), mas, mesmo assim, tem alguma coisa de positivo na média em que focalizam o sentido também como valor gramatical da forma, e a função como relação entre os sentidos. (BORBA, 1979, p. 47)

Assim sendo, a oração é fundamental para os processos de comunicação entre as pessoas, pois é a única responsável pela transmissão da mensagem. Uma definição semelhante a essa, recai no problema de desvalorizar os aspectos mórficos da oração, mas é importante por focalizar o valor do sentido da oração em relação com a forma.

Segundo Francisco da Silva Borba (1979, p. 48), toda oração apresenta sujeito e predicado, pois representariam estes o agente e a ação que o enunciado pretende abordar. Esta noção, no entanto, vem sendo criticada por alguns teóricos que acreditam que a pretensão de universalidade destas categorias não é verdadeira. No mais, os componentes de uma oração (p. 35) podem se organizar numa ordem natural de acordo com as necessidades que o pensamento por ela expressado exige.

### 3. *Sintaxe: a oração sob a ótica de Eduardo Carlos Pereira*

No que tange o estudo das palavras combinadas preliminares da *Grammatica Expositiva* bem como o que transcorre no campo linguístico, na primeira metade do século XX, quanto ao estudo da sintaxe, Eduardo Carlos Pereira relata e categoriza as regras pertencentes à sintaxe de prática da língua padrão, fazendo uso de uma linguagem atribuída aos alunos do 1º ano do ginásio.

Eduardo Carlos Pereira inicia elucidando frase como o agrupamento de palavras que dá expressão a um pensamento, o qual pode ser completo ou incompleto (p. 188). No que diz respeito à proposição afirma: proposição, oração ou sentença é a frase constituída por uma ou mais palavras contendo uma afirmação qualquer. (p. 189). Esses conceitos, como se pode constatar, estão bastante fundamentados nas obras de indicação tradicional.

A *Grammatica Expositiva – Curso Elementar*, apresenta a ideia que a sintaxe é, pois, o estudo das palavras combinadas para formar a proposição, e a das proposições combinadas para formar o período (PEREIRA, 1907, p. 189). Ao definir sintaxe, ensina de forma bastante sucinta: o termo sintaxe é de origem grega = *syn* = com, *taxis* = arranjo: corresponde à palavra latina – construção. Desse modo tal combinação culminará na formação da proposição, e estas se combinam, muitas vezes, para formar uma proposição composta ou complexa; que se chama período gramatical.

De acordo com o autor é preciso considerar que:

Os factos syntacticos são excessivamente moveis, e difficil é traçar em seu estudo uma ordem rigorosamente systematica; tental-o-emos, todavia, grupando-os nas seguintes partes:

- I. Da proposição e seus membros
- II. Das particularidades syntacticas referentes ás categorias gramaticaes
- III. Do período gramatical
- IV. Da pontuação. (PEREIRA, 1907, p. 189).

Referente ao estudo das palavras combinadas que compreende as quatro partes supracitadas o gramático Eduardo Carlos Pereira na parte inicial aponta noções de proposição, oração e sentença, passa então a classificá-las em declarativas, interrogativas, exclamativas, imperativas e optativas. Por conseguinte, começa a ensinar sintaxe, seguindo um regu-

lamento prescritivo.

Segundo Eduardo Carlos Pereira (1907) a proposição declarativa expõe um juízo e apresenta o verbo no indicativo, sendo afirmativa ou negativa. Já a interrogativa encerra uma pergunta. A exclamativa expressa sentimento de admiração. A imperativa o verbo está no imperativo ou subjuntivo e a optativa apresenta desejo ou permissão.

De acordo com o autor, é imprescindível distinguir nas palavras de uma proposição a função gramatical ou léxica da função sintática ou lógica, enquanto a primeira caracteriza a categoria gramatical, a outra tem por finalidade mostrar o papel que a palavra exerce como sujeito, predicado ou complemento. A esse respeito, Eduardo Carlos Pereira (1907) declara:

Os termos de uma proposição, considerados em uma função grammatical ou lexeologica são tantos quantas as palavras da proposição; porém, considerados em sua função syntactica ou logica, são três, também chamados membros da proposição:

- A) Sujeito
- B) Predicado
- C) Complemento.

O sujeito e o predicado são membros essenciais, porque, geralmente são fundamentais para a existência de uma proposição, já o complemento se diz membro acessório, pois dele não depende a existência da proposição. Os termos citados anteriormente indicam o papel que cada palavra desempenha na frase, e por consequência, suas relações de combinações e relacionamentos para a expressão do pensamento. Segundo o autor, tais termos correspondem às relações subjetivas, predicativas e complementares e as palavras estão todas relacionadas na frase: "a que serve de *sujeito* está em relação subjetiva para com o predicado; a que serve de *predicado* está em relação predicativa com o sujeito; a que *modifica* outra palavra está em relação complementar para com a palavra modificada". (PEREIRA, 1907, p. 191)

Dessa maneira o sujeito é o termo da oração que exerce a função estrutural de uma afirmação por intermédio do predicado; porém, em outras diversas circunstâncias as orações não apresentam o sujeito, já o predicado é o termo da oração que, por meio de um verbo, aponta alguma afirmação sobre o sujeito. Sendo assim, o autor declara:

O termo da proposição em sua combinação logica para a expressão logica

para a expressão do pensamento mantem entre si duas relações fundamentais: a relação de coordenação e a de subordinação. A relação de subordinação ou dependência dos termos uns dos outros é o objeto de sintaxe de regência. (PEREIRA, 1907, p. 223)

Na *Grammatica Expositiva*, as relações de dependência são determinadas na oração de duas maneiras, sendo pela posição e pela predicação. A disposição revela o sujeito e o objeto: em regra, o sujeito põe-se, imediatamente, antes do predicado que ele rege e o objeto depois do predicado de que é regido. Eduardo Carlos Pereira elucida que o sujeito e o predicado reclamam-se reciprocamente, este como regido e aquele como regente. Todavia há predicados que exprimem fatos em si completos sem qualquer sujeito determinado”. (PEREIRA, 1907, p. 223)

#### **4. Sintaxe: para Evanildo Bechara**

De acordo com a *Moderna Gramática Portuguesa*, Evanildo Bechara declara que toda a manifestação da linguagem comunicativa constitui uma sequência de unidades definidas por um silêncio antecedente ao início da atividade e sua sequência, acompanhada de contorno melódico e com escrita marcada, pela pontuação e emprego da maiúscula inicial, como no exemplo: *O galo-da-campina ergue a poupa escarlate fora do ninho.* (p.35)

Segundo Evanildo Bechara (2009, p. 335) a unidade linguística que faz menção a uma experiência comunicada e que deve ser aceita e compreendida pelo interlocutor, chama-se enunciado ou período. Assim, quanto à significação fundamental do enunciado, temos cinco tipos ou classes essenciais deles: declarativo ou enunciativo, interrogativo, imperativo-exortativo, vocativo e exclamativo, dos quais o primeiro diz respeito à função informativa da linguagem, os três subsequentes à função apelativa e o último à função expressiva. Em função disso a unidade linguística, no que tange sua concepção original, recebe o nome de enunciado; na tradição gramatical brasileira, período.

Para Evanildo Bechara entre os tipos de enunciados há a oração que estruturalmente, representa o objeto mais apropriado à análise gramatical, uma vez que melhor revela as relações que seus membros integrantes mantêm entre si, não invocando, sobretudo para outros elementos em que se acha inserido. É neste tipo de enunciado chamado oração que se embasa a gramática.

O enunciado também se mostra com formato de frase, cuja estrutura interna diverge da oração, pois não apresenta relação predicativa. Às vezes são simples palavras ou um agrupamento delas, que são transpostas à função do enunciado. Evanildo Bechara (2009, p. 337) defende a opinião que:

A oração se caracteriza por ter uma palavra fundamental que é o verbo (ou sintagma verbal) que reúne, na maioria das vezes, duas unidades significativas entre as quais se estabelece a relação predicativa – *o sujeito e o predicado*:

Sujeito	Predicado
Pedro	estuda.
Pedro	não estuda.

O gramático em questão compara as seguintes possibilidades: *Eu estudo português às segundas-feiras no horário da manhã. Eu estudo português às segundas-feiras. Eu estudo português. Eu estudo. Estudo.* Nesta perspectiva, o único constituinte imprescindível foi o verbo estudo, tornando-o núcleo da oração, à medida que os outros integrantes são adjacentes ao núcleo e não preservam a mesma relação entre os diversos constituintes da oração, visto que a associação entre o sujeito eu é mais estreita com o verbo estudo que os demais. No entanto a relação predicativa pode ser declarada a um sujeito, como em *Eu estudo*, ou não declarada, como “*Chove*”. Consequentemente, nem mesmo o sujeito é um constituinte imprescindível da oração e deste modo, da relação predicativa, embora a sua presença ao lado do verbo pessoal constitua o tipo mais frequente de oração em português.

Evanildo Bechara (2009) elucida que na relação sujeito e predicado, o grupo primordial corretamente identificado exerce uma função sintático-semântica chamada SUJEITO, e o secundário exerce outra função sintático-semântica chamada PREDICADO. Sendo assim:

Sujeito	Predicado
Os homens	desejam a paz
Eu	trabalho como professor
Muitas crianças	viram os pássaros
O bom filho	compreende o esforço dos pais
O Sol	é um astro luminoso

Com a tabela acima fica elucidado o que Evanildo Bechara define como sujeito e predicado.

### 5. **Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara: uma comparação**

De acordo com Eduardo Carlos Pereira (1957, p. 17), a gramática é a estruturação das ocorrências da linguagem. Tal estrutura pode ser dividida em gramática geral, particular, histórica ou expositiva. E por se tratar de um determinado estudo, cujo ponto de convergência recai sobre a palavra, a gramática se divide em lexeologia e sintaxe. A primeira leva em consideração a palavra em si, de forma isolada. E a última considera a palavra relacionada a outras palavras, em combinações que expressam um pensamento qualquer em uma circunstância de comunicação.

Para Evanildo Bechara (2009), é incumbência gramatical propiciar estudo sobre os fatos da língua e a partir disso obter discernimento para uma boa fala e escrita, no domínio de uma determinada língua. Afirma ainda que a gramática não é unicamente ciência, mas também uma arte, e o gramático não deve somente determinar as regras do idioma falado por um grupo, igualmente deve auxiliar no aprendizado da língua.

Diferentemente do gramático Eduardo Carlos Pereira, o autor não divide seus estudos entre lexeologia e sintaxe, em razão de que a gramática estuda os sons da fala, por meio da fonética; as formas, através da morfologia; as construções, por intermédio da sintaxe e os sentidos e suas alterações, através da semântica.

Acerca da sintaxe da oração Eduardo Carlos Pereira (1957) aborda predicados, concordâncias, as variadas proposições, como proposição subordinada e proposição independente, dentre outros assuntos. O autor se preocupa com a relação entre sintaxe e o estilo da escrita.

No que tange a compreensão do conceito de oração na obra de Evanildo Bechara (2009), há superior atenção teórica por parte do autor em formular um entendimento, uma vez que ele enfatiza menos os estilos das frases, e insere em sua gramática discussões acerca de orações subordinadas e orações intercaladas.

Desta forma, apresentaremos o quadro comparativo das teorias desses dois gramáticos (Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara) como eles explicam os elementos da sintaxe na oração.

Gramáticos	Carlos Eduardo Pereira – <i>Grammatica Expositiva</i> (1907)	Evanildo Bechara – <i>Moderna Gramática Portuguesa</i> (2015)
Frase	Frase é a reunião de palavras que dá expressão a um pensamento, o qual pode ser completo ou incompleto.	Bechara não introduz o conceito de frase. E sim enunciado ou período.

Oração	Frase constituída por uma ou mais palavras contendo uma afirmação qualquer.	Oração encera a menor unidade de sentido discurso com propósitos definidos, utilizando os elementos que a língua dispõe de acordo determinados modelos convencionais de construção oracional.
Enunciado ou período		Toda a manifestação da linguagem com vistas à comunicação com nossos semelhantes se constrói com uma sequência de unidades delimitadas por um silêncio.

Mas, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a sintaxe é definida pela parte gramatical que se responsabiliza pelo estudo da estrutura da frase, e conseqüentemente, ela se divide em sintaxe de concordância, de regência ou de colocação.

## **6. Uma análise sobre as obras de Ismael de Lima Coutinho**

O estudo da gramática, em específico a sintaxe da oração na análise da obra de Ismael de Lima Coutinho, precisa ser observado o seu contexto histórico da época. O autor, ao escrever os seus textos, embasava-se na gramática de Eduardo Carlos Pereira, publicada em 1907. Mas antes de adentrarmos na análise de alguns trechos do poema do autor, levaremos em conta a relevância dos estudos gramaticais de Evanildo Bechara e Eduardo Carlos Pereira.

Eduardo Carlos Pereira (1907, p. 189) descreve a “sintaxe, é, pois, o estudo das palavras combinadas para formar a proposição, e das proposições combinadas para formar o período”. Em contrapartida, Evanildo Bechara opta por agrupar sintaxe e morfologia, utilizando o termo “morfossintaxe”, porque na sua concepção, ficaria mais próximo do que de fato ocorre na realidade linguística.

A parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a morfologia (estudo da palavra e suas “formas”) e a sintaxe (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas). Ocorre que, a rigor, tudo na língua se refere sempre a combinações de “formas”, ainda que seja combinação com zero ou ausência de “forma”; assim, toda essa pura gramática é na realidade sintaxe, já que a oração não deixa de ser uma “forma” (na lição tradicional, ela não pertence ao domínio da morfologia). (BECHARA, 2009, p. 39)

Realizando uma breve análise da oração: “Ser poeta é fallar essa linguagem”, nota-se uma frase afirmativa, na qual o sujeito é “ser poeta”

Analisaremos um trecho do poema “ Ser poeta” da obra *Bosques*



Ser poeta

Ser poeta é fallar essa linguagem  
Que anuncia o romper de um arrebol;  
É sentir os lamentos da folhagem  
Quando a vergasta o ardor de sol

Na oração "Ser poeta é fallar essa linguagem", chama-se período ou proposição a combinação de palavras exprimindo um pensamento completo, isto é, uma declaração formal. (PEREIRA, 1907)

Para Evanildo Bechara (2009), a oração se caracteriza por ter uma palavra fundamental que é o verbo (ou sintagma verbal) que reúne, na maioria das vezes, duas unidades significativas entre as quais se estabelece a relação predicativa – o sujeito e o predicado.

Deixando esclarecido como cada gramático analisa a sintaxe na oração.

## **7. Considerações finais**

Buscou-se em linhas gerais apresentar aspectos de ambas as concepções dos estudos gramaticais, em específico a sintaxe da oração de Evanildo Bechara e Eduardo Carlos Pereira, com a intenção de elucidar novas pesquisas acerca dos estudos em torno da historiografia linguística.

Observou-se que existe uma grande confusão causada pelas variadas terminologias da gramática da língua portuguesa no Brasil, no entanto, acarretavam constrangimentos para os estudantes que necessitavam efetuar provas e concursos em unidades federativas diferentes daquelas onde haviam estudado gramática.

De acordo com Eduardo Carlos Pereira (1957), a divisão efetuada entre fonética, morfologia e sintaxe, parece estar de acordo com os pontos preconizados pela Nomenclatura Gramatical Brasileira. No entanto, a forma como o autor organiza em seu texto a exposição destas partes da gramática não é clara, pois ele utiliza uma grande variedade de divisões e subdivisões da gramática e de suas partes. Transparece em sua *Gramática Expositiva* que existe uma grande quantidade de terminologias, e que não há uma padronização dos nomes que se utiliza comumente para denominar as partes da gramática, seus tipos e suas subdivisões. Muitas das subdivisões apresentadas por Eduardo Carlos Pereira (1957) sequer existem na Nomenclatura Gramatical Brasileira como a prosódia, que segun-

do o autor é uma parte da fonologia.

E para Evanildo Bechara, sendo representante de um período posterior a formulação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, deixa claro desde o prefácio de seu livro sua opção por seguir as orientações contidas nela. No entanto, apesar dos nomes utilizados por Evanildo Bechara se assemelharem bastante aos nomes contidos no texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, sua divisão das partes da gramática em quatro não é preconizada nesta. A semântica não foi aceita pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, e, portanto, a Moderna Gramática Portuguesa não segue totalmente ao texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Depois dessa breve análise pode-se concluir que da comparação feita entre os dois períodos representados pelas obras de Eduardo Carlos Pereira (1957) e Evanildo Bechara (1983), que a gramática desenvolvida por Evanildo Bechara, mesmo mantendo as quatro partes da gramática e apresentando noções de estilística mantém uma maior proximidade com aquilo que consta na Nomenclatura Gramatical Brasileira. Transparece na Gramática Expositiva escrita por Eduardo Carlos Pereira (1957) uma distância maior em relação aos termos utilizados para nomear as coisas. Uma vez que a nomenclatura diz respeito ao nome que se emprega, entende-se que na obra do autor a terminologia variada ficou evidente.

Ambos os autores não seguiram em sua totalidade os parâmetros trazidos pela Nomenclatura Gramatical Brasileira listados, apesar de haver pontos semelhantes entre a gramática de Eduardo Carlos Pereira (1957) e o texto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, é a gramática de Evanildo Bechara (1983) que mais se aproxima desta demonstrando uma maior organização das terminologias empregadas ao longo da obra.

Moderna Gramática Portuguesa, cuja autoria é atribuída a Evanildo Bechara, foi publicada inicialmente por Eduardo Carlos Pereira e chamava-se Gramática Expositiva e desfrutava de ampla circulação no ensino gramatical. “ Com a morte de Eduardo Carlos Pereira, e as exigências estritas da NGB, sua adaptação é proposta por E. Bechara, o qual, ao apresentá-la, no entanto, é reconhecido não como possível adaptador do texto, mas como autor de outra gramática. (ORLANDI, 2002, p. 148)

Como a obra de Evanildo Bechara foi reeditada em 1983, pode-se concluir que a Nomenclatura Gramatical Brasileira não foi esquecida totalmente, e vem sendo utilizada e lembrada desde então nos estudos que são feitos na área de gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º Graus*. São Paulo: Nacional, 1983.

BORBA, Francisco da Silva. *Teoria sintática*. São Paulo: Edusp, 1979.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1997.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. Eduardo Carlos Pereira. In: \_\_\_\_\_. *O ce-leste por vir: a inserção do protestantismo no Brasil*. Prefácio de José de Souza Martins. 3. ed. São Paulo: USP, 2008, p. 130-134.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva: curso elementar*. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog, 1907.

## OBSERVAÇÕES SOBRE O TEXTO E O SENTIDO NA ERA DOS EMOJIS

Dagmar Vieira Nogueira Silva (UEMS)  
[dagmarvns@hotmail.com](mailto:dagmarvns@hotmail.com)

Vanderlis Legramante Barbosa (UEMS)  
[vanderlis1@yahoo.com.br](mailto:vanderlis1@yahoo.com.br)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)  
[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar práticas digitais discursivas multimodais, geradas a partir de uma proposta pedagógica que fomentou o diálogo narrativo virtual com base no uso de *emojis* e *emoticons* na sala de aula. Com esse propósito, consideramos importante compreender a construção de sentido, expectada pelos interlocutores, diante dessas comunicações não verbais que se configuram nos contatos virtuais, possibilitados por meio de aplicativos de mensagem instantânea. Nessa perspectiva, buscamos amparo nos estudos de autores como Maria da Graça Costa Val (2004), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (1992), Mikhail Bakhtin (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2005), Roxane Helena Rodrigues Rojo e Jacqueline Peixoto Barbosa (2015), Ângela Paiva Dionísio (2007), Maria Helena Silveira Bonilla e Nelson De Luca Pretto (2015), entre outros, que analisam a comunicação humana, discorrendo sobre as perspectivas textuais e as representações carregadas de sentidos presentes nos textos multimodais. Como parte do “corpus” deste trabalho, estão as produções dos alunos em forma de diálogo, exclusivamente construídas por elementos pictóricos, os quais serviram de base para nossa análise reflexiva de como os sentidos são construídos a partir de outras linguagens, além da verbal.

**Palavras-chave:** Texto. Multimodalidade. Discurso. *Emoji*. *Emoticon*.

### 1. Introdução

A comunicação é consolidada pelas relações sociais em diferentes esferas interacionais (verbal, visual, gestual, auditiva, entre outras). Nessa perspectiva discutiremos sobre os textos multimodais.

Devido ao desenvolvimento tecnológico e a intensificação do uso das redes sociais, principalmente dos aplicativos de mensagem instantânea, as formas de linguagens são renovadas e recursos gráficos conheci-

dos como *emojis* e *emoticons* são também aliados à linguagem verbal.

A presença dos textos multimodais, em especial, os que fazem uso de *emojis*, direciona nossas práticas para uma postura de inserção e valorização de novas linguagens na sala de aula, mais propriamente, nas aulas de língua portuguesa. A questão se tornou tão presente no cotidiano das pessoas que o programa de humor *Porta dos Fundos*, vinculado na internet, apresentou uma enquete baseada na leitura de *emoticons* e suas particularidades no contexto de flertes e paqueras<sup>122</sup>.

## 2. *Alguns apontamentos sobre o texto*

A todo o momento estamos produzindo textos e agindo por meio deles, pois acreditamos que eles se concretizam pela fala, pela visão, pela audição, em um sentido e apresentando uma intenção comunicativa. Para Maria da Graça Costa Val (2004) pode-se definir texto

como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz 'té' (p. 1).

Luiz Carlos Travaglia (1992) enfoca o que é e para que serve o texto, na intenção de definir essa estrutura física presente na oralidade e escrita do falante.

é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH & TRAVAGLIA, 1992, p. 8-9)

Desde sua origem latina que faz menção à tessitura, entrelaçamento, exposição, narração, verificamos que se trata de uma entidade física, linguística com função clara: emitir um enunciado a fim de se fazer entender pelo interlocutor. O texto está diretamente interligado ao contexto e à intenção comunicativa, ou seja, ao discurso.

José Luiz Fiorin (2012, p. 148) em uma alegação acerca da temática, trazia como uma de suas definições que “O texto é a manifestação

---

<sup>122</sup> A esquete pode ser vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=1UptRVmFtMg>

de um discurso”, ou seja, “O discurso é o plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão...”, sendo assim, pressupõe-se que o discurso se antepõe ao texto, uma vez que é produto da enunciação e sua proposta comunicativa não muda, mas sim as possibilidades de exploração em diversos tipos de textos. Segundo o autor, o discurso está diretamente ligado ao dialogismo, isso quando se faz entender na interação social. Nesse ponto entra o contexto como inserção no ato comunicativo.

Há vários tipos de textos, construídos por meio de palavras, símbolos, imagens, e até mesmo formalizados mediante as percepções olfativas, gestuais, entre outras. No entanto, ao se construir uma situação a fim de entender o enunciado, é preciso um contexto no qual o próprio texto vai se encaixar. E quando falamos em contexto, entramos numa questão que vai além do pragmático, pois se encontra no indivíduo e é elementar para aquisição do sentido do texto.

Cabe a este artigo a observação do texto como expressão do contexto, tendo em vista as inovações tecnológicas que embasam o surgimento de diversos gêneros textuais, culminando na produção de sentido no indivíduo e, nessa perspectiva, Mikhail Bakhtin (1997, p. 333) levanta questões fundamentais para o entendimento dessa relação discursiva no processo cognitivo no qual ocorre:

complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 1997, p. 333)

A construção do sentido do texto produzido individualmente será distinta de indivíduo para indivíduo devido aos diferentes tipos de conhecimentos que são produzidos ao longo das relações sociais imbricadas pelo contexto e pela intenção do discurso. Segundo Mikhail Bakhtin (1997) determinadas condições de comunicação refletem na composição do discurso e da linguagem. Nesse sentido, cabe levantarmos alguns apontamentos acerca dos gêneros discursivos e da multimodalidade.

### **3. Gêneros discursivos e os textos multimodais**

A tecnologia proporciona uma gama inesgotável de possibilidades de transgressão entre os gêneros do discurso. Textos híbridos dão vida a novos suportes e performances que recorrem a mais de uma possibilidade

de produção textual. Os textos multimodais têm caráter multissemiótico (ROJO & BARBOSA, 2015) e agem de acordo com a estrutura ou esfera de ação que integra as práticas sociais em um determinado contexto em uma determinada situação que exija fatores de compreensão para que o(s) sentido(s) seja(m) internalizado(s) e ressignificado(s).

Em qualquer tipo de interação social, seja ela oral ou por meio de recursos tecnológicos como os aplicativos de bate-papo ou redes sociais, “estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). Tudo que envolve dois ou mais modos de representação comunicativa, é considerado multimodal. Os modos de composição e significação das linguagens ultrapassam a tipografia, o verbal. Palavras, gestos, entonações, imagens, entre outros, cominados, entrelaçam-se e revelam-se como construtores de sentido que permeiam os gêneros discursivos, principalmente os que veiculam na mídia.

A diversidade dos textos multimodais na sociedade se deve à expansão da *Internet*. A rapidez e a sintetização de formas de comunicação, ao que se remete à linguagem verbal, intensificou o uso de textos mais híbridos e não verbais, formalizando a comunicação por meio de códigos linguísticos denominados *emoticons* e *emojis*. Tal observação impulsionou nosso olhar para a utilização dessas linguagens de forma integrada ao estudo e análise, na sala de aula, da construção dos sentidos desses textos que fazem parte do contexto social atual.

#### **4. *Ensino articulado com as práticas sociais: o uso dos emoticons e emojis na sala de aula***

Os olhares sobre as tecnologias digitais nos remetem a valorizar as diversas plataformas de produção textual e acreditando no pensamento crítico do professor, enquanto formador e orientador na prática docente, vemos a importância de resgatar os mais variados textos do cotidiano e ampliar as esferas de comunicação e produção para que haja a ressignificação apoiada em textos que circulam na sociedade, principalmente nas redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea.

Basta um olhar mais analítico das redes sociais para percebermos a flexibilidade dos gêneros do discurso que se desdobram em inúmeras possibilidades de interação e se propagam em extrema velocidade. Den-

tre os discursos e gêneros textuais, um dos que nos chamou a atenção, ou pelo uso cada vez mais contundente, ou pela variedade e expressividade demonstrada de forma interpretativa e de substituição das palavras, foram as mensagens instantâneas com uso dos *emoticons* e os *emojis*. Embora muitas pessoas achem que os termos são sinônimos, a verdade é que as palavras dizem respeito a conceitos que são bastante diferentes.

#### **4.1. Como surgiram os emoticons?**

A origem do *emoticon* data de 1982, como uma ideia apresentada pelo professor Scott Fahlman, da Universidade Carnegie Mellon, de Pittsburgh, EUA. O professor Fahlman, objetivando diferenciar os e-mails formais dos que continham alguma piada, redigiu um texto eletrônico com o seguinte conteúdo: “Proponho a seguinte sequência de caracteres para os marcadores de piada: :-) Leia-o de lado” (MORO; 2016, p. 60). Essa configuração de caracteres acabou por difundir-se para outras universidades e laboratórios e, em pouco tempo, o *emoticon* tornou-se bastante conhecido no ambiente acadêmico. Mais tarde, devido principalmente ao desenvolvimento da internet de modo amplo, o item passou a ser utilizado em e-mails, salas de bate-papo e meios de comunicação instantâneos, sendo, por fim, adotado na troca de mensagens por celulares.

A palavra *emoticon* vem da língua inglesa, a partir da junção de *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). Os *emoticons*, dessa forma, são símbolos formados a partir de outros símbolos: “carinhas” feitas com sinais, letras e números do teclado do computador, as quais representam por meio desses caracteres sentimentos de: alegria = :-D, tristeza = :( , tô passando mal = :-6 , ou ainda mensagens tais como, “primeiro tira o óculos = 1º tira o 8-( , estou piscando um olho = ; - ) , entre outros.

Inicialmente, os *emoticons* possuíam apenas a representação do próprio texto, mas, com o tempo, os caracteres foram incorporando imagens gráficas em sua representação e se diversificando de várias maneiras. Essas figuras são chamadas de *emojis*. (MORO; 2016, p. 60)

O termo *emoji* foi dado por Shigetaka Kurita, em 1995, ao incluir a nova configuração gráfica em *pager*s da companhia que trabalhava, a fim de atrair o público adolescente. De origem japonesa, a palavra *emoji* é composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa, como por exemplo: Cho-



rando de rir, apaixonado/a, simbolizando aprovação ou consentimento...

Tanto os *emoticons* como os *emojis* estão presentes na comunicação dos internautas do mundo inteiro, respeitando-se as diferenças linguísticas e culturais. Em sala de aula não é diferente, alunos de quase todas as idades comunicam-se por meio dos celulares, *laptop* e demais meios eletrônicos utilizando o que já ficou conhecido como “internetês”, uma espécie de linguagem que visa, sobretudo, agilizar a comunicação, pois na maioria das vezes é composta por termos abreviados, *emoticons* e *emojis*.

#### **4.2. O uso dos emoticons e emojis pela geração digital**

Embora o uso dessa linguagem seja criticado por boa parte dos profissionais da área da educação por acreditar principalmente no comprometimento do registro da norma culta, dificilmente haverá meios que impeçam os usuários da língua, em especial os adolescentes e jovens, de se comunicarem de tal forma, com o já identificado pela maioria dos falantes como o dialeto do “internetês”.

A missão dos educadores nesse contexto é orientar os educandos quanto à utilização de tal dialeto, distinguindo-os, a fim de uma melhor adequação tanto no que se refere à forma, quanto ao que se refere à escolha das palavras a serem veiculadas, afinal o intuito primordial de todo e qualquer falante da língua é comunicar-se, transmitindo suas ideias e pensamentos e compreendendo o mundo que o cerca.

O aluno diante das telinhas interativas deve estar ciente de quem é exatamente seu interlocutor, em qual contexto ele está inserido, para então fazer suas escolhas com relação aos signos linguísticos. Assim como afirmam Maria Helena Silveira Bonilla e Nelson De Luca Pretto (2015, p. 151):

A criação de bens culturais como fotografias, vídeos, programas de rádio, entre outros, abre um importante caminho para a ampliação do universo da sala de aula, estimulando alunos e professores a produzirem esses bens culturais articulados com seu contexto, fortalecendo a relação local e não local, disponibilizando-os de forma livre, aberta e sem necessidade e controle de intermediários, possibilitando, de fato, a apropriação coletiva e a remixagem desses materiais, com o estabelecimento de um diálogo entre culturas, saberes e linguagens.

Aliados a esse pensamento, acreditamos que o papel da escola é adaptar situações de interação e diálogo com as tecnologias digitais, em

defesa de diversas formas de letramento crítico.

Dessa forma, propusemos uma oficina de produção de texto para alunos do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas, partindo do uso essencialmente de *emoticons* ou *emojis* como indicadores, para expressar emoções, sentimentos e representar situações envolvendo diferentes atividades sociais.

A finalidade da atividade proposta, descrita no próximo subtítulo desse artigo, foi a de estruturar e produzir um texto narrativo por meio da interpretação das imagens/símbolos e construir sentido estabelecendo relação entre a intenção discursiva e os recursos a serem utilizados na produção textual, a fim de “criar condições para que os aprendizes questionem que perspectivas socioculturais estão sendo mais incluídas, que outras estão sendo menos incluídas por tais escolhas poderá favorecer a expansão da capacidade crítico-interpretativa dos mesmos.” Ruberval Franco Maciel e Nara Hiroko Takaki (2015, p. 59). Evidenciando também a efetiva participação dos alunos na produção criativa e de translinguagem.

Como o uso dos *emoticons* e *emojis* faz parte do cotidiano da maioria dos alunos que participariam da atividade, foi feita uma discussão acerca do uso e da visão dos alunos sobre a importância, dependência, aproximação, expressão de pensamento e substituição dos termos verbais a que se refere à utilização desses símbolos/imagens na atualidade, principalmente como representação da oralidade na comunicação social.

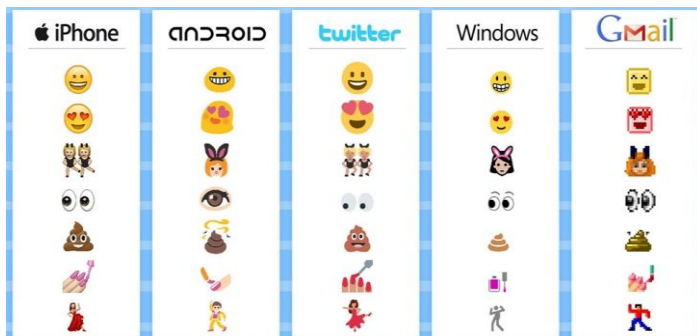
Em seguida, apresentamos aos alunos alguns exemplos de *emoticons* e *emojis* presentes em aplicativos, sites de relacionamentos, em *smartphones* e em *iPhone* para análise, discussão e observação da(s) interpretação/ões dos alunos quando questionados sobre a intenção de uso de algumas das figuras abaixo de *emojis* que são disponibilizados em *smartphones*, por exemplo:



Fonte: <<http://inner.geek.nz/archives/2009/02/06/the-truth-about-iphone-emoji>>.

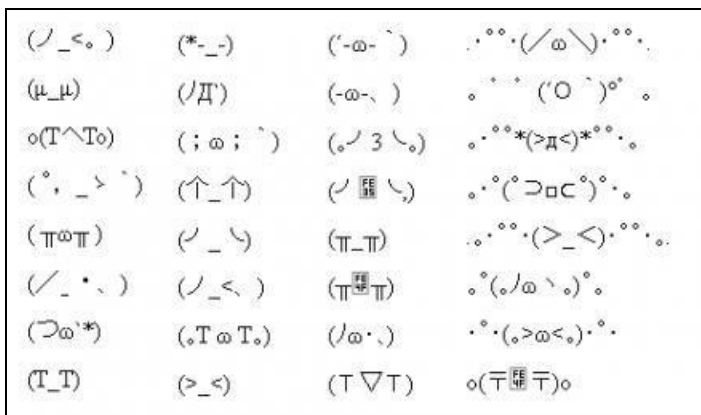
## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em outro momento, trouxemos um exemplo de como cada sistema interpreta o mesmo *emoji* de formas diferentes de acordo com a plataforma de uso:



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>>

Exemplos de alguns *emoticons*:



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>>

A proposta de uso dos *emoticons* e/ou *emojis* para a comunicação via celular, por meio de um aplicativo de mensagem instantânea, denominado *WhatsApp*. Nessa atividade os alunos teriam que estabelecer um diálogo em forma de texto narrativo fazendo uso apenas de elementos pictóricos. Depois, cada dupla faria um *print* do texto estabelecido para expor no aparelho de *datashow* e apresentar aos colegas de classe a fim de observar se a intenção discursiva elaborada no texto, a qual deveria se

confirmar (ou não) na interpretação/compreensão dos colegas da sala. Somente depois dessa análise os alunos poderiam explicar o teor do texto elaborado.

Os alunos das respectivas turmas têm entre 13 a 16 anos e nem todos possuem aparelhos celulares, contudo, fora dada a possibilidade de realização da atividade em duplas, reconhecendo de antemão que a tal forma de comunicação é reconhecida por todos os alunos, não havendo assim, empecilhos para a realização da atividade proposta no que tange ao dialeto do “internetês”.

#### **4.3. Alguns textos produzidos pelos alunos tendo como base o uso exclusivo dos *emojis* para expressar a intenção discursiva**

A partir da elaboração da proposta de produção de texto sugerida nas aulas de língua portuguesa, os alunos enviaram, via *e-mail*, rede social (*Facebook*) ou aplicativo (*WhatsApp*), o resultado da experiência de escrita por meio dos *emojis* (percebeu-se o uso exclusivo dos *emojis* nas produções, acreditamos que pelo fato de serem mais diversificados e ágeis que os *emoticons* na comunicação *online*).



**Texto (1)**



**Texto (2)**



**Texto (3)**



**Texto (4)**



**Texto (5)**



**Texto (6)**

Assim como todo discurso há uma intenção, o intuito de nossa atividade foi o de analisar e refletir sobre as formas de registro, principalmente vinculadas aos textos que circulam na *Internet*, que no caso, aplicam-se nas redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos e, posterior-

mente a construção de significados dos colegas de classe, a partir dos textos expostos em *datashow*, verificamos que mesmo com uma composição textual desprovida de linguagem verbal e, que mesmo havendo desigualdades sociais do grupo de alunos, grande parte dos alunos tiveram acesso às informações, conheciam e/ou criaram sentidos muito semelhantes para os pictogramas. Com isso percebemos envolvimento dos alunos em desenvolver a atividade proposta, tanto na produção quanto na observação e ressignificação dos textos analisados em conjunto.

Essas observações nos fizeram refletir sobre o uso das tecnologias na escola tendo em vista a participação social dos alunos, pois como afirmam Denise Bértoli Braga e Cláudia Lemos Vóvio (2015), há inúmeras formas de se expressar, sendo a escrita apenas uma delas. Outro fator importante é a ressignificação e a produção de sentidos que emergem no processo de conhecimento. Os sentidos não estão prontos nem acabados, sobretudo no momento de transição entre as mídias. Segundo Ruberval Franco Maciel e Fabrício Tetsuya Parreira Ono (2017), devemos aproveitar os espaços trazidos pela cibercultura para a socialização da aprendizagem, renovando as práticas de uma sociedade *tipográfica*<sup>123</sup> para o que os referidos autores denominam como perspectiva *pós-tipográfica*<sup>124</sup>.

Esse termo utilizado por Ruberval Franco Maciel e Fabrício Tetsuya Parreira Ono (2017) refere-se a métodos e olhares para novas perspectivas de conhecimento, pautados em práticas que privilegiem a mistura de ambas as acepções de ensino (tipográfica e pós-tipográfica) devido ao avanço tecnológico e pelas multimodalidades textuais.

## 5. *Análise dos dados*


Os *prints* retirados de conversas de alunos no aplicativo *WhatsApp* são alguns dos exemplos produzidos pelos estudantes durante a aplicação da proposta. Nos textos 1 e 2, os alunos criaram pequenos diálogos fictícios, um sobre um fato emergencial que ocorre com um dos personagens e no outro (Texto 2) ocorre uma conversa entre duas amigas sobre uma possível decepção amorosa e sobre o sentimento da amizade. É possível observar que o uso dos *emojis*, nesse caso, foi simples e não

---

<sup>123</sup> Refere-se a práticas de conhecimento de caráter linear, individualizado, pautado na escrita.

<sup>124</sup> Refere-se a práticas colaborativas, com saberes compartilhados, tendo vista a novas interpretações de textos socialmente produzidos, principalmente os multimodais.

requereu tanto conhecimento dos pictogramas para que houvesse uma contestação do que se passava nas narrativas. Por mais que o uso das imagens pictóricas fosse variado, não houve necessidade de um contexto muito particular por parte dos alunos, para que entendessem a intenção comunicativa.

Verificamos que os *emojis* utilizados no diálogo para a construção de sentido trouxeram em seu teor representativo uma relativa semelhança da imagem com o mundo real. Assim um período como o retirado do texto (1)  pode ser compreendido como: “a casa está pegando fogo, ligue para o bombeiro”. Dessa forma essa representação da linguagem por meio dos *emojis*, não exige um grande conhecimento do uso particular dos símbolos para a compreensão da mensagem e foi o que se verificou na análise entre os alunos.

No que se refere aos textos 3 e 4, também analisamos que a escolha dos *emojis* ocorreu de forma linear e em consonância ao que as imagens representavam em relação ao discurso. Os alunos optaram por uma sequência autoexplicativa das imagens, conforme o exemplo abaixo:



*Está anoitecendo.*



*Já é hora/Está ficando tarde*



*Eu vou estudar.*



*E depois dormir/E infelizmente dormir.*

Sobre os textos 3 e 4 a divergência de interpretações ocorreu de forma pouco contrastiva. Observamos que os símbolos utilizados no contexto discursivo desses textos possibilitaram a negociação dos sentidos de forma que quase todos os alunos tivessem a mesma aceção da comunicação. Essa produção textual nos remeteu a outras percepções do uso da linguagem, possibilitando realizar atividades de leitura e interpretação

de textos na sala de aula que não sejam, necessariamente, verbais. Nesse contexto, temos o que Josiane Brunetti Cani e Carla Viana Coscarelli (2016) defendem como recursos não verbais, os quais são configurados em estruturas formadas por outras linguagens, nesse caso, por símbolos conhecidos como *emojis*.

Já nos textos 5 e 6, o uso é mais intenso e variado de *emojis*, o que dificultou o resultado da interpretação discursiva. Principalmente para aqueles que desconheciam o significado de alguns símbolos representativos ou por serem usados de forma individualizada. Assim, atribuímos as escolhas dos *emojis* ao contexto particular trazido por cada componente da elaboração textual. Já para os alunos que leram, buscaram nas experiências sociais a atribuição de sentidos aos elementos que construíram a narrativa. Um recorte que fazemos ilustra-se no exemplo abaixo:



O uso desses *emojis* justificou-se pela representação de uma letra de música “*Quando o mel é bom, a abelha sempre volta*” (SIMONE & SIMARIA, Quando o mel é bom). Essa análise se embasa na concepção de Mikhail Bakhtin (2011) de que o contexto individual interfere na construção dos sentidos de cada situação ou texto. Em outras palavras, mesmo para quem conhecesse a música, quando os textos 5 e 6 foram apresentados aos alunos, diversas possibilidades de interpretação e significações foram suscitadas de acordo com o ponto de vista, experiências, percepções que cada um trazia consigo de contexto social.

Nessa análise, percebemos que novos sentidos foram atribuídos aos textos e que as associações imagéticas surpreenderam não só aos alunos que produziram as narrativas, mas também a nós, pois refletimos sobre novas perspectivas acerca da abordagem linguística em sala de aula, sobretudo de língua materna como produtora de sentido e de inferência textual. As imagens possibilitaram outras leituras da composição textual, reforçando nosso posicionamento em relação à construção dos sentidos e da ressignificação do texto a partir da exploração visual.

Um ponto relevante diante dessa abordagem linguística foi a de escolha e ressignificação do texto não verbal, partindo não só de interesses particulares, mas tendo que negociar os elementos textuais na produção dos significados de acordo com o contexto e a situação comunicativa. Esse tipo de conhecimento reforça o pensamento de Liliam Cristina Marins Prieto (2015, p. 41) de que “a diversidade precisa vir à tona na sala



de aula por meio de narrativas de vida (experiências), negociação de personalidades (interesses, valores) e estilo diferentes (discursivos, de aprendizagem)”.

Ainda segundo a autora, os textos multimodais, que não privilegiem apenas a palavra, são importantes meios para ampliar o criticidade e a valorização da imagem e por isso não devem ser ignorados no processo de aprendizagem do aluno, principalmente na contemporaneidade. A atividade aqui analisada e desenvolvida nos fez refletir sobre como o envolvimento de experiências e vivências, quando privilegiados nas aulas, podem auxiliar na aprendizagem juntamente com as tecnologias de informação, desde que envolva a produção de significado a partir das diferentes formas de linguagens.

## **6. Considerações finais**

As linguagens estão diretamente ligadas aos textos multimodais, principalmente nas relações sociais como via de comunicação rápida e/ou instantânea que se constroem de diversas formas nas práticas sociais. O desafio é não particularizar essas práticas apenas para a comunicação social, entretanto aliá-las à sala de aula como proposta de interferência e criticidade.

Observamos que redefinir o papel da linguagem requer que valorizemos os mais variados textos das práticas cotidianas e a intenção discursiva em contextos diferentes, lembrando que “as práticas de letramento multilíngues aos poucos se tornaram um modo fundamental de participação do mundo online globalizado”. (BARTON & LEE, 2015, p. 216)

Os textos multimodais com auxílio visual vêm ganhando espaço no pluralismo linguístico e acreditamos que a construção do significado por parte do aluno quando instigado a falar, pensar, inferir, enfim, quando utilizamos plataformas diversificadas, aliadas às novas tecnologias, estamos tomando decisões pedagógicas que permitem novas concepções de conhecimento e abordagem da linguagem.

Por fim, valorizar novas práticas discursivas e textuais, ampliam nossas possibilidades quanto educadores, sobretudo mediante às novas atividades *on-line*, desenvolvendo habilidades e situações para a construção de sentidos no texto que não estão prontos ou acabados, mas sim abertos a novos olhares e perspectivas no uso da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira; rev. da trad.: Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad.: Milton Gonçalves Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. As tecnologias digitais: construindo uma escola ativista. In: BRAGA, Denise Bértoli. (Org.) *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdades. In BRAGA, Denise Bértoli. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; PEREIRA, Rony Farto; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*, vol. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Linguagem dos emojis e a reinvenção do alfabeto*. In: FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro; FERREIRA, Lucas Pazoline da Silva. (Orgs.). *Ciberartigo: linguística, hipertexto educação*. 1. ed. Aracaju: Criação, 2016.

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes, 2015, p. 53-81.

\_\_\_\_\_; ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Desaprendendo para aprender: questionamento sobre e para a formação docente. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho. (Orgs.). *Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultado de perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste*. Cáceres: UNEMAT, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORO, Gláucio Henrique Matsushita. *Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas*. Revista de Estudos da Comunicação. Curitiba, vol. 17, n. 43, p. 53-70, set./dez. 2016.

PRIETO, Liliam Cristina Marins. Letramento multimodal via tradução e ensino de literatura na terceira idade. In: ZACCHI, Vanderlei José; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. (Orgs.). *Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura*. Maceió: Edufal, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SOUZA, Ramon de. *Você sabe qual é a diferença entre emoticons e emojis?* <<http://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>>. Acesso em: 09-06-2015.

**OS MECANISMOS LINGUÍSTICOS  
NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS GRADUANDOS  
DE ENGENHARIA DA UENF/RJ:  
UM ESTUDO DE CASO**

*Janete Araci do Espírito Santo (UENF)*

*janeteesanto@hotmail.com*

*Luana Espírito Santo Barbosa (UENF)*

*Bianka Pires André (UENF)*

*biankapires@gmail.com*

**RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo verificar as dificuldades encontradas nos processos de materialização da linguagem escrita dos alunos do primeiro período do curso de Engenharia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no ano de 2015. Analisaram-se trabalhos escritos, da disciplina de Português Instrumental com o objetivo de observar as competências comunicativas desses sujeitos e entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido no texto escrito. Percebeu-se, através deste estudo, que os alunos que ingressam no curso superior têm apresentado grande dificuldade de expressar, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões, de maneira adequada e coerente. A universidade, em geral, oferece poucos meios para aperfeiçoar essa habilidade, no entanto, na graduação, os universitários encontram dificuldades para produzir textos bem elaborados. Portanto, faz-se mister demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de texto dos graduandos, em práticas orais e escritas de uso da língua e, mais amplamente, da linguagem em diferentes instâncias sociais, apontando a importância de se abordarem as situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção de sentidos, garantindo a tão desejada interação autor-texto-leitor. Sendo assim, pretende-se, com estes resultados, discutir e buscar novos caminhos didáticos que possam contribuir para a aquisição da habilidade linguística dos universitários, extinguindo essa deficiência na escrita que se estende da educação básica para o ensino superior.

**Palavras-chave:** Escrita dos acadêmicos. Habilidades linguísticas. Língua portuguesa.

**1. Introdução**

Conforme pesquisas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2014), verifica-se que a habilidade de leitura e escrita

dos estudantes é um aspecto da aprendizagem que acaba comprometendo os resultados das taxas de desempenho dos alunos nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Prova Brasil e outros indicadores de avaliação de aprendizagem.

A habilidade da escrita dos graduandos mostra que a deficiência nesta função se estende da educação básica para o ensino superior.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999), os alunos devem adquirir os conhecimentos básicos da língua portuguesa no ensino fundamental, aprimorando-os no ensino médio. Nesta segunda fase, com o aprimoramento dos conhecimentos da língua, adquirem-se competências interativas, textuais e gramaticais da língua materna. Essas competências abrangem desde o desenvolvimento do potencial crítico, da capacitação de leitores efetivos, até as diferentes situações do uso da língua. Neste contexto, considera-se a linguagem como capacidade de proferir significados coletivos e articular suas variadas representações contextualizadas em situações do cotidiano. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (125).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* não descrevem as habilidades e competências a serem desenvolvidas em língua portuguesa de forma metódica em se tratando de conteúdo. Dessa maneira, as habilidades e competência objetivam mais sugerir os limites que facilitam o avanço nos estudos levando os alunos à definição dos conhecimentos a serem aprendidos. Nota-se uma preocupação com a linguagem, uma vez que os *Parâmetros* a indicam como base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais. Assim, para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000, p.15), é responsabilidade da escola “garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”.

Esse objetivo refere-se ao alto índice de repetência consequente do ensino fundamental e “está diretamente ligada à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever” (p. 19). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* reconhecem ainda que este fracasso, além da dificuldade em ensinar a ler e escrever envolvem também questões sociais e ideológicas.

Considerando que a língua portuguesa está presente em nossas vidas como identidade e instrumento de sobrevivência, torna-se salutar que busquemos ideias que nos coloquem frente a uma reflexão sobre a escrita

e, principalmente, no âmbito dos acadêmicos, pois o mundo exige, cada vez mais, que o homem seja capaz de interagir, expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações com clareza, coesão e coerência com o que se deseja comunicar.

## **2. Habilidades comunicativas**

A escrita dos graduandos possibilita expor informações na comunidade científica, resultados de pesquisas, opiniões, utilizando convenções específicas e adequadas ao meio acadêmico. A produção de textos, nas esferas acadêmicas, depara-se diante de um processo bastante complexo, gerando para os alunos, algumas dificuldades, uma vez que exige clareza e precisão no encadeamento de ideias e nas argumentações, e tempo para sua elaboração. (DAMIANI et al., 2011)

Para Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2011, p. 31), escrever um bom texto exige conhecimentos “de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural”. Portanto, escrever não é apenas pôr letras no papel (DAMIANI et al., 2011), mas elaborar sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível.

O uso da língua é constituído de regras que se encontram abarcadas na gramática, envolvendo desde os padrões de formação das sílabas, passando pela formação de palavras até os níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. Não há língua sem gramática e não há gramática sem língua. Quando aprendemos a língua, inconscientemente, aprendemos junto, a gramática, mas por ser a língua uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, ela possui outro componente relevante que é o léxico – que inclui o conjunto de palavras, ou o vocabulário, que entrecruza permanentemente com a gramática, como destaca Irandé Antunes (2009, p. 40):

Este entrecruzamento faz com que o componente da gramática inclua regras que especificam a criação de novas unidades do léxico ou sua adaptação às especificidades morfológicas da língua, pela mobilização de seu estoque de radicais, prefixos e sufixos.

Sendo assim, na composição de textos há de incluir recursos de textualização – uma situação de interação – abarcando normas sociais de atuação. Portanto, a língua apresenta não só como componentes a gramá-

tica e o léxico, pois seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas socioculturais.

Para a eficácia da comunicação, não basta saber apenas as regras gramaticais ou os identificadores lexicais, é necessário que, em cada situação saiba-se que tipo de vocabulário empregar, explorando corretamente as variedades lexicais, utilizando das diversas cadeias coesivas significativas na promoção da articulação do texto, não se esquecendo de observar os contextos de cada um dos usos das diferentes categorias de palavras. Todo esse exercício acerca da língua faz com que o falante seja o recriador de sua própria linguagem.

É necessário lembrar aqui, que as pessoas utilizam formas distintas da mesma língua. A estas mudanças no uso da língua estão vinculadas um determinado modo – tais como: região em que se vive, faixa etária distinta, grupos sociais diferentes, etc., a estas mudanças chamam-se de *variedades linguísticas*, as quais constituem as variações que um idioma qualquer apresenta, em função da condição social, cultural, histórica e regional em que um indivíduo o utiliza, com o objetivo principal de promover a comunicação interativa e verdadeiramente efetiva entre as pessoas. Isso quer dizer que nenhuma língua tem seus padrões absolutamente fixos e invariáveis e que não existe uma variante que seja mais correta que outra.

Para Irlandé Antunes (2009), o que se pode dizer é que todas as variações linguísticas podem ser consideradas corretas, se respeitadas suas condições e adequações de uso. Apesar disso, a *variedade padrão* ou *norma culta* é a que possui maior destaque e prestígio social. A norma padrão é ensinada nas escolas e também utilizada na escrita oficial como livros, revistas, jornais, artigos científicos e acadêmicos, entre outros. As outras variantes como as regionais de fala (sotaque), de uso e de escolha vocabular e sintática, por exemplo, até os jargões e as gírias se configuram, de maneira genérica, como variedades *não padrão*.

A identidade do falante está atrelada à linguagem, e este processo se dá inconscientemente de acordo com as escolhas linguísticas do falante, e estas escolhas estão relacionadas às várias situações responsáveis pela constituição da identidade social e suas múltiplas funções assumidas por ele na comunidade da fala. Portanto, é evidente que a linguagem é um importante elemento constituinte da nossa identidade como ser social e, evidentemente, bom usuário da língua.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua*

*Portuguesa*, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, entretanto, o que se vê nas instituições de ensino é um trabalho limitado desses saberes, em que os docentes inserem nas atividades, textos apenas para o ensino de gramática, esquecendo-se de que o texto é o objeto principal, em que tais elementos que o constituem se apresentam como língua em uso (BERNARDO & NAUJORKS, 2014). Por isso, as dificuldades como as regras gramaticais e ortográficas, as quais são exaustivamente estudadas durante o ensino básico, parecem não ser aprendidas quando se analisam os textos dos estudantes universitários.

Para Magda Floriana Damiani et al. (2011), para garantir uma boa organização textual não basta apenas aprender regras e normas gramaticais, pois a produção de um bom texto está relacionada à capacidade de expressão do escritor e o modo de expor suas ideias de forma clara, coesa e coerente. Entende, assim, que para escrever não basta saber regras gramaticais e ortográficas, mas, também, entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido.

Para isso, a escola deve fazer um trabalho que incida nos alunos as competências para a produção de textos, tornando-os capazes de criar dados que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.

Para Luiz Carlos Travaglia (2008), o importante é desenvolver nos alunos a competência comunicativa, a capacidade de reconhecer e produzir textos nas mais diversas situações de uso da língua. Contudo, a escola tem o dever de ensinar a gramática de forma a oferecer aos alunos condições de adquirirem competência para usá-la de acordo com a realidade vivenciada por eles, e o professor deve tomar o cuidado para que ela não seja repassada de forma mecanizada, mas sim trabalhada em atividades voltadas para a diversidade de textos como jornais, revistas, receitas culinárias, poemas, crônicas, artigos, propagandas e muitos outros. Isso possibilita o aluno a trabalhar a oralidade e escrita em situações reais de uso. Ensinar regras gramaticais utilizando apenas frases soltas, não ajudará no aprendizado do aluno.

Utilizando textos trabalha-se a extração do objeto de estudo como verbos, pronomes, concordância, por exemplo, fazendo com que, em seguida, o aluno não só reconheça estes termos em textos, como também poderá produzir frases que os contenham. Assim ele é capaz de construir seu próprio conhecimento linguístico.



Diante de todas essas exigências da língua, pode-se dizer, ainda, que transformar a linguagem oral em linguagem escrita e estabelecer uma interação entre pessoas não é uma atividade muito fácil. Daí a necessidade de um trabalho com os alunos no sentido de levá-los a conhecer todos os percursos necessários para que se produza textos bem elaborados e que produzam sentidos.

### **3. *Cenário das competências dos alunos diante dos indicadores de desempenho de aprendizagem***

De acordo com os resultados através de indicadores, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Programa Internacional de Avaliação (PISA) dos alunos (2012), o desempenho dos estudantes brasileiros na matéria de português piorou em relação a 2009.<sup>125</sup>

As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos Estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em matemática e em língua portuguesa, aplicado em amostra de alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

O Brasil obteve em 2012, 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ficando com a 55ª posição do *ranking* de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcançou o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do documento e não conseguem aprender as nuances da linguagem, não desenvolvem adequadamente suas habilidades comunicativas ao longo do ensino básico. São alunos que têm baixo desempenho nas avaliações, dificuldade de compreender o que leem e de se expressarem, tanto oralmente quanto na escrita.

Verificando, também, os resultados na nota média da redação do

---

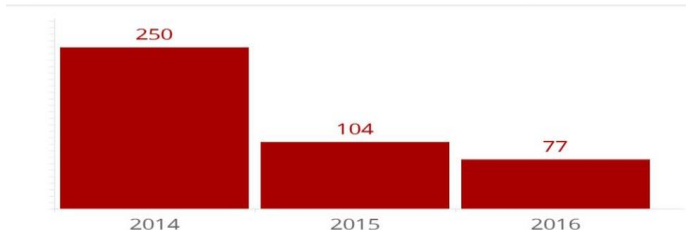
<sup>125</sup> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/brasil-fica-entre-ultimos-em-teste-para-estudantes-resolverem-problemas.html>

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), dentre os 5.810.948 candidatos, 53 mil pessoas tiraram nota zero.

No Enem/2016, apenas 77 participantes do exame conseguiram alcançar nota mil na redação, segundo o Ministério da Educação (MEC). O número é menor do que o registrado no ano anterior, quando 104 candidatos conseguiram nota máxima. Em 2014, foram 250 redações com notas mil, conforme o gráfico 1.

### Redação do Enem

Veja a evolução do número de notas mil na prova



FONTE: MEC/Inep



Infográfico elaborado em: 18/01/2017

**Gráfico 1: Resultado das médias na redação dos estudantes, no Enem em 2016.**

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2016/01/104-alunos-tiveram-nota-mil-na-redacao-do-enem-aponta-mec.html>

Há muitos motivos para a anulação da redação, como por exemplo, o uso de impropérios no texto ou redações com menos de sete linhas. Os demais motivos estão apresentados no quadro 2.

#### Motivos para Redações Anuladas e Notas Zero

Motivos para anulação	Quantidade
Fuga ao tema	46.874
Cópia de texto motivador	8.325
Texto insuficiente	7.348
Não atendimento ao tipo textual	3.615
Parte desconectada	13.276
Fere direitos humanos	4.798
Motivos para Nota Zero	
Quantidade	
Não comparecimento ao segundo dia ou redação em branco	206.127
Outros motivos	1.443
<b>Total</b>	<b>291.806</b>

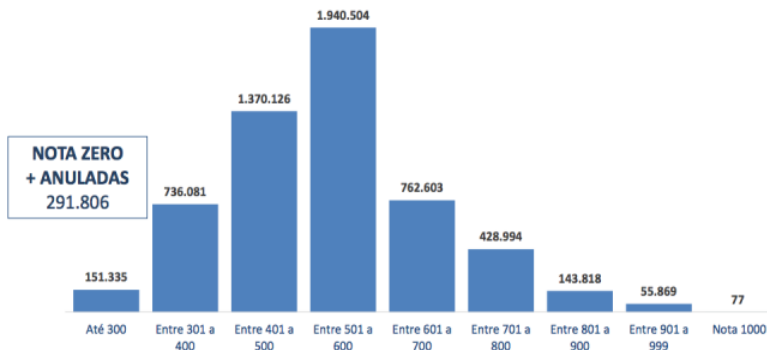
**Quadro 1: Principais motivos de anulação de redações nas provas do ENEM/2016.**

Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2016-77-tiraram-nota-maxima-na-redacao>

Constata-se que há um número relevante de alunos que apresentaram motivos para anulação da redação como, também, um número significativo de redações encaminhadas para um terceiro corretor.

As redações são encaminhadas para um terceiro corretor, caso haja discrepância entre os dois primeiros corretores. Considera-se “discrepância” a divergência de notas atribuídas pelos avaliadores quando elas diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos ou a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências.

Dos 5.810.948 de candidatos ao ENEM/2016, mais de 1,9 milhão de participantes ficaram com notas entre 501 e 600 pontos, este número representa a maioria dos candidatos.



**Gráfico 1: Resultado das médias na redação dos estudantes, no Enem em 2016.**

**Fonte:** <http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2016-77-tiraram-nota-maxima-na-redacao>

Verifica-se, no gráfico 1, que dos 5.810.948 participantes do ENEM/2016, um total de 4.198.046 ficaram com médias abaixo de 601 pontos, enquanto apenas 1.391.361 candidatos alcançaram mais de 601 pontos. Isso apresenta um índice de quase 73% dos candidatos com média abaixo de 601 pontos, um número bastante assustador para os profissionais de ensino.

Com base nesses resultados, percebe-se a necessidade de propor um trabalho com os alunos do ensino básico, direcionado à produção textual, abordando os aspectos responsáveis pela competência linguística, a fim de atender as deficiências comunicativas dos alunos. A escola deve tornar os alunos capazes de criar dados que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso sugere que o

trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são ativadas para a produção dentro de um texto, ou seja, a competência textual, no sentido de priorizar os conhecimentos sobre a língua, leitura e escrita destes discentes.

#### **4. Apresentação dos resultados**

A metodologia utilizou-se de um estudo investigativo, de observação da realidade da escrita, analisando 180 produções textuais dos alunos dos 1º anos dos cursos de engenharia da UENF, no ano de 2015, para identificar os desvios dos elementos linguísticos ocorridos nas avaliações analisadas, apurados um total de 522 erros.

Para a especificação dos tipos de erro observados nas avaliações, utilizaram-se como base os critérios de Luiz Carlos Cagliari (2006), caracterizados em: fonológicos, morfológicos e sintáticos, conforme o quadro 1.

<b>Tipificação</b>	<b>Característica</b>	<b>Nº de erros</b>
<b>Fonológicos</b>	Transposição da fala para a escrita: troca de fonemas; apagamento de vogais e de sílabas; ortografia (encontros vocálicos, consonantais, dígrafos), pontuação, acentuação.	<b>222</b>
<b>Morfológicos</b>	Violação da estrutura mórfica como junção ou concatenação, omissão e separação de morfemas e forma mórfica diferente, flexão das palavras.	<b>51</b>
<b>Sintáticos</b>	Ausência de coesão, coerência e ordem na frase; nos termos da oração (integrantes e acessórios), na concordância verbal e nominal, na regência verbal e nominal, vocativo, apostro, colocação/emprego dos termos.	<b>249</b>

**Quadro 1: Tipos de erros conforme tipificação de Luiz Carlos Cagliari (2006)**

Destacam-se, aqui, algumas das inadequações presentes nos textos produzidos analisados:

Exemplos de erros fonológicos:

- “Pra vários setores participarem da reunião” = *Apagamento de vogal.*
- “O estudante *neceita* apoio dos familiares” = *ortografia.*
- “Cada *municipio* tem o seu Prefeito” = *acentuação.*
- “Os conselhos municipais, são formados por agentes do governo” = *pontuação, uso da vírgula depois do sujeito.*

### Exemplos de erros morfológicos:

- "...*cordenar* as secretarias ..." = violação mórfica da palavra.
- "Todos devem *trabalha* a liderança" = omissão de morfemas.
- "... que haja *nece- ssidade* da participação..." = separação de morfemas.
- "O conselho tem a função *fiscalizativa*" = forma mórfica diferente.
- "Todos *estavão* participando" = flexão da palavra.

### Exemplos de erros sintáticos:

- "Antes só era por nomeação política, *agora todos podem*". = *Falta de coesão, sem coerência.*
- "A secretária vai atuar de forma *onde que* todos possam dar sugestões". *Erro na colocação dos termos.*
- "A administração democrática visa o interesse de todos, **a** administração empresarial científica só um grupo tem acesso, *pois* a elite tem acesso" = *erro na colocação da palavra = falta de coerência.*
- Todos tivemos sucesso na prova, *mas eu não tive.* = *incoerência*

### Observaram-se ainda, outros deslizos, por exemplo:

- Deslizos em acentuação gráfica (*facil*); ortografia - troca de letras como: *pençar* (*pensar*), *encino* (*ensino*), *facer* (*fazer*), *fasso* (*faço*), *soutar* (*sol-tar*), *acabo* (*acabou*).
- Palavra como: *amostroalho* = mostruário – violação mórfica da palavra.
- Uso frequente da linguagem coloquial; basicamente oral e simplificada e com abreviações; frases curtas e algumas com sentido incompleto, demonstrando dificuldade de entendimento dos enunciados e de elaboração de frases, comprometendo a coerência e a legitimidade do texto.
- Linguagem digital, havendo aí uma confusão entre as duas linguagens, o que demonstrou que o aluno não consegue distinguir qual a forma padrão da escrita e não sabe qual linguagem usar em cada situação.

Percebem-se, com estes exemplos, várias situações que demonstram que a maioria dos alunos não tem o domínio de estruturação das entidades sintáticas nas orações ou nos períodos, de forma que haja um comprometimento na interação e na produção de sentido do texto, ou seja, uma combinação dessas unidades.

Para construir ou entender um texto não basta apenas saber as

normas gramaticais (ANTUNES, 2009). Muitos professores de língua portuguesa demonstram grande preocupação em ensinar gramática, esquecendo-se de que tão importante quanto à gramática de uma língua é também o seu léxico, ou seja, um extenso conjunto de palavras à disposição dos falantes para a construção do sentido dos enunciados. Como unidades de sentido, as palavras são organizadas e combinadas sequencialmente, conforme as regras previstas pela gramática, de forma coesa e coerente se materializando e permitindo ao texto significados que podem ser reconhecidos pelos usuários da língua. Para isso, as atividades são trabalhadas não só para a construção dos conceitos, mas também para instigar no aluno o desenvolvimento das habilidades expressivas com fins comunicativos.

## **5. Considerações gerais**

Com este trabalho percebeu-se que os alunos que chegam no curso superior têm apresentado grande dificuldade de expressar, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões de maneira adequada e coerente. As universidades, em geral, oferecem poucos meios para aperfeiçoar essa habilidade, pois pressupõem que o aluno já tenha adquirido o conhecimento da língua para fazer o vestibular ou *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*.

No entanto, na graduação, o aluno encontra dificuldade para realizar tarefas básicas como escrever um relatório, uma resenha, ou mesmo responder a uma prova. Diante dos resultados obtidos e de constatar a necessidade de levar o aluno universitário a adquirir as competências necessárias para a expressão de ideias através de uma linguagem bem elaborada, propõem-se mais atenção no sentido de apontar novos caminhos didáticos que possam auxiliar os alunos na aquisição das habilidades comunicativas e entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido, visando melhorar as suas habilidades linguísticas.

Entendem-se estes resultados como sugestões que possam demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de texto em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem, em diferentes instâncias sociais, conseqüentemente, apontando a importância de se abordarem as situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção de sentidos e garantindo a tão desejada interação autor-texto-leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BERNARDO, Bruna Amaral; NAUJORKS, Jane da Costa. *Texto: objeto de ensino para o aprendizado de língua portuguesa*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (de Graduação). – UFRGS, Porto Alegre.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e tecnologias*. Brasília: MEC, 1999 e 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Diagnóstico e análise da escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 14, n. 2, p. 455-478, jul./dez. 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OCDE. Organization for Economic Cooperation and Development. *Development aid at glance statistics by region (Africa, America, Asia, Europe and Oceania)*. Paris: 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

## OS PRINCÍPIOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADOS NA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM CIENTÍFICA

*Kamila Teixeira Crisóstomo* (UENF)

[kamila18bj@gmail.com](mailto:kamila18bj@gmail.com)

*Diego de Almeida Lemos* (UNESA)

[lemosdiego1@hotmail.com](mailto:lemosdiego1@hotmail.com)

*Leila Alves Vargas* (UENF)

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

*Heliane do Nascimento Silva* (UENF)

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

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir a aplicação da sociolinguística no cotidiano escolar. A linguagem científica, em especial a linguagem utilizada nas aulas de química, apresenta um alto grau de formalidade e complexidade, aumentando, assim, a dificuldade de compreensão dos alunos. Muito se observa, nas salas de aula, a prática de um ensino mecânico, pautado em repetições. O material didático utilizado durante as aulas, muitas vezes, induz ao mero acúmulo de informações, desvinculadas do contexto no qual o aluno está inserido. Inclui-se aqui, o contexto sócio econômico, que pode influenciar na linguagem do educando. Pretendemos, dessa forma, demonstrar como a sociolinguística pode tornar-se uma aliada durante a aprendizagem de química e de ciências naturais de um modo geral, já que apresentam uma linguagem árida. De forma interdisciplinar, faremos uma conexão entre teorias sociolinguísticas e ensino aprendizagem de química, a fim de mostrar a necessidade de se utilizar uma linguagem acessível aos alunos. Diante disso, abordaremos a importância da sociolinguística, uma vez que defende a influência da linguagem na aproximação do indivíduo com a sociedade, sem se fazer discriminação entre o certo ou errado. De acordo com a variação linguística, faz-se necessário considerar a realidade de cada região, a fim de contextualizar o ensino e não deixar o educando à margem da sociedade.

**Palavras-chave:** Linguagem científica. Variação linguística. Ensino de química.

### 1. *Introdução*

A formalidade, presente na linguagem escolar, muitas vezes distancia o aluno da escola. Essa é uma prática comum, entretanto duramente criticada pela sociolinguística. Nesse sentido, é fundamental que a



educação escolar perceba que não deve deixar à margem do processo aqueles que deveriam ser o alvo, ou seja os educandos.

A linguagem científica, caracterizada por uma escrita complexa e rebuscada, normalmente não é compreendida pelo educando, que acaba decorando conceitos sem significado algum para sua vida. O que vemos, em livros didáticos por exemplo, é a utilização maçante da linguagem formal, completamente fora do contexto do aluno.

Abordaremos o uso da linguagem formal no que tange ao ensino aprendizagem de química. De fato, a disciplina possui, por si só, uma linguagem complexa, devido a sua abstração e à utilização de termos técnicos. Entretanto, cabe ao professor, aproximar esta linguagem daquela que está presente no cotidiano do aluno. Caso contrário, teremos a predominância de um ensino tradicional, pautado no mero acúmulo de informações desprovidas de significado.

É papel da escola aproximar o educando do conhecimento, porém para que isso aconteça é fundamental considerar sua bagagem cultural e o contexto em que vive. Assim, levar em conta a variação linguística pode ser vista como uma aproximação entre linguagem científica e a linguagem de uma determinada região.

Uma vez ocorrida essa aproximação, o ensino de química, provavelmente, será melhor recebido pelo educando. Os estereótipos criados em torno dessa disciplina, podem ser minimizados se a linguagem utilizada em sala de aula for mais informal e atingir toda a classe. É necessário, portanto contextualizar, a fim de mostrar ao aluno que, embora não perceba, a química está presente em todas as ações por eles praticadas.

## **2. Objetivos:**

- Apontar a dificuldade de entendimento da linguagem química no ambiente escolar;
- Evidenciar a importância de se adaptar a linguagem ao contexto de um determinado grupo.
- Abordar alguns princípios da sociolinguística aplicados no cotidiano escolar.

### **3. Metodologia**

A elaboração desse artigo foi baseada em levantamento bibliográfico. Foram analisados textos de livros, artigos, leis e dissertações ligadas à sociolinguística e a formalidade da linguagem científica. Esse levantamento de dados teve o intuito de aumentar nosso conhecimento sobre o tema em análise.

Nosso trabalho terá como referência principal os autores Marcos Bagno, com suas contribuições sobre a variação linguística, e Heloísa Lück, que compreende a necessidade da contextualização para a elaboração do conhecimento em sua totalidade.

Observa-se, portanto, uma pesquisa de aspecto qualitativo.

### **4. Justificativa**

O presente artigo justifica-se à medida que busca aplicar o princípio fundamental da sociolinguística no ambiente escolar, em especial nas aulas de química.

A sociolinguística é um ramo da linguística que estuda os fenômenos interacionais entre linguagem e sociedade. Sendo assim, pode-se dizer que a principal função da linguagem é a comunicação.

Sabendo-se que nas aulas de química, muitas vezes, a linguagem não cumpre esse papel de comunicação entre os corpos docente e discente, aborda-se aqui, a necessidade de uma boa interação através da linguagem, para que o processo ensino aprendizagem ocorra de fato, partindo dos princípios da sociolinguística.

### **5. Referencial teórico**

#### **5.1. Algumas considerações**

A linguagem é parte essencial no nosso cotidiano, pois é através dela que nos comunicamos. O ser humano está sempre buscando interagir de alguma forma, seja através da linguagem verbal e/ou não verbal.

O papel fundamental da linguagem é a comunicação, e a língua é elemento essencial para o bom cumprimento desse papel. A língua é viva e de acordo com o uso, ela vai sofrendo mudanças, que tornam o uso

comum aos falantes, mas, na maioria das vezes, esse o uso não é empregado em sala de aula o que faz com que os alunos não se sintam parte do meio educacional, achem difícil a aprendizagem e, muitas vezes, percam o interesse pelas aulas.

Esse posicionamento dos alunos é muito ruim, pois a aprendizagem é um processo diário e necessário a ele, ocorrendo a partir de desafios que fazem com que ele chegue a resultados mais elaborados de conhecimento, a partir do momento que ele perde o interesse e não busca superar o desafio, a aprendizagem não acontece.

Paulo Freire (1987) entende que uma aprendizagem significativa se dará a partir de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo. Quando o aluno não consegue ter essa análise crítica, ele fica desmotivado e para ele a aprendizagem perde o significado.

As disciplinas na escola, muitas vezes, são trabalhadas de forma individual e formal. Cada professor é responsável apenas pelo seu conteúdo e o trabalha da maneira mais formal possível, seguindo todas as regras que os livros didáticos apresentam sem preocuparem-se com as variações ou mudanças que ocorrem na sociedade. Para José Ossian Gadelha de Lima (2012),

Um ponto de vista polêmico e amplamente debatido em pesquisas realizadas na área de ensino e educação é a grande dificuldade que os alunos do ensino médio enfrentam no processo de aprendizagem dos conteúdos da disciplina de química. Ao observarmos como ela é ensinada nas Escolas brasileiras, identificamos que seus conhecimentos são difíceis de serem entendidos. Isso se deve principalmente aos conceitos complexos necessários e ao rápido crescimento do conjunto de conhecimentos que a envolvem. (LIMA, 2012, p 95)

Segundo Lev Semenovich Vygotsky (2003, p. 122), a aprendizagem resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o contexto social, num processo de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido.

Dessa forma é importante que a aprendizagem esteja de acordo com o contexto e com a linguagem que o educando conheça para que ele consiga construir e reconstruir o conhecimento.

A língua é fator essencial para a comunicação, por isso é tão importante para o ensino e não pode ser vista de forma homogênea. A variação linguística existe e precisamos desconstruir alguns mitos sobre a

linguagem para que ela se torne eficaz para a aprendizagem dos alunos, a partir de uma nova concepção de ensino.

Segundo Marcos Bagno (2007),

Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma *atividade social*, um trabalho coletivo, compreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (BAGNO, 2007, p. 36)

Muitas vezes essa visão da língua como algo imutável acaba trazendo problemas para o processo ensino-aprendizagem, de diversas disciplinas. Partindo-se do fato de que, muitas vezes, quem estuda e “ensina a língua” a considera uma forma fixa onde só existe certo ou errado, percebemos o quanto é difícil para as outras disciplinas perceberem o quanto a análise da língua e a necessidade de mudanças devido à variação são importantes.

A sociolinguística faz uma relação entre a heterogeneidade da língua e a heterogeneidade social, Marcos Bagno (2007, p. 38) diz que “é impossível estudar a língua sem estudar ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada”.

Dessa forma um estudo sociolinguístico é importantíssimo para uma nova concepção de ensino e melhores resultados para a educação.

## **5.2. Formalidade na linguagem química**

Durante todo o processo ensino aprendizagem, a linguagem é considerada como uma importante fonte de conhecimento. A linguagem científica, por sua vez, possui especificidades e dificuldades que não devem ser negligenciadas. Nesse capítulo, abordaremos a linguagem característica da disciplina química, destacando as dificuldades encontradas pelo educando durante o processo de aquisição do conhecimento, no que tange à apropriação dessa linguagem.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a apropriação da linguagem científica é uma das competências a serem adquiridas pelo aluno, mediante a leitura e compreensão de textos científicos. Para isso, cabe ao professor, criar situações que favoreçam a apropriação dessa linguagem, facilitando a compreensão de termos e conceitos. A química deve ser compreendida e aplicada pelo aluno em seu dia a dia, desen-

volvendo assim seu senso crítico. Ainda em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998):

O aprendizado de química pelos alunos de ensino médio implica que eles compreendam as transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada e assim possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos. Esse aprendizado deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas. Tal a importância da presença da química em um ensino médio compreendido na perspectiva de uma educação básica. (BRASIL, 1998, p. 31)

De fato, as ciências químicas, ditas exatas, possuem, em sua origem, uma linguagem complexa, que acaba aumentando exponencialmente a dificuldade compreensão e interpretação dos fatos. Somado a isso, observamos materiais didáticos, que, na maioria das vezes, abordam os conceitos de forma complexa, sem aplica-los ao contexto do educando. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 32) o ensino de química tem se reduzido à transmissão de informações, definições e leis isoladas, sem qualquer relação com a vida do aluno, exigindo deste quase sempre a pura memorização, restrita a baixos níveis cognitivos.

Diante dessa dificuldade, cabe ao professor, criar situações que aproximem o ensino de química ao contexto em que vivem, para que assim, possam “traduzir” a escrita rebuscada e aplica-la em seu cotidiano. Para Heloisa Lück (1995), esses conhecimentos distanciados uns dos outros necessitam urgentemente ser articulados, a fim de que possam constituir um todo organizado.

Entretanto, o que se observa é uma prática docente engessada, ainda pautada no mero acúmulo de conhecimento. Acúmulo este, muitas vezes desnecessário, por não possuir significado para o educando. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998),

As competências e habilidades cognitivas e afetivas desenvolvidas no ensino de química deverão capacitar os alunos a tomarem suas próprias decisões em situações problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do educando como pessoa humana e como cidadão. Para seguir o fio condutor aqui proposto para o ensino de química, combinando visão sistêmica do conhecimento e formação da cidadania, há necessidade de se reorganizar os conteúdos químicos atualmente ensinados, bem como a metodologia empregada. Considerando-se, entretanto, que o ensino de química praticado em grande número de escolas está muito distante do que se propõe, é necessário então que ele seja entendido criticamente, em suas limitações, para que estas possam

ser superadas. (BRASIL, 1998, p. 32)

Esse distanciamento entre ensino de química e realidade do aluno, como já dito, possui estreita ligação com a dificuldade de compreensão da linguagem química. Logo, observa-se a necessidade de uma ruptura da química tradicional, que distancia, dando lugar à uma química acessível, que possibilite compreender e aplicar, de fato, o conhecimento. É necessário, portanto, criar condições para que o educando se aproxime da ciência, desfazendo, assim, os possíveis estereótipos por eles criados. Segundo Thiago Santangelo Costa et al. (2006)

A metodologia tradicional de ensino de química na educação básica se destaca pela utilização de regras, fórmulas e nomenclaturas, gerando uma grande desmotivação entre os alunos. Somasse a este fato a ausência de correlação desta disciplina com o cotidiano desses alunos, tornando a química, que é uma ciência de natureza experimental, excessivamente abstrata. Esta é uma das questões evidenciadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1999), onde se destaca que o ensino desta ciência está voltado para a transmissão de informações, definições e leis isoladas, não tendo uma interligação (COSTA et al., 2006, p. 31)

Marcos Bagno, afirma que é necessário aproximar as classes periféricas da escola, entretanto, no caso da química, essa complexidade linguística acaba privando o educando da apropriação do conhecimento científico.

Sabe-se que uma das funções da linguagem é estabelecer a comunicação entre os indivíduos. Entretanto, a linguagem científica, carregada de formalidade, não cumpre esse papel de interação e compreensão do aluno. Além disso, muitas vezes, não se leva em conta a variação linguística que permeia a sociedade.

O fato é que o Brasil é um país de enorme extensão territorial, e muitas propostas didáticas ou curriculares são elaboradas sem levar em conta as diferenças linguísticas regionais. A partir daí, pensa-se na abordagem didática feita, principalmente, pelos livros didáticos de química, pois não leva em conta as diferenças linguísticas. Existem, portanto, uma espécie de mito e falta de interesse em diferenciar a linguagem, levando em consideração essas variações. Para Marcos Bagno (2004),

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade. De sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2004, p. 15)

Assim, percebe-se a constante necessidade de se minimizar o excesso de formalismo na linguagem, para que o educando possa, de fato, se apropriar do conhecimento. Vale ressaltar que não defendemos aqui a ideia de abolir a essência dos conceitos químicos. Nossa discussão está centrada no fato da escola privar o aluno da compreensão dessa linguagem, à medida que oferece apenas a linguagem formal no ensino de química.

Observa-se, portanto, que o processo ensino aprendizagem possui um caráter social, e por isso deve ser construído para que a sociedade se apodere do conhecimento. A linguagem utilizada nas aulas não deve se restringir à linguagem formal utilizada em livros didáticos, mas sim adaptada à realidade do indivíduo.

Diante disso, faz-se necessário uma ruptura com o ensino descontextualizado e baseado no formalismo. A escola precisa abrir suas portas ao receber o aluno dotado de uma bagagem e realidade sociocultural, sem deixá-lo à margem do processo.

## **6. Considerações finais**

Enfim, a linguagem química não pode criar uma barreira entre o educando e o conhecimento. Por isso, cabe aos professores usarem de bom senso para aplicar a linguagem científica no dia a dia do aluno, mostrando a aplicabilidade e importância da química no cotidiano.

É fundamental que as especificidades encontradas em um determinado grupo sejam respeitadas, entre elas a variação linguística.

Uma vez que a principal função da linguagem é a comunicação, é coerente que o professor utilize uma linguagem capaz de ser compreendida por seus alunos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

COSTA, Thiago Santangelo et al. A corrosão na abordagem da cinética química. *Revista Química Nova na Escola*, n. 22, novembro de 2006. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc22/a06.pdf>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, José Ossian Gadelha de. Perspectivas de novas metodologias no ensino de química. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 136, novembro de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15092>>.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## **OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA O FAZER HISTORIOGRÁFICO SEGUNDO KOERNER**

*Stiêlic Leão Prestes Nobre* (UEMS)  
[ti-leao@hotmail.com](mailto:ti-leao@hotmail.com)

*Letícia Rodrigues Rojas* (UEMS)  
[leticiaarrojas@gmail.com](mailto:leticiaarrojas@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)  
[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### **RESUMO**

Com a finalidade de apresentar a historiografia linguística, o artigo inicia com a distinção entre ramos das ciências humanas, que geralmente são tratados quase sempre como sinônimos ou áreas que estão dentro do mesmo campo semântico: história, historiografia, história da linguística e historiografia linguística. Posteriormente, destaca-se o panorama dos estudos historiográficos realizados no Brasil, para em seguida entrar nos princípios metodológicos propostos por Konrad Koerner (1996): contextualização, imanência e adequação. O princípio da contextualização diz respeito ao pensamento intelectual da época. A imanência concentra seus estudos na organização do quadro linguístico da época. A adequação procura comparar os dois princípios anteriores, aliados às teorias e fatos do presente com o objetivo de entender as transformações ocorridas na língua no período ora selecionado pelos pesquisadores.

**Palavras-chave:** História. Historiografia. História da linguística.  
Historiografia linguística. Princípios de Koerner.

### **1. Introdução**

Implantada em meados dos anos 2000 nos cursos de letras, a historiografia linguística está vinculada à historiografia, como forma de registro dos feitos históricos. Por esse motivo, é comum desvios no uso e na definição dos termos história, historiografia, história da linguística e historiografia linguística.

Esse equívoco teórico e metodológico fez com que Konrad Koerner desenvolvesse uma proposta de intervenção para que a historiografia linguística, doravante historiografia linguística, pudesse se fortalecer. A chegada dos estudos historiográficos ao Brasil, nas últimas décadas, tem

alcançado as universidades, captando e formando novos cientistas da linguagem, preocupados com a diacronia e com a gramática em momentos distintos de sua história.

## **2. As áreas afins e suas definições**

A história já teve como objetivo o estudo religioso da narrativa sobre deuses e deusas da mitologia grega, além das guerras associadas ao castigo das divindades. Posteriormente, ela passou a ensinar ética. Até que, a partir da *Revista dos Annales*, o perfil passa a ser o entendimento dos atos coletivos humanos (ALMEIDA, 2007, p. 27-28). Para Pierre Lévi (1992, *apud* ALMEIDA, 2007), a história tradicional era um sistema linear, mas o nascimento da nova história fez com que a primeira se estilhaçasse e passasse a ser denominada micro-história.

De um modo geral, há duas concepções sobre historiografia: a da Escola História Factual (Alemanha) e a da Escola dos Annales (França). A primeira apresenta as relações de causa e efeito sob um olhar pragmático, enquanto que a segunda descreve os eventos a partir da razão, que direciona para os atos sociais (ALMEIDA, 2007, p. 29), cumprindo o seu papel crítico na análise dos fatos.

A história da linguística comumente apresenta as escolas linguísticas e as teorias como eventos que ocorrem de forma sucessiva, com seus respectivos representantes, que, em geral, não leva em conta que as ideias podem ser retomadas em outros momentos e que também podem ocorrer de forma simultânea. (BATISTA, 2013)

Enquanto que, a historiografia linguística apresenta a necessidade de compreender suas definições “como modo de escrever a história do estudo da linguagem baseado em seus princípios científicos” (KOERNER, 1996, p. 45), e não mais como mero registro da história da pesquisa linguística.

A historiografia linguística entra em cena no ano de 1970, que teve o intuito de descrever e interpretar o fazer historiográfico, como se adquiriu, produziu e desenvolveu em um determinado contexto. Destarte, os objetivos dos estudos da historiografia linguística partem não somente dos textos publicados, mas também dos não publicados, como fonte complementar de análise.

“A historiografia linguística é o estudo interdisciplinar” (SWIG-

GERS, 2012, p. 2) do curso evolutivo do conhecimento linguístico; englobando a descrição e explicação a partir de fatores intradisciplinares e extradisciplinares.

Nessa percepção, Ronaldo de Oliveira Batista (2013, p. 105) destaca que

[...] um linguista (ou um bom gramático) será realmente um linguista (ou um gramático) se souber não somente avançar nos conhecimentos de sua área, mas também se puder recuar, em uma reflexão teórica, ao passado do seu campo de estudos.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos propostos por Konrad Koerner, que marcam as implicações internas e externas da língua e vão elucidar a prática da historiografia linguística.

### **3. *Princípios metodológicos propostos por Konrad Koerner***

Para Ronaldo de Oliveira Batista (2013), a escrita de uma narrativa historiográfica é elaborada em torno da (i) dimensão teórica – “levando em conta a dinâmica interna de fatos e eventos da história da linguística” (p. 71); (ii) dimensão temporal – “estabelecida pela periodização pertinente ao objeto de análise” (p. 72) e (iii) dimensão social – “pode ser estabelecida (...) em torno da análise de comunidades de pesquisadores e das retóricas assumidas por eles (...) em busca de legitimidade acadêmica, profissional e/ou social.” (p. 72)

Até a década de 1980, não havia uma metodologia muito clara para sistematizar os estudos historiográficos. Diante disso, Konrad Koerner (1996) aponta temas como a periodização, a contextualização e os procedimentos adotados para pesquisa. A partir de tais questionamentos, ele apresenta uma proposta metodológica para a historiografia linguística.

Os princípios metodológicos apresentados por Konrad Koerner foram estabelecidos para dar maior organização aos estudos com documentos históricos, o que torna o fazer historiográfico mais respeitável do ponto de vista científico, discutindo os elementos internos e externos que definem os limites entre a história e a linguística: a contextualização, a imanência e a adequação.

“O primeiro princípio [...] diz respeito ao estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral [as ideias que circulavam entre os meios intelectuais da época selecionada] do período em que as teorias se desenvolvem

ram” (KOERNER, 1996, p. 60). É por meio dele que o historiador pode ir ao passado para entender o presente, “[...]observando-se as correntes intelectuais do período e a situação socioeconômica, política e cultural [...]” (BASTOS & PALMA, 2004, p. 17). A contextualização leva em conta aspectos sociais, geográficos, políticos, econômicos etc., que influenciaram o sistema linguístico da época, tendo, portanto, uma dimensão extralinguística.

O princípio da imanência busca apresentar aspectos internos da língua a partir de uma abordagem sincrônica nos documentos selecionados. Nesse sentido, avalia-se a gramática de sua época para entender a língua e sua estrutura interna. “[...]consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico [...]” (KOERNER, 1996, p. 60). Nesse princípio metodológico, visões contemporâneas do pesquisador devem ser evitadas para melhor compreender o objeto selecionado em sua natureza.

E, por último, o princípio da adequação também analisa a abordagem interna da língua, mas de forma complementar, aproximando-se ou afastando-se de um olhar temporal e cultural do recorte histórico. Observadas as aproximações terminológicas da língua entre os dois momentos selecionados (KOERNER, 1996, p. 60), faz-se a comparação de duas gramáticas, demonstrando a mudança linguística ocorrida nos recortes estabelecidos, que é unificado aos dois primeiros.

A proposta metodológica defendida por Konrad Koerner foi cunhada para organizar a área e dar maior fidelidade ao estudo dos documentos históricos, levando em consideração os três princípios, que estão fortemente relacionados.

Como objeto de discussão e de análise, a língua é estudada e discutida em seu suporte escrito, em contextos formais ou informais. Os textos selecionados, em um dado momento apresentam um testemunho da língua e da história, refletindo o pensamento intelectual de um determinado momento. (BASTOS & PALMA, 2004)

A pesquisa em historiografia linguística busca definir os parâmetros externos (contexto de produção de um determinado trabalho) e internos (descrição e explicação de fenômenos linguísticos) para a análise dos materiais escolhidos como fonte de estudo.

No próximo item, apontaremos as principais instituições e os nomes de maior evidência para o estudo da historiografia linguística no

Brasil.

#### **4. A historiografia linguística na atualidade**

A entrada da historiografia linguística como disciplina da graduação ou pós-graduação é recente e está presente em poucas instituições, com alguns núcleos que são difusores da área.

Com nomes de destaque acadêmico, a Universidade de São Paulo (USP) é representada por pesquisadores, como Maria Cristina Fernandes Salles Altman, professora titular, coordenadora do CEDOCH/USP (Centro de Documentação em Historiografia Linguística e Centro Complementar de Pesquisa em Historiografia Linguística). Além de participar do *Documenta Grammaticae et Historiae*, projeto de documentação linguística e historiográfica cujo principal objetivo é “a construção e disponibilização de *corpora* representativos da tradição gramatical-colonial ibérica”.

Olga Ferreira Coelho, também docente USP, analisa a historiografia linguística nos séculos XIX e XX, atuando no *Documenta Grammaticae et Historiae*, iniciado em 2006. Esse projeto inclui a construção de glossários eletrônicos das línguas que se desenvolveram em solo brasileiro.

Em suas dependências, a USP possui o Centro de Documentação de Historiografia Linguística, de onde provém a maioria dos pesquisadores da área em solo nacional.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em seu Programa de Estudos de Pós-Graduados em Língua Portuguesa, conta com três linhas de pesquisa, sendo uma delas dedicada aos estudos descritivos e histórico-historiográficos da língua portuguesa, considerando a relação sistema e uso, pesquisado pelo professor Jarbas Vargas Nascimento (2004).

Outra instituição de destaque na área, a Universidade Federal de Goiás (UFG) possui o grupo de pesquisa “IMAGO – Mostragem e Desenvolvimento Epistemológico da Historiografia dos Estudos da Linguagem”, liderado por Sebastiao Elias Milani, criado em 2006.

Finalizando, entre outras Instituições, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a partir de um grupo de pesquisa na graduação em letras,

cria em 2009, a *Revista Eletrônica Expedições: Teoria da História e da Historiografia*.

## 5. Considerações finais

As contribuições da historiografia linguística enriquecem a formação do pesquisador, como cientista ou intelectual da sua área, oferecendo uma base segura de reflexão e critérios metodológicos desenvolvidos por Konrad Koerner nos anos 1990, que a diferenciadas outras áreas irmãs. Nesse sentido, um especialista em língua terá mais competência para falar sobre sua área se conseguir aprofundar os seus conhecimentos e puder fazer regressões nas teorias que fundamentam sua disciplina.

O pesquisador inserido nesse campo de conhecimento pode usar para sua análise documentos não oficiais e tem como pressuposição metodológica três princípios: a) contextualização; b) imanência e c) adequação.

Como a área tem crescido ultimamente, é bastante provável que surjam novos trabalhos e pesquisadores nas academias brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguél Eugenio. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa: um estudo historiográfico*. 2007. Tese (de doutorado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. (Orgs.). *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

KOERNER, Konrad. *Questões que persistem em historiografia linguística*. Revista da ANPOLL, n. 2, p. 45, 1996. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/240/253>>.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. *A Historiografia linguística: rumos possíveis*. São Paulo: Pulsar, 2004.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SWIGGERS, Pierre. *História e historiografia da linguística: status, modelos e classificações*. Disponível em <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/297572/1/PTEutomia.pdf>. Acesso em: 21-11-2017.

## **OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto* (UENF)  
[cilabarroso@yahoo.com.br](mailto:cilabarroso@yahoo.com.br)

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco* (UENF)  
[dhienesch@hotmail.com](mailto:dhienesch@hotmail.com)

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)  
[tatianealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatianealmeidauenf@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um estudo de alguns processos percorridos nas pesquisas em Educação sobre formação docente. Com base nas pesquisas de autores como Marli André (2010), António Nóvoa (2011), Bernardete Angelina Gatti (2014), analisamos de forma específica as contribuições nos avanços dos estudos científicos sobre formação de professores e de que forma as ações do governo vêm tratando a temática em sua legislação, planos e metas. Levamos em conta a necessidade de se pensar na formação oferecida a esses profissionais, visto que a representação social professor enquanto profissional é um ponto primordial na busca da qualidade da educação. A partir do levantamento das pesquisas em educação, foi possível notar o interesse de pesquisadores pelo tema da formação docente, crescimento da temática nas pesquisas científicas e uma transformação no enfoque das abordagens. Neste contexto, notamos a urgência de medidas legislativas que proporcionem aos educadores caminhos que possam valorizar o magistério, considerando sua importância social.

### **Palavras-chave:**

Formação de professores. Pesquisas em educação. Legislação brasileira.

### **1. Introdução**

Muitos são os problemas presentes na educação brasileira. As avaliações implantadas pelo governo nos apresentam números desanimadores e expõem a urgência de medidas práticas para a melhoria da qualidade do ensino. Neste quadro de deficiências, questões políticas também podem ser apontadas, mas certamente estamos tratando de um conjunto



de fatores que resultam muitas vezes na ineficiência da educação escolar.

Em um artigo publicado no *Jornal Letra A* pelo linguista Antônio Augusto Gomes Batista (2005) vemos a informação que de acordo com o Saeb, mais de 50% das crianças chegam à 4ª série sem desenvolver as habilidades básicas de leitura e de escrita; os índices de reprovação no primeiro ano do ensino fundamental, segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), estão em torno de 40%.

De acordo com Antônio Augusto Gomes Batista, podemos supor que esse elevado percentual se deve a não alfabetização das crianças. Ele acrescenta, afirmando que devemos reconhecer que existem dificuldades motivadas por diversos fatores individuais ou sociais, mas há a necessidade de admitir que por vezes as dificuldades de fazer com que os alunos aprendam são antes dificuldades dos professores e dos centros de formação em geral. Reconhecer e refletir sobre nossas próprias dificuldades é um significativo ponto de partida para a melhoria do ensino.

Assim, podemos afirmar que a formação de professores constitui um tema central no meio acadêmico, sendo uma lacuna primordial no que diz respeito às práticas pedagógicas a sua eficácia, bem como o estabelecimento de novas pesquisas e perspectivas que apontem o aperfeiçoamento docente desde o início do processo de formação.

Com base em uma perspectiva histórica sobre a organização do sistema de formação de professores, observamos que a sociedade passa por constantes modificações ao longo do tempo, exigindo assim não somente o estabelecimento de um sistema de ensino, mas, juntamente, a necessidade de avanços e adaptações da escola frente às transformações políticas, econômicas e sociais.

Neste trabalho, a partir de um levantamento das pesquisas em educação foi possível observar que a temática vem se tornando cada vez mais presente no meio acadêmico científico. Ao mesmo tempo, percebemos também uma transformação no enfoque das pesquisas, onde o docente, enquanto profissional, vem ganhando espaço ao ser convidado a expor sua formação e sua práxis no contexto científico.

## **2. *Abordagem histórica sobre a formação docente na legislação brasileira***

Numa perspectiva histórica, podemos considerar o período que

abrange de 1890 até 1930, quando ocorreu a Reforma Francisco Campos, como o início do processo mais amplo de regulamentação do sistema de ensino no âmbito nacional. Sob um ideário pedagógico renovador, neste momento pode-se observar reformas e perspectivas que deixaram um importante legado para a organização da educação ao longo do século XX.

No século XX, em síntese que o processo de evolução da situação educacional no Brasil ocorreu em três fases. A primeira corresponde ao período de 1930 a 1937, marcada por lutas e reformas ideológicas cultivadas por Francisco Campos. Em 1931 a Reforma Francisco Campos trouxe significativas contribuições para o ensino secundário, ensino superior e ensino comercial.

Durante esse período, no ano de 1932 um grupo de 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho criam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Em Otaíza de Oliveira Romanelli (2010, p. 145) vemos que o Manifesto sugere em que deve constituir a ação do Estado, defendendo a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação.

Em relação ao magistério, o Decreto nº 3 810, de 19 de março de 1932 que criou e instalou no mesmo ano, no Distrito Federal, a Escola de Professores, representou a primeira iniciativa no país para “promover a formação do magistério em níveis de estudos superiores ou universitários”.

A segunda fase, marcada pelo contexto da formação de professores excepcionalmente técnica e instrumental, formava bacharéis denominados “técnicos em educação”. Em 1939, foi constituído o curso de Pedagogia, classificado como “Ciências da Educação”. Nesta fase em que o país vivia sob o regime autoritário do Estado Novo, também foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino e ocorreu a criação do sistema “S” de ensino (SENAI e SENAC).

Em abril de 1939, o Decreto Lei nº 1 190 dispõe sobre a formação do professor secundário no curso de pedagogia, formando bacharéis graduados em cursos de duração de 3 anos com o título de técnico em educação e licenciado com mais 1 ano de estudos, com habilitação para o magistério nas escolas normais.

Na terceira fase correspondente ao período de 1942 a 1946, foram traçadas as perspectivas para o sistema educacional pelas Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional a Lei Orgânica nº 8.829/46, a qual compõe o conjunto de leis da Reforma Capanema, em que foram reformulados ensino primário, secundário, comercial, industrial e o normal, qualificando mão de obra para atender demandas do mercado de trabalho.

Em seu artigo 34 estabelecia que a formação do corpo docente para atuar no ensino primário se ofereceria da seguinte maneira:

O magistério só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente em cursos apropriados, ou prestados exame de habilitação, na forma da lei.

Em 1962, o curso de Pedagogia passa a formar bacharéis e licenciados. Nesse sentido, Pimenta (2009, p. 32) afirma que:

O pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos então cursos Ginásial e Normal. O currículo de pedagogia compunha-se de disciplinas das ciências da educação, das didáticas e da administração escolar [...] A partir dos anos 60, o país passou a contar com a expressiva rede pública de ensino, provocando um desenvolvimento da ciência pedagógica e da psicologia educacional, além das pesquisas em sociologia escolar.

No ano de 1968 a Lei nº 5540 tratou da reforma do ensino superior. Com base em seus dispositivos foram criadas as faculdades de educação e reformulado o curso de pedagogia. A referida lei, entre outras providências, buscava organizar o funcionamento do ensino superior e articulá-lo com a escola média.

Em 1996, foi promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, composta por 92 artigos. Essa lei determinou as normas educacionais com parâmetros e caminhos para a educação no país, e refletia os anseios da Lei Orgânica nº 8.829/46 no que diz respeito à formação de professores para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, se preocupando com uma preparação apropriada já que anteriormente à referida lei não eram específicos os critérios para essa formação.

Vemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, artigo 62 a seguinte determinação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Neste mesmo ano, é aprovada a Lei nº 9.424 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF.

Em 2009, a Lei nº 12.014, altera o artigo 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, passando a vigorar a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A mesma Lei nº 9.394/96, em seus artigos 62 e 63, assim determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Apesar dos progressos, é preciso lembrar que a situação educacional do país ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à qualidade da educação básica. Vemos em Vasconcelos (2012, p. 15) que, de acordo com o Censo Escolar de 2009, o Brasil ainda conta com 636.800 professores, hoje em exercício nas escolas públicas ou particulares do país, que não têm a formação mínima necessária para o exercício profissional do magistério, na educação básica: 12.480 docentes cursaram apenas o ensino fundamental e 624.320, somente o ensino médio regular. Portanto, 12.480 professores ainda exercem o magistério tendo apenas o ensino fundamental como escolaridade e lecionando, majoritariamente, para as primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, para as séries de alfabetização.

De acordo com Libâneo (*apud* GATTI, 2013, p. 12)

[...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados, a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola, e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar um ensino de qualidade.

Assim, temos que o trabalho dos professores deve consistir na busca pela real aprendizagem, através de um ensino dirigido intencionalmente à promoção de mudanças qualitativas no desenvolvimento do aluno.

A compreensão da necessidade de discutir questões relacionadas ao percurso formativo do professor desde o início nos aponta que, mais do que alguém completamente pronto, a profissão docente requer a disponibilidade de quem se mostra preparado para se aperfeiçoar a cada dia. Ressaltando o caráter investigativo da profissão docente vemos em Carlos Marcelo García (1999 *apud* SILVA, 2013, p. 56) que a formação de professores é

[...] uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições que devem reverter na melhoria da qualidade de educação oferecida às crianças.

Sob essa perspectiva observamos que para a construção e interação dos conhecimentos teoria e prática devem dialogar, sendo a reflexão da prática também um elemento essencial na busca pela eficácia da educação.

Libâneo (*apud* GATTI, 2013, p. 12) nos aponta que a prática docente repercute intensamente no desenvolvimento, na aprendizagem e na motivação dos alunos. Segundo ele, é evidente que o professor tem, efetivamente, um papel decisivo para o sucesso escolar, que se expressa em sua capacidade de ampliar e de promover o desenvolvimento mental dos alunos.

Diante da complexidade do trabalho docente, que exige a apreensão de vários saberes, destacamos a formação continuada como um caminho para atender aos desafios exigidos pela sociedade, onde o conhecimento deve estar em permanente processo de construção/reconstrução e revisão/ revalidação.

Nesse sentido, Mello (2002 *apud* SILVA, 2013, p. 59) chama a atenção para o fato de essa formação exigir o desenvolvimento de relações pedagógicas mais amplas e específicas no âmbito da educação escolar, incluindo nesse processo a efetivação dos direitos ao exercício da cidadania e à inclusão social de todos os que frequentam a escola, fazendo valer nela, pelo domínio integrado de conhecimentos e práticas, os direitos de inserção qualificada.

Em Laranjeira (1999 *apud* SILVA, 2013, p. 58), vemos que essa prática deve ser constante,

[...] não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor.

Assim, essa formação deve buscar a continuidade a fim de sintetizar o processo de construção de novos conhecimentos, não devendo ser buscada apenas diante de interesses específicos e pontuais.

Vemos em Francisco Imbernón (2010, p. 14) que

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Desta forma, destacamos que o ambiente escolar deve ser recepti-

vo às particularidades de cada indivíduo, e ao mesmo tempo deve estar repleto de oportunidades rumo ao conhecimento, preparado para lidar com os enfrentamentos que podem comprometer a ação educativa, sejam eles de origem social ou patológica, reconhecendo os percalços que possam aparecer no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Bernardete Angelina Gatti (2013, p. 106)

Ao pensar a prática pedagógica como núcleo da formação de professores, não se pode, pois, deixar de levar em conta os múltiplos fatores a considerar na constituição dessa prática: fatores teórico-socioculturais bem como o sentido das ações nessas dimensões.

Para tanto, o professor deve estar consciente do seu papel formador, buscando alternativas de aprimorar sua prática através de uma formação continuada, comprometida com as necessidades do educando, pois havemos de reconhecer que muitas vezes o professor não está preparado para essas situações, e assim, acaba por não atender à natureza das dificuldades existentes, quanto mais identificar os fatores que as produzem de fato.

### **3. A formação de professores nas pesquisas em Educação**

A formação de professores constitui um tema central no meio acadêmico, sendo alvo de diversos estudos e pesquisas sobre sua trajetória e possibilidades pedagógicas. Neste cenário, a abordagem do exercício da docência é assunto recorrente, apresentado principalmente quando o objetivo é medir os resultados que buscam mensurar a qualidade da educação oferecida nos variados níveis de escolaridade.

Neste capítulo buscamos discutir algumas considerações sobre concepções da formação destes profissionais, apresentando também uma trajetória da legislação que regulamenta os profissionais de educação e políticas públicas na voltadas à formação e valorização dos professores.

A insatisfação com a qualidade da educação, principalmente nas escolas públicas, nos últimos anos, passou a incluir uma crítica aos cursos e aos processos de formação de professores. Neste contexto o tema “formação de professores” vem ocupando grande espaço nos meios de comunicação, onde em diversas situações os professores são descritos por não estarem bem formados ou capacitados para atuarem nas suas profissões. Vemos em Ivani Catarina Arantes Fazenda (1998) que essa preocupação é justificada pela grande importância social desse profissional.

Conforme ressalta a autora: "Na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o trabalho do professor como mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, o que concorre à superação do fracasso e das desigualdades escolares". (FAZENDA, 1998, p. 161)

Mediante a importância dessa profissão para todos os que dela dependem, ressalta-se que as preocupações com os professores não devem permear apenas no que diz respeito à sua formação inicial, mas o cuidado deve se estender por toda a vida profissional.

Sendo assim, é importante lembrar que a valorização das formações inicial e continuada, além do conhecimento específico do curso de opção e da formação geral ligada aos valores de cidadania, deve também observar aspectos ligados à construção de identidades docente e considerar a produção de pesquisas a serviço da reflexão e da constituição de suas identidades.

Vemos em Francisco Imbernón (2009, p. 72-73) que a história do professorado e de sua formação é uma história de dependência e subsídio. Segundo o autor podemos comprovar isso vendo o currículo fechado, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional, os experts que ditam as normas e os saberes profissionais dados. Uma profissão sem reconhecimento de identidade, embora essa identidade sempre exista, mesmo sem ser reconhecida.

Como afirma Melucci (1996 *apud* IMBERNÓN, 2009, p. 74), "A identidade pode ser negociada porque existem sujeitos de ação que não se definem objetivamente ou externamente, mas que são eles mesmos os que possuem a capacidade de produzir e definir o significado do que fazem". Neste contexto, a definição e o conhecimento dessa identidade docente são imprescindíveis para o apoderamento do professor enquanto profissional.

António Nóvoa (2011, p. 23) destaca a necessidade do investimento na construção do trabalho coletivo como suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional dando visibilidade ao profissional professor, se aproximando dos desejos desses praticantes e da realidade escolar, dos problemas sentidos por eles, despertando no professor um sentimento de pertencimento dessa identidade profissional.

É importante pontuar, que essa definição de identidade docente permite questionar muitas coisas, como, por exemplo, a dificuldade de



determinar uma etapa na qual o professor se forma e outra onde está na prática educativa. Temos isto bem exemplificado na abordagem do António Nóvoa, onde o autor afirma que não é possível formar um professor, pois o professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1997, p. 28)

Outros entendem que o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência, considerando aspectos ligados à formação inicial da docência (MIZUKAMI et al., 2002, *apud* ANDRÉ, 2010). Francisco Imbernón (2002) traz outra abordagem, definindo a formação docente consiste como um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Com bases nas concepções apresentadas, vemos que a formação e o trabalho docente devem ser discutidos em sua pluralidade de dimensões identitárias, uma vez que engloba não somente o campo profissional propriamente dito, bem como aspectos ligados à vida familiar e às relações sociais, considerando o professor como indivíduo, cidadão e profissional. Para tanto é imprescindível a articulação das dimensões da identidade, formação e profissionalização docente.

Neste contexto, Francisco Imbernón (2009) defende uma reestruturação docente, a qual dependeria de uma reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado, com objetivo de ressituar o professor para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentando o seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance em sua identidade.

Com base em suas pesquisas, Marli André (2010) aponta que, no último decênio, autores como António Nóvoa (2008), Francisco Imbernón (2009) e Carlos Marcelo García (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Carlos Marcelo García (2009 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 175) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

#### 4. Conclusão

No presente estudo buscamos evidenciar de que forma a legislação brasileira define e ampara os profissionais da educação tanto em seus documentos como nas políticas públicas da área. Além disso, apresentamos perspectivas trazidas a partir de um levantamento das pesquisas científicas sobre formação de professores, a fim de apresentar um delineamento da questão no cenário acadêmico brasileiro. Neste trabalho foi possível observar o notável interesse dos pesquisadores por esta temática, destacando-se a variedade de aspectos a serem considerados quando propomos a discutir a formação docente.

Segundo Carlos Marcelo García (1999 *apud* SILVA, 2013, p. 56), ao falar de carreira docente é preciso reconhecer que os professores, do ponto de vista do 'aprender a ensinar', passam por diferentes etapas, representadas pelas exigências pessoais, profissionais e organizacionais, sendo imprescindível a investigação da prática dos profissionais de educação e das instituições educativas.

Assim, percebemos a importância de repensar a formação e valorização oferecida a estes profissionais, refletindo também as práticas existentes no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que esse aperfeiçoamento profissional encontra um viés tanto na formação oferecida nos cursos de graduação, quanto na consciência do professor enquanto profissional crítico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Dificuldades de aprendizagem? *Jornal Letra A: O Jornal do Alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 2, jun./jul.2005. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005\\_JLA02.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA02.pdf)>.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* – LDB nº 9394/96 – Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10-

07-2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 36. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

SILVA, Ana Maria M. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Orgs.). *Por uma política nacional de formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

\_\_\_\_\_. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo. 2011.

**OS RECURSOS TECNOLÓGICOS  
COMO UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO:  
FACILITANDO A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS**

*Leila Alves Vargas (UENF)*

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

*Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)*

[kamila18bj@gmail.com](mailto:kamila18bj@gmail.com)

*Diego de Almeida Lemos (UNESA)*

[lemosdiego1@hotmail.com](mailto:lemosdiego1@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo apresenta como temática a importância dos recursos tecnológicos como uma nova perspectiva de ensino, e neste caso, de ciências naturais. Abordaremos a utilização de tecnologias como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem de ciências naturais, visto que é uma área fortemente marcada pela abstração, pois muitas estruturas e processos que ocorrem e que devem ser explicados por esta disciplina, não podem ser vistos a olho nu, além de algumas estruturas como a maioria das células. Acredita-se que, nas disciplinas química e biologia, em especial, muitas das dificuldades enfrentadas pelo discente advêm da falta de recursos que facilitem a visualização daquilo que é ensinado e que nem todas as escolas são equipadas de forma adequada e acessível a estes recursos. Todavia, sugere-se que as aulas não sejam paudadas apenas na utilização de livros e teorias. Ao contrário, supõe-se que tais disciplinas sejam ministradas de forma a minimizar as dificuldades do educando. Logo, uma alternativa que pode ser adotada para estas disciplinas, é a utilização de recursos audiovisuais, a fim de dinamizar a aula e permitir que o educando visualize como os processos bioquímicos ocorrem.

**Palavras-chave:** Ensino de ciências. Tecnologias. Recursos audiovisuais.

**1. Introdução**

O ensino de ciências naturais, é rotulado como de difícil aprendizagem e alto grau de abstração por grande parte dos estudantes. Aliado a isso, a fragmentação dos currículos, que em sua maioria não dialoga com a realidade sobre o qual estão inseridos, faz como que o desafio em relação ao ensino das disciplinas desta área de conhecimento seja dificultado. O advento das novas tecnologias trouxe para a sociedade, em suas mais

diversas áreas, a facilidade da comunicação. No contexto educacional não foi diferente, pois agora, vários recursos que tenham sons, imagens e animações, podem ser acrescentados e considerados como aliados no processo de ensino e aprendizagem. Dentro deste contexto, este trabalho teve como temática a importância da utilização de recursos tecnológicos como estratégia metodológica no ensino de ciências, em especial nas disciplinas química e biologia, bem como as dificuldades encontradas no ensino dessas disciplinas, o papel do professor diante dos recursos tecnológicos, a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para uma mudança de paradigma pedagógico e disseminação do uso de tecnologia no contexto escolar, os principais recursos tecnológicos disponíveis, ressaltando as vantagens que o uso das novas tecnologias oferece ao processo de ensino-aprendizagem, os projetos de inclusão de novas tecnologias implantados pelos governos federais, estaduais e municipais nas escolas públicas. Foram analisados textos de autores como José Manuel Moran, Almeida, Marti, Sampaio, Libâneo entre outros. Chegando a conclusão que os recursos tecnológicos são ferramentas importantes para a educação, no entanto, é preciso utilizar corretamente, com critérios, competência, técnica e conhecimento.

## **2. *O ensino de ciências naturais: novas perspectivas***

Na atualidade, a sociedade vivencia um processo de globalização e avanço das novas tecnologias, permitindo que o indivíduo tenha contato com a difusão da informação e comunicação em um sentido novo, abrangente, promovendo a exploração do conhecimento, de maneira sensível e cognitiva.

O advento das novas tecnologias veio ao encontro de toda a sociedade, em seus diferentes setores. Aqui, neste artigo, nos ateremos a uma discussão mais aprofundada sobre as consequências dessas tecnologias no campo educacional.

O presente estudo, sobre as tecnologias aliadas ao ensino de ciências, justifica-se pela atual conjuntura na qual se encontra a educação brasileira, marcada por inquietações e falta de motivação dos discentes. Visando minimizar estas lacunas no processo ensino-aprendizagem de ciências, biologia e química, propõe-se aqui, uma discussão a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas.

Sabe-se que as ciências ditas naturais, geralmente tornam-se um

entreve na vida do educando, dificultando, exponencialmente, a aprendizagem das mesmas. Observa-se que os processos naturais abordados pela biologia e pela química, muitas vezes, fogem do plano visual. Dessa forma, o aluno pode não identificar a importância de tais processos. Através dessa abstração, é possível perceber uma considerável falta de interesse do educando por estas disciplinas.

Diante disso, percebe-se a grande necessidade da utilização de meios que permitam alcançar uma aprendizagem efetiva do educando, de forma menos penosa. Um desses meios, os recursos tecnológicos, devem ser repensados em sala de aula e aplicados de maneira a demonstrar, através de sons, imagens e movimentos, aquilo que está teorizado, de maneira estática.

### **3. *Tecnologias no ensino de ciências naturais: minimizando as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de ciências naturais, química e biologia***

Para desenvolver as atividades em sala-de-aula, o professor dispunha, até pouco tempo, apenas de quadro e giz, como recursos didáticos. De modo a reformular a educação e alcançar a superação da visão conservadora da escola, sugere-se ao educador a utilização de diversos meios tecnológicos para abordar diferentes conceitos a serem estudados. Segundo Vani Moreira Kenski (2007, p. 45) a “escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes”.

Atualmente, o professor pode utilizar recursos audiovisuais tecnológicos, tais como: TV, retroprojetor, som, gravador, computador, internet, data show, DVD, CD, projetor de slides, músicas, filmes, entre outros, como ferramentas auxiliares no processo ensino aprendizagem. Estes, possuem a capacidade de interferir significativamente no modo de agir do educando, além das formas de pensar, refletir, criticar, comunicar, comportar e se relacionar tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano social, fortalecendo o processo de construção do conhecimento.

Para Flávia Cristina Gomes Catunda de Vasconcelos e Marcelo Brito Carneiro Leão (2012, p. 38) é importante ressaltar que,

as aulas com uso de recursos audiovisuais possibilitam uma forma diferenciada de aprendizagem estimulando a quem assiste, por meio do dinamismo, da integração da imagem e do som, possibilitando a recriação de formas inusita-

das, de vivências dentro ou fora da escola.

Nesse contexto, a escola precisa estar preparada para interligar os recursos audiovisuais de modo a estimular nos discentes a criatividade e a curiosidade, com o intuito de interagir e intervi-los em seu meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

De acordo com Juan Ignacio Pozo e Miguel Ángel Gómez Crespo (2009), o ensino da ciência, manteve-se voltado à transmissão de modelos, teorias e dos principais conceitos das disciplinas escolares, com o intuito de conhecer o funcionamento da natureza, de tal forma que o conhecimento escolar permaneceu de forma conceitual.

Entretanto, sabe-se que, no atual mundo em que estamos inseridos, faz-se necessário ir além da simples conceituação. O aluno precisa compreender aquilo que está descrito na teoria, a fim de interpretar criticamente os conteúdos e aplicá-los em seu cotidiano.

Por outro lado, percebe-se a dificuldade da escola em promover um ensino dinâmico, pois ainda está impregnada de métodos tradicionais. O ensino mecânico aplicado nas aulas de química e de biologia, geralmente, não surtem efeitos positivos no processo ensino- aprendizagem dos alunos. Essa realidade acaba fazendo com que a aprendizagem dessas disciplinas seja rotulado como algo de difícil compreensão.

Ressaltando essa ideia de dinamizar o ensino, José Manuel Moran (2000, p 137) chama atenção para a importância do uso de tecnologias em sala de aula. O autor considera importante “diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar”, afirmando:

Haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só 363 porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. As utilizaremos como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente.

A aproximação das tecnologias da informação ao meio escolar, na visão de Seraphin Alava (2002a, 2002b), está articulada a uma mudança de postura do educador frente ao aluno e ao conhecimento. Neste contexto, a incorporação dessas tecnologias nas escolas não deve ocorrer somente para transformá-las em um espaço modernizado. Ela deve ocorrer seguida de mudanças de posturas, ou senão esse esforço será inútil.

No que tange às áreas da química e biologia, não é simples com-

preender os mecanismos que levam determinados reagentes de uma reação química tornarem-se produtos utilizados no nosso café da manhã, por exemplo, tampouco compreender como ocorre o processo de respiração celular. Como dito anteriormente, o aluno não consegue ver tais processos que estão descritos no livro ou que são falados pelo professor, o que dificulta uma compreensão efetiva.

É nessa perspectiva que adotamos a utilização de tecnologias no processo ensino- aprendizagem de biologia e de química. Para Pierre Lévy (1999, p. 34), a questão central não está na mudança do ensino tradicional para os mediatizados por tecnologias, mas na transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada para uma situação de troca de saberes.

O ensino de ciências pode, portanto, ser entendido por meio da perspectiva ciência/tecnologia/sociedade (CTS), defendida por muitos teóricos como um princípio norteador de uma educação voltada para a cidadania, a fim de gerar conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados à sociedade.

Assim, destaca-se a importância de uma aprendizagem vinculada ao cotidiano do aluno, que se utiliza de recursos tecnológicos com o intuito de facilitar a aprendizagem e preparar o educando para sua inserção social. Inserção esta que de ocorrer de forma crítica e consciente.

O educador necessita adequar o ensino à realidade e anseios de sua turma. Nesse contexto, podemos citar a utilização da internet como um recurso complementar nas aulas de ciências. Muitos vídeos que demonstram processos bioquímicos em suas diferentes etapas, por exemplo, são encontrados na rede e, geralmente não são explorados pelo educador. José Manuel Moran, (2000, p. 20) afirma que

A Internet será ótima para professores inquietos, atentos a novidades, que desejam atualizar-se, comunicar-se mais. Mas ela será um tormento para o professor que se acostumou a dar aula sempre da mesma forma, que fala o tempo todo na aula, que impõe um único tipo de avaliação. Esse professor provavelmente achará a Internet muito complicada há demasiada informação disponível ou, talvez pior, irá procurar roteiros de aula prontos e já existem muitos e os copiará literalmente, para aplicá-los mecanicamente na sala de aula.

Ainda em consonância com José Manuel Moran (2007, p. 9):

as escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação



variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, em fim, da variada oferta de serviços digitais.

Logo, observa-se que a Internet, dentre outros recursos tecnológicos, deve ser explorada pelo educador, a fim facilitar o processo ensino-aprendizagem das ciências naturais aqui exploradas.

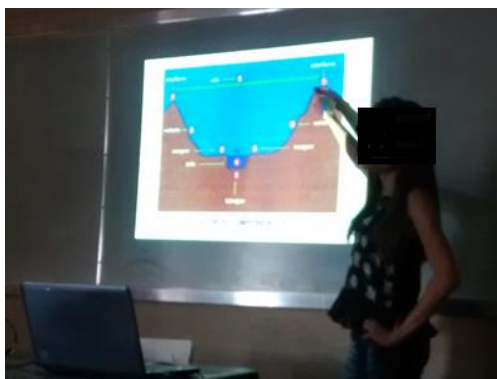
#### **4. Colocando em prática: relato de experiência**

Diante de toda a discussão proposta neste artigo, sobre as novas tecnologias aliadas ao ensino de ciências naturais, aqui relatamos algumas experiências sobre o uso destas na sala de aula. Na foto abaixo, apresentamos uma aula, com a turma do sexto ano, do Colégio Estadual Padre Mello, localizado na cidade de Bom Jesus do Itabapoana, estado do Rio de Janeiro. A turma possui 12 alunos frequentando. Nesta aula, foram utilizadas internet e recursos audiovisuais como o *datashow*. Foi possível observar a maior interação e participação dos alunos, que se levantaram de suas carteiras, sem mesmo serem solicitados para que o fizessem, para participar da aula. A interação como toda a turma foi muito importante e enriquecedora, e ao final da aula, os relatos dos alunos demonstraram, além de sua maior apreensão dos conteúdos, a maior satisfação com a aula. Em um outro momento, em outra aula sobre o mesmo tema e com a mesma turma, não foi possível observar a participação de todos os alunos da mesma maneira. Vale ressaltar que, até os alunos que não participam das aulas e não demonstram interesse, o fizeram neste dia. A atenção e a troca de experiências e relatos aconteceram com 100% dos estudantes.



**Figura 1**

Um outro relato, foi uma aula interdisciplinar de química e biologia, com uma turma de segundo ano do ensino médio da mesma escola, com 14 alunos frequentando. Na ocasião, fazíamos uma explanação sobre o conceito de bacias hidrográficas, bem como os tipos de poluições que podem ocorrer nas mesmas e suas consequências. Observou-se, durante a aula, a atenção, participação e interesse dos alunos pelo conteúdo que, além de ter sido discutido e trabalhado de forma teórica, foi nesta ocasião demonstrado da prática, utilizando as novas tecnologias.



**Figura 2**

Porém, infelizmente há desafios a serem vencidos, entre os quais a precariedade das escolas. A maioria delas, como é o caso da citada, não apresenta o número suficiente de recursos disponíveis. A internet, utilizada nessas atividades são dos professores, e nem sempre funcionam de forma adequada. A escola não apresenta Wi-fi disponível como um recurso durante as aulas. Os computadores não são em número suficiente, nem o *datashow*, pois em toda a escola, apenas um se encontra disponível para a utilização. Um outro ponto a ser citado é a capacitação dos professores. Como imigrantes digitais, muitos reclamam por não saberem como utilizar as novas tecnologias em suas aulas, ou ficam aprisionados a aulas teóricas, apenas com o quadro e o livro didático. Todavia, ressalta-se que esses são importantes, mas não devem ser as únicas ferramentas disponíveis e utilizadas por professores e alunos.

## **5. Conclusão**

O processo ensino aprendizagem de ciências naturais possui um alto grau de abstração. Essa característica acaba dificultando sua aprendi-

zagem ou desmotivando o aluno a estudá-las. Nesse sentido, vê-se os recursos tecnológicos como grandes aliados no ensino dessas ciências. Em linhas gerais, acredita-se que a química e a biologia, podem tornar-se mais prazerosas e significativas quando se utiliza tais tecnologias. Dessa forma, faz-se necessário uma prática docente vinculada com os avanços dos recursos tecnológicos, a fim de complementar e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Não há mais espaço para aulas pautadas apenas na utilização de livros didáticos. Aprender ciências está muito além de decorar conceitos de forma mecânica, sem compreender como os processos químicos e biológicos ocorrem de fato. Entretanto, a implementação destes recursos deve ocorrer na escola juntamente com um processo de mudança de postura. A inserção das novas tecnologias no ambiente escolar não deve ocorrer somente com o objetivo de “modernização” das escolas, mas sim com um objetivo definido e bem delimitado. Cabe, portanto, ao educador, escolher os recursos que melhor se adequem à realidade de sua turma e que estejam em consonância com os conteúdos estudados. Há muitos desafios a serem vencidos, como a falta de recursos e a precariedade das escolas, e a necessária capacitação dos professores para a utilização das novas tecnologias. Todavia, ressaltamos a importância da utilização da mesma que, como demonstrado neste artigo, pode ser uma aliada nas aulas, neste caso, de ciências, química e biologia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, Seraphin. Os paradoxos de um debate. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a, p. 13-21.

\_\_\_\_\_. Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2015000100025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100025)>. Acesso em: 12-10-2016.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MARCONDES, Maria Eunice; SILVA, Erivanildo Lopes da. Materiais

didáticos elaborados por professores de química na perspectiva CTS: uma análise das unidades produzidas e das reflexões dos autores, Bauru, 2015. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0065.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0065.pdf)>. Acesso: 17-03-2017.

MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação pessoal*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Informática na educação: teoria & prática*. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Trad.: Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. Utilização de recursos audiovisuais em uma estratégia flexquest sobre radioatividade. *Revista Investigação em Ensino de Ciências*, vol. 17, n. 1, p. 37-58, 2012.

**PATOLOGIZAÇÃO DA CRIANÇA  
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM  
NO MUNICÍPIO DE MARATAÍZES (ES)**

*Carla Bittencourt Felício (UENF)*

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

*Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)*

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

*Marco Aurélio Borges Costa (UENF)*

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

**RESUMO**

O presente texto visa discorrer sobre a patologização da criança com dificuldade de aprendizagem no município de Marataízes, localizado no sul do estado do Espírito Santo. Num primeiro momento, fez-se uma diferenciação entre os termos dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem de acordo com os manuais de classificação e literaturas que abordam esses conceitos. Esses termos são muito encontrados nos encaminhamentos escolares. Num segundo momento foi feito um levantamento do número de encaminhamentos recebidos no período de janeiro a agosto de 2017 na unidade de saúde mental de Marataízes de crianças e adolescentes com queixas escolares de dificuldade de aprendizagem. Os resultados apontaram que a demanda escolar para atendimento na saúde mental é considerável e os dados chamaram a atenção para a prevalência do número de meninos encaminhados com idades entre 8 e 11 anos. Os resultados apontam ainda para a necessidade de aprofundar na pesquisa buscando compreender os critérios que os professores utilizam para encaminhar esses alunos para atendimento com especialistas na saúde mental.

**Palavras-chave:** Crianças e adolescentes. Dificuldade de aprendizagem.

**Transtorno de aprendizagem. Saúde mental.**

**1. Introdução**

Os problemas de aprendizagem são muito discutidos nos espaços escolares e eles são os responsáveis por muitos encaminhamentos que chegam ao serviço de saúde mental.

Essa demanda de crianças e adolescentes por atendimento na saúde mental também é uma realidade no município de Marataízes, localiza-

do no sul do estado do Espírito Santo. O município possui uma unidade de saúde mental que atende todos os encaminhamentos neurológicos, psiquiátricos e psicológicos de todas as faixas etárias. Todavia, a maioria desses encaminhamentos para atendimento psicológico que chegam à unidade é de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. Esta informação foi colhida nos prontuários de atendimentos no período de janeiro a agosto de 2017.

Durante este período a unidade recebeu 102 encaminhamentos de crianças para atendimento psicológico. Dentre estes, 73 foram encaminhamentos feito por escolas públicas municipais e 01 encaminhamento feito por escolar particular. Os motivos apresentados foram: 62 encaminhamentos por motivo de dificuldade de aprendizagem e 12 encaminhamentos por motivo de comportamento indisciplinar sem prejuízo da aprendizagem. Os demais encaminhamentos não foram por motivos escolares. No decorrer da pesquisa levantamos as características dessa demanda como sexo e idade.

Nesses encaminhamentos e relatórios pedagógicos, termos como transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem foram usados de forma indiscriminada por professores e pedagogos, como se eles fossem sinônimos. Portanto, este texto traz ainda uma breve explicação sobre essas nomenclaturas.

Para a concretização do estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos e uma pesquisa documental nos encaminhamentos e relatório pedagógicos recebidos na unidade de saúde mental no período de referência.

## **2. *Diferenciação dos termos dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem***

Os termos dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem são frequentemente usados de forma indiscriminada nos encaminhamentos escolares. Ao analisar prontuários e relatórios pedagógicos das crianças e adolescentes atendidas na unidade de saúde mental do município de Marataízes, foi possível observar que para os educadores, essas nomenclaturas se convergem em “problema que o aluno tem que não o deixa aprender”. No entanto, tais termos se diferenciam entre si.

Antes de diferenciá-los, cabe ressaltar que os significados de distúrbios e transtornos variam de acordo com as literaturas científicas. Na

literatura inglesa, muitas vezes o distúrbio é nomeado como transtorno, que também é a nomenclatura mais utilizada no Brasil. Porém, quando se recorre a artigos publicados em outros países se utiliza mais comumente o termo distúrbio.

Para esta pesquisa será considerado o termo transtorno por ser a nomenclatura mais encontrada nos artigos publicados no Brasil e também por ser este o termo usado para classificar as dificuldades escolares nos dois manuais de classificações estatísticas internacionais de doenças e transtornos mentais – manual *Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM –5) e *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID – 10).

No manual *Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, na sua 5ª edição, a classificação do "Transtorno Específico da Aprendizagem" se encontra dentro do grupo maior dos "Transtornos do Neurodesenvolvimento".

Os "Transtornos do Neurodesenvolvimento" se caracterizam por:

(...) um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes da criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. (DSM 5, p. 31)

O "Transtorno Específico da Aprendizagem", de acordo com o DSM-5, "é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades ao nível cognitivo as quais são associados com as manifestações comportamentais" (p. 68). Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem em decorrência do transtorno estariam relacionadas aos fatores internos do indivíduo, ao funcionamento do seu organismo.

Ao longo desta seção o manual traz os critérios para o diagnóstico do transtorno, os fatores de riscos e o prognóstico.

Ainda sobre os transtornos da aprendizagem, na CID-10 os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares se encontram dentro do grupo maior dos "Transtornos do Desenvolvimento Psicológico" que consistem em "transtornos com início na primeira ou segunda infância, evolução contínua sem remissões de recaídas, entre outras características" (p. 363). Dessa forma, de acordo com esta classificação, as dificuldades na aprendizagem estariam relacionadas à condição interna da criança.

Retomando o ponto inicial de diferenciar as dificuldades dos transtornos, cabe mencionar que a origem das dificuldades de aprendizagem não está centrada somente no aluno, mas também nas interferências do meio onde está inserido.

As dificuldades de aprendizagem podem surgir no decorrer do processo de desenvolvimento. Ela pode ser a consequência, por exemplo, de fatores externos como a inadequação metodológica, problemas psicopedagógicos, carências culturais e sociais, perturbações emocionais, como separação dos pais, processo de elaboração do luto, mudança escolar, entre outras causas. É essa noção de dificuldade de aprendizagem, de acordo com Vitor da Fonseca (1995, p. 82) que a diferencia das “desordens de aprendizagem” (transtornos) sendo estas últimas mais severas e fundamentadas em problemas neurológicos e, portanto, mais duradouras.

Esses termos apresentados que são constantemente usados para fundamentar os encaminhamentos escolares nem sempre condizem com a real demanda apresentada pela criança. Gislene de Campos Oliveira (2002, p. 80), aponta que com certa frequência os professores “interpretam” as dificuldades apresentadas pelos alunos como algo da ordem neurológica e que, portanto, justificaria o encaminhamento para tratamentos com especialistas. É interessante refletir sobre o fato de que os profissionais da educação não são preparados para conferir tais diagnósticos. Segundo Nádia Aparecida Bossa (2008), “(...) os problemas de aprendizagem, ao longo da história, foram explicados por concepções médicas, psicométricas e sociopolíticas”. Pelo que se nota tais concepções atravessaram décadas e perduram até os dias atuais.

### **3. *Caracterizando a demanda de atendimento psicológico da unidade de saúde mental de Marataízes***

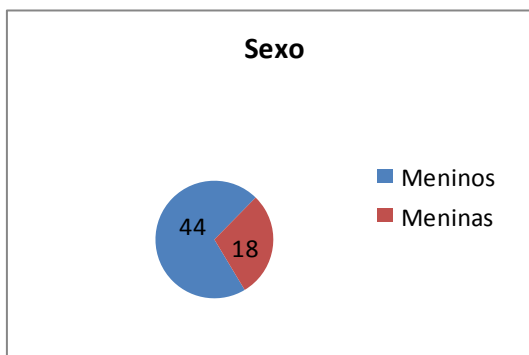
A **Fig. 1** nos chama atenção para o fato de os meninos serem os mais encaminhados para atendimento com especialista com queixa de algum problema na aprendizagem, conjecturando assim, que as meninas teriam mais sucesso escolar que eles. Pierre Bourdieu aborda no documentário “A Sociologia é um Esporte de Combate” que este êxito escolar maior nas meninas pode estar relacionado à sua docilidade<sup>126</sup>:

---

<sup>126</sup> É uma palavra que vem do latim. “Docilis” é aquele “que deixa se instruir”, “facilmente ensinado”. Informação obtida no documentário “A sociologia é um esporte de combate”.



(...) diferença no êxito de meninos e meninas no nível primário, parece-me que as meninas têm mais êxito que os meninos ao menos até um nível bem alto do ensino secundário, com tudo igual aliás, porque elas têm mais docilidade. Não é que seja a natureza das meninas, é porque elas são criadas de modo a serem dóceis, estão prontas pra dar o que a escola lhes pede, quer dizer, a boa vontade, olhar pra professora como se deve (...). E, os homens, e eles? Eles são mais rebeldes, sentimos que é mais duro para eles. (CARLES, 2001)



**Figura 2 - O gráfico mostra que 70,96% desses encaminhamentos são de meninos e 29,03% são de meninas.**

Dessa forma, as meninas aprenderiam com mais facilidade por terem sido criadas para serem mais dóceis e submissas as normas escolares, assim os professores “esperam” dos meninos, devido à sua indocilidade, que eles apresentem algum problema, seja no comportamento ou na aprendizagem, ou ainda em ambos.

Semelhantemente Fúlvia Rosemberg (1975) coloca que a escola exigiria comportamentos submissos e passivos das meninas e dos meninos. Ainda segundo a autora, a menina:

(...) é socializada por agentes exteriores à escola (família, igreja, meios de comunicação, livros e manuais etc.) a corresponder este mesmo padrão: espere-se e estimula-se que ela seja submissa (...). O menino, ao contrário, viveria certo desaprumo: a escola e o mundo a lhe exigirem comportamentos diversos, passivo e combativo”. (ROSEMBERG, 1975, p. 84)

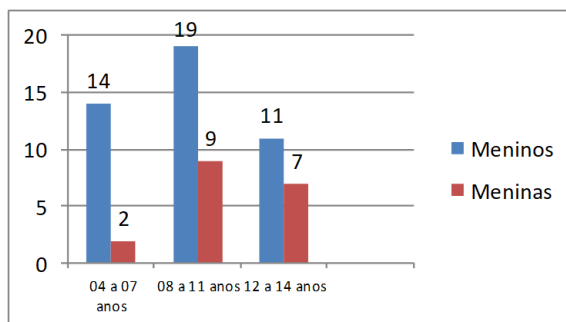
Assim, a menina corresponderia a uma única expectativa da sociedade: a de passividade. Por isso alcançaria melhores resultados na escola, em contrapartida, o menino corresponderia a mais de uma expectativa e por isso não alcançaria rendimento escolar semelhante ao das meninas.

Ainda sobre a prevalência do insucesso escolar nos meninos, o DSM-5 define que o transtorno específico de aprendizagem “é mais co-

mum no sexo masculino do que no feminino (as proporções variam de cerca de 2:1 a 3:1) (p. 73). E ao comparar os resultados da pesquisa preliminar com esses números trazidos pelo DSM-5, chega-se à conclusão de que o número de meninos que são encaminhados à saúde mental por queixas de problemas na aprendizagem está dentro dessas variações constantes no *Manual Diagnóstico*. O DSM-5 ainda completa a definição abordando que essa diferença de aprendizagem entre meninos e meninas não pode ser atribuída às condições sociais, econômicas, raciais ou aos diferentes instrumentos de medidas com suas variações (p.73), as diferenças seriam então, relativas ao gênero.

Ao analisar os encaminhamentos, pareceu-nos haver padrões cristalizados na escola que se espera ser atingidos por todos os alunos, desconsiderando a individualidade.

Outro aspecto analisado dizia respeito às idades das crianças e adolescentes encaminhadas por problemas na aprendizagem. As idades variaram de 04 a 14 anos, conforme o gráfico abaixo:



**Figura 3 O gráfico mostra o número de crianças e adolescentes encaminhadas de acordo com o sexo e idade.**

Um dado que chama a atenção no gráfico acima é o número de crianças encaminhadas com idades entre 04 e 07 anos. Idade em que estão começando a vida escolar, tendo as primeiras experiências e dando os primeiros passos em direção à alfabetização e algumas delas, as de 04 e 05 anos, não estão nem na fase de escolarização obrigatória.

O fato de haver um maior número de crianças de idades entre 8 e 11 anos está de acordo com as observações de Sônia das Dores Rodrigues Rossini e Acácia Aparecida Angeli dos Santos (2002) *apud* Smol-

ka<sup>127</sup> (1988) de que “a maioria das crianças taxadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem são consideradas normais até os 7 anos de idade, ou seja, até se tornarem públicas” (p. 221). Ainda segundo as autoras, na escola, a criança se vê sozinha, longe de seu grupo familiar e espera-se que nela, ela apresente um comportamento “semelhante aos adultos”.

#### **4. Método**

Utilizou-se como fonte de pesquisa a bibliográfica e a pesquisa documental em arquivos da unidade de saúde mental, como prontuários, encaminhamentos e relatórios pedagógicos de todas as crianças atendidas no período de janeiro a agosto de 2017.

As informações foram registradas em fichas, especialmente elaboradas para este estudo, contendo dados pessoais e familiares, dados relativos ao encaminhamento, dados relativos à causa do encaminhamento, dados relativos à escolarização e dados relativos às informações contidas nos relatórios pedagógicos.

#### **5. Considerações finais**

A partir do estudo realizado, podemos concluir que há um número considerável de crianças e adolescentes em condição de fracasso escolar no município de Maratáizes. Dessa forma, pelo quantitativo de alunos que foram encaminhados para avaliação com especialista na Saúde Mental, nos faz pensar que os professores atribuem a esses profissionais a capacidade de “desvendar” as causas do insucesso escolar, como se todos os problemas de aprendizagem estivessem relacionados a problemas individuais da própria criança, desconsiderando que aspectos pedagógicos também interferem no processo de aprendizagem.

A presente pesquisa, não tem a intenção de julgar ou denunciar tais práticas escolares, mas sim pensar no diálogo entre a criança, a escola, os especialistas e a família a fim de desmistificar o saber médico diluído nos muros escolares, bem como pensar em estratégias pedagógicas

---

<sup>127</sup> O trabalho citado foi publicado nos Anais do I Simpósio sobre Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem. Campinas: FCM/Unicamp, 39-47, mas não se encontra mais disponível para consulta.

adequadas as necessidades de cada criança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A SOCIOLOGIA é um esporte de combate. Direção: Pierre Carles. Produção: C-P Productions et VF Films. França, 2001. 139 min. Título original: La sociologie est en sport de combat. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T1bAd2hwQms>>. Acesso em: 27-10-2017.

ASSOCIAÇÃO Americana de Psiquiatria. DSM 5 – *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, Nádia Aparecida. *Fracasso escolar*. Um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Dificuldades subjacentes ao não aprender. In: SISTO, Fermino Fernandes et al. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. CID-10. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. 10. ed. rev. 3. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 78- 85, dez.1975.

ROSSINI, Sônia das Dores Rodrigues; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In: SISTO, Fermino Fernandes et al. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

**PERTENCIMENTO E MEMÓRIA DO CARIOCA,  
VIA LUDICIDADE LINGUÍSTICA E INTERTEXTUAL  
NAS NARRATIVAS DE LYGIA BOJUNGA, EM *O RIO E EU***

*Sônia de Almeida Barbosa Grund* (UERJ/UNIGRANRIO)

[soniagrund@uol.com.br](mailto:soniagrund@uol.com.br)

*Idemburgo Frazão Felix* (UFRJ/UNIGRANRIO)

[idfrazao@uol.com.br](mailto:idfrazao@uol.com.br)

- **Conta do mar pr'a eu ouvir-eu pedi pra Maria da Anunciação.**
- **Quando eu voltar. Hoje não quero mais falar do Rio senão vou chorar de saudade. (...).**
- **O Rio começou a germinar dentro de mim. (BOJUNGA, 2010, p. 23)**

## **1. Introdução**

No presente trabalho, os termos “Pertencimento” e “Memória” são entendidos como demonstrações de sentimentos de alguém que se considera parte significativa da cidade do Rio de Janeiro, independentemente de seus desníveis políticos, sociais ou econômicos, dentre outros. O propósito, portanto, é ilustrar um eu narrativo<sup>3</sup> que se apropria dessa cidade, toma-a como sua: por ela se encanta, com ela se decepciona, mas por ela luta, a fim de fazer permanecer suas características iniciais, isto é, *locus*, de pertença, de representatividade carioca. Esta manifesta-se pela presença de diálogos intertextuais, internos e externos, por jogos palavras e seus respectivos sentidos.

## **2. O Rio e Eu**

*O Rio e Eu*, obra de Lygia Bojunga, republicada em 2010, é composta por quatro capítulos somados ao Posfácio (parte em que a autora, mais diretamente, conversa com o leitor, expressando sua forma de escrita e as razões para os usos não verbais no livro em questão): "Anuncio";

"Papo com o Rio"; "Carta de Santa Teresa"; "Papo outra vez" e "Posfácio: Pra você que me lê".

Todo o livro é de suma relevância para a identificação de jogos linguísticos e intertextuais, elevando o leitor à categoria de interlocutor, ou seja, de coautor do texto lido: alguém capaz, portanto, de sair do explícito textual e identificar outros textos com os quais o eu narrativo dialoga, bem como, captar a postura desse eu narrativo que, ao evidenciar seus ideais de memória e pertencimento ao Rio de Janeiro, clama por um país melhor e, dessa forma, compartilha com o leitor temas diversos: política, desenvolvimento urbano, em suma: a história do brasileiro, através da figura de representatividade carioca.

Apesar, portanto, da significativa importância da totalidade de *O Rio e Eu*, para cumprir o objetivo deste trabalho, será priorizado “Anúncio”, o primeiro capítulo do citado livro de Lygia Bojunga. Na mencionada unidade, há um diálogo entre o eu narrativo, uma menina de 6 anos de idade, com a personagem Maria da Anunciação, uma passageira de roupas que, intencionando rever um antigo amor, um homem gaúcho, viaja ao Rio Grande do Sul. Lá, sem reencontrá-lo, e na necessidade de obter dinheiro para sua volta ao Rio, trabalha na casa do eu narrativo: “Tô aqui no Sul por acaso. Quer dizer, por acaso só, não: pra ser bem franca, eu vim pra cá por causa de um homem. Morador dessa cidade aqui. Encontrei ele no Rio. E foi paixão na hora. Só que ele veio embora”. (BOJUNGA, 2010, p. 11)

A personagem Maria da Anunciação, de imediato, ao empregar palavras como “*aquí*”, “*cá*”, bem como pela retificação do termo “*acaso*”, por meio da expressão explicativa “*quer dizer*” deixa notório ao seu interlocutor que sua estada, no Rio Grande do Sul, é passageira, o seu lugar de pertencimento é o Rio de Janeiro. A partir das explanações de Anunciação, ela anuncia o Rio de Janeiro e o eu narrativo, ao ouvi-la, enxerga, em verdade, a própria “alma” carioca e essa visão do Rio o faz apaixonar-se, à primeira vista, pela capital fluminense. Pode-se atestar, por conseguinte, que Maria da Anunciação é, metonimicamente, a cidade do Rio de Janeiro, conforme a citação seguinte, pela qual o eu narrativo demonstra seu amor ao Rio, no ato de ver a Anunciação:

Eu era pequena, tinha seis anos; morando lá mesmo na cidade onde nasci, Pelotas, Rio Grande do Sul. (...) a Maria da Anunciação apareceu lá em casa pela primeira vez. Foi bater o olho nela e eu senti uma atração. Muito mais tarde, um dia me perguntando quando é que tinha começado o meu caso de amor com o Rio, eu fui voltando pra trás na minha vida, fui voltando, voltan-

O encantamento do eu narrativo por Maria da Anunciação foi tão grande que ele mesmo afirma não poder se desgrudar dela: “A atração que eu senti pela Maria da Anunciação foi tão grande, que desde o primeiro dia, onde ela ia, eu ia atrás”. (BOJUNGA, 2010, p. 11). Através dessa fala, pois, o eu narrativo declara seu amor ao Rio, inicia-se, portanto, a mostra de memória e pertencimento. Isso ocorre de dupla forma: por parte de quem conta as histórias (Anunciação) e por parte de seu interlocutor (o eu narrativo) que se apropria do Rio, via encantamento sentido pela cidade, ao visualizá-la, mentalmente, durante a contação de histórias por Maria da Anunciação.

O eu narrativo, após longo tempo, lembra-se das histórias de Anunciação. Tudo, pouco a pouco, é revivido pelos contos sobre o Rio, ouvidos na infância. Essa ideia é enaltecida pela repetição do verbo *voltar*, no *gerúndio*, o que mostra contiguidade da ação de voltar, bem como pela associação à expressão “*pra trás*”, isto é, o aparente pleonasma linguístico reforça as recordações iniciais dos relatos ouvidos.

O sentimento de amor ao Rio é também reiterado pelo emprego do verbo “*bater*” e a frase “*meu caso de amor com o Rio*”, porque popularmente, o sentimento de amor localiza-se no coração. Esse músculo é o responsável pelo estado de vida de uma pessoa, enquanto amante, nas mais diversas situações, é ele que bombeia o sangue por todo o corpo. Ao coração, pois, associam-se verbos como “retumbar”, “pulsar”: *bater*.

No texto de Lygia Bojunga “*bater*” é, coloquialmente, sinônimo de “olhar”. Esse uso denota a concomitância de ver e sentir. Trata-se, pelo viés romântico de “amor à primeira vista”. Como Anunciação é a imagem da cidade do Rio de Janeiro, é pelo Rio que o eu narrativo se vê apaixonado. Essa ideia é reforçada pela utilização da palavra “*caso*”, em “*meu caso de amor com o Rio*”. “*Caso*”, na linguagem informal, indica particularidade, intimidade entre os amantes, por isso, na narrativa de Lygia Bojunga, em estudo, o Rio de Janeiro não é apenas uma cidade querida, é parte também desse eu narrativo que só de ouvir falar sobre cidade, já se vê pertencente a ela.

Outra forma relevante para o enaltecimento da cidade carioca, como lugar de pertença, pode ser vista por meio dos verbos *ser* e *estar*, empregados por Maria da Anunciação, no momento em que ela se apresentar à mãe do eu narrativo: “(...) – Sou carioca – ela respondeu quando minha mãe perguntou de onde ela vinha”. (BOJUNGA, 2010, p. 11)

Marcante se faz o sentido de pertencimento em razão do uso do verbo “*ser*”, denotador de certeza, acrescido ao adjetivo “*carioca*”: Note que a personagem poderia ter respondido à pergunta, utilizando o verbo “*Vir*” (Venho do Rio), mas não indicaria o mesmo sentido de “*Sou*”, isto é, ela não só chegou do Rio, nasceu no Rio: ela é carioca, é a típica representante da cidade do Rio Janeiro.

Em contraste com o verbo “*ser*”, Maria da Anunciação emprega o verbo “*estar*” (*tô*), denotador de temporalidade, dessa forma, já anuncia que voltará ao Rio, sua estada no Rio Grande do Sul não é definitiva:

“– Tô aqui no Sul por acaso. Quer dizer, por acaso só, não: pra ser bem franca, eu vim pra cá por causa de um homem. Morador dessa cidade aqui. Encontrei ele no Rio. E foi paixão na hora. Só que ele veio embora”. (BOJUNGA, 2010, p. 11)

Maria da Anunciação apresenta o Rio de Janeiro ao eu narrativo e uma das primeiras características cariocas expostas na narrativa é a variação linguística quanto ao emprego dos pronomes “*tu*” e “*ocê*”:

– Por que a senhora não diz tu?

– Não sou daqui, sou do Rio.

– Que rio?

– De janeiro, conhece?

– Recomendo, é lá o que a gente fala é você. Você pra cá, você pra lá. Esse tuzão que vocês usam tem por aqui, por lá não. (BOJUNGA, 2010, p. 16)

A força identitária de Anunciação é extremamente significativa, porque mesmo estando em outra localidade, leva consigo a sua cultura, o seu jeito de falar e agir. Isso é fortemente verificado pela resposta dada, utilizando o verbo “*ser*” antecedido do advérbio de negação e, posteriormente, com o mesmo verbo, conectado ao substantivo Rio. Ao iniciar a explicação de que o “*Tuzão*” gaúcho, no Rio é substituído pela forma “*você*”, Anunciação utiliza o verbo recomendar “*Recomendo*”, no presente do indicativo. Com essa postura da personagem, Lygia Bojunga deixa notória a força da escolha vocabular para enaltecer o pertencimento, a representatividade do cidadão carioca, ser que para onde vaia, leva consigo a sua cidade, seus costumes. O verbo recomendar, portanto, é um anúncio publicitário feito por Anunciação, através das histórias contadas.

Somadas às particularidades linguísticas dos cariocas, em *O Rio e Eu*, está a linguagem não verbal, o fato de o carioca mostrar-se por inteiro, com palavras, com corpo e alma. Desta forma, o eu narrativo, ao con-



versar com Anunciação, encanta-se com a sua fala corporal e descreve cada pormenor: -Puxa! Parece até que o ferro é levinho. (...) outro dia caiu no meu pé (...) e eu berrei de dor. (BOJUNGA, 2010, p. 17)

Relevante faz-se o uso do adjetivo *levinho* referindo-se ao substantivo *ferro*, visto que, o eu narrativo, ao empregar o verbo *parece*, evidencia a leveza das mãos de Anunciação, ao passar as roupas, bem como a leveza das histórias dela ao falar do Rio de Janeiro. Esse *passar* está muito além de um simples alisamento das roupas, evidencia o correr dos dias para que Anunciação ganhe tempo, dinheiro para seu retorno ao Rio e, semelhantemente à Sherazade, de *As Mil e Uma Noites*, Anunciação conta histórias, passa o tempo, ganha vida e conquista o seu interlocutor que, ao estilo do rei Shariar, quer sempre mais um pouco de história. O eu narrativo, dia adia, ou capítulo a capítulo, conhece o Rio, apaixonou-se por ele, entrega-se totalmente à cidade maravilhosa. Lygia Bojunga, por meio do eu narrativo, em *O Rio e Eu*, enaltece a riqueza de uma boa narrativa, revitaliza a prática da oralidade na contação de histórias.

A aparente leveza do ferro também pode demonstrar a levitação do eu narrativo ao contemplar o que seus olhos e ouvidos testemunham diante de Anunciação: “(...) A Maria soltou uma gargalhada. Que surpresa. Que fascínio. (...)”. (BOJUNGA, 2010, p. 17). Ao descrever a risada “de corpo inteiro” de Anunciação, comparando-a a um pêndulo, descrevendo sua posição de ir para trás, pôr a mão no peito e posicionar-se ora num pé, ora em outro, mas parece uma dança, um vai e vem de movimentos, um puro encantamento que desperta a alma carioca tão bem representada por Anunciação, como se constata na citação seguinte:

A Maria soltou uma gargalhada. Que surpresa. Que fascínio. (...). Eu nunca tinha visto uma gargalhada mexer com o corpo de uma pessoa. (...) A cabeça se atirou para trás; a mão correu pelo peito; o corpo virou um pêndulo, se firmando, ora num pé, ora no outro. O olho se apertou num risquinho. Era uma risada de corpo inteiro (...). (BOJUNGA, 2010, p. 17)

Há, portanto, inúmeros diálogos intertextuais, inclusive com o texto *As Mil e Uma Noites*, visto que Maria da Anunciação, semelhantemente à personagem Scherazade, cuja artimanha para prender a atenção do interlocutor, o seu esposo, o rei Shariar, e garantir mais um dia de vida, diariamente, contava uma história, deixando uma parte importante para o dia seguinte, Anunciação faz o mesmo: uma vez que não reencontra seu ex-namorado, ao trabalhar, diariamente, instiga o eu narrativo a descobrir o Rio de Janeiro: geografia, clima, festas, etc. a cada dia em que ela trabalha, isto é, Assim, cotidianamente, Maria da Anunciação faz vá-

rias anunciações:

Ao explicar como gostaria de ser chamada, Maria da Anunciação já clarifica um importante diálogo intertextual com a Bíblia. O leitor tem de acionar seus conhecimentos para também fazer-se interlocutor da história.

Maria da Anunciação, ao contar sobre o Rio de Janeiro, deixa seu interlocutor, o eu narrativo, em dúvida sobre a existência do Rio, em razão do encantamento passado por ela. Após a despedida de Anunciação, o eu narrativo descobre fotos do Rio em um jornal, toma ciência da veracidade das histórias contadas por ela, por isso, ao surgir oportunidade de ir para o Rio, não hesita: vai e, nesta cidade permanece e, mesmo diante de problemas, sente-se parte dela. Antes de certificar-se de que o rio era de verdade, o eu narrativo brinca de imaginar o rio como o pampa, no Rio Grande do Sul. Nesse momento, a autora dialoga com o eu narrativo e, em nota de rodapé, diz:

Vai ver esse jogo de imaginação me acostumou com o Rio: quando eu fiz oito anos e minha mãe me anunciou que a gente estava de mudanças pro Rio, em vez de perguntar por que, eu só perguntei o que eu ia vestir. E foi só chegar aqui que me senti mais acostumada. (BOJUNGA, 2010, p. 28)

Quando Maria da Anunciação vai embora, o eu narrativo diz esquecer-se dela aos poucos, mas do Rio, não. (BOJUNGA, 2010, p. 30)

Enfim, essa primeira parte do livro apresenta a anunciação do Rio de Janeiro. Faz-se um intertexto com a Bíblia, Maria da Anunciação diz que deve ser chamada de senhora e que Anunciação vem antes de Maria. Com isso, nota-se o diálogo bíblico: Anunciação do Anjo Gabriel a Maria, a Virgem concebadora de Cristo, filho de Deus. Em *O Rio e Eu*, Maria da Anunciação anuncia o Cristo Redentor, o adulto que abraça o Rio de Janeiro.

O nome “Anunciação” associado ao nome “Maria” torna evidente a menção ao texto capítulo 1 do livro de Lucas, versículo 26, em que o anjo Gabriel aproxima-se da jovem Maria para anunciar-lhe que ela seria a mãe do filho de Deus, Jesus, o Cristo. Na Bíblia, o Cristo é aquele que apesar dos sofrimentos pelos quais passa, inclusive a morte, é Aquele capaz de salvar a humanidade, de protegê-la. Maria, na *Bíblia*, portanto é a Maria da Anunciação, aquela que recebeu do anjo Gabriel a anunciação de Deus sobre o nascimento de Cristo. Maria da *Bíblia* traz ao mundo o Cristo divino e Maria da Anunciação, de Lygia Bojunga, também apresenta um Cristo, porém esse é o Redentor, figura simbolizadora do Rio

de Janeiro.

Com o termo “Anunciação”, Lygia Bojunga leva o leitor a dialogar com a *Bíblia* e enxergar o quão forte é a ideia de pertencimento ao Rio de Janeiro. Importante observar a interrupção da personagem quando o eu narrativo a chama por “Dona Maria”:

– Puxa, que forte é o teu soprão. Quer dizer o soprão da senhora

– Isso!

– Agora, sim, ele vai esquentar do jeito que eu quero.

– Mas escuta, Dona Maria...

– da Anunciação! Aprenda de uma vez por todas que Anunciação anda sempre atrás de Maria. (BOJUNGA, 2010, p. 28)

O termo “Anunciação” conectado ao nome Maria pela preposição “de” torna evidente de que se trata de uma personagem específica. É Maria, porém, da Anunciação.

### **3. Considerações finais**

Lygia Bojunga, em *O Rio e Eu*, edifica a língua portuguesa, pelo viés semântico e intertextual, pois ao inserir diálogos de uma simples passageira de roupas com o “eu narrativo”, uma criança de seis anos de idade, deixa claro o poder da contação de histórias e, acima de tudo, a importância de o ser humano se sentir representado por um lugar. Por mais que se possa deslocar em um país, há o caráter linguístico, a prática cultural, a beleza geográfica, dentre outros aspectos, que fazem com que alguém se sinta pertencente a um lugar.

Esse pertencimento é evidenciado em *O Rio e Eu* por duas formas: primeiro, pela fala, pelo jeito de se expressar, linguística e fisicamente, de Maria da Anunciação; segundo, pelo encantamento despertado no “eu narrativo”, o interlocutor de Maria da Anunciação. Esse último aspecto evidencia que para se sentir parte de um lugar, não há necessidade de ser natural dele, mas sim, de se sentir parte dele, logo, o eu narrativo passa a morar no Rio de Janeiro, revive suas memórias a respeito da cidade e, a cada momento, percebe-se pertencente a ela: cidade carioca.

Por fim, a leitura de *O Rio e Eu* é de suma relevância para que cariocas e/ou moradores da cidade do Rio de Janeiro reavivem suas memórias, enalteçam as belezas geográficas da cidade, compartilhem da simp-

tia, da alegria do carioca, mas também, na condição de pertencimento à cidade, não deixem de enxergar as mazelas políticas, os descuidos administrativos, a falta de segurança que tentam ofuscar a “cidade maravilhosa”. Essa deve ser a conduta de quem realmente se sente pertencente ao Rio de Janeiro e o livro de Lygia Bojunga, *O Rio e Eu*, portanto, exemplifica a alma do carioca, por meio de um “eu narrativo” que aviva a todo momento as memórias sobre a capital fluminense, adquiridas, ao longo da vida, pelo processo de contação de histórias, ou mesmo, pela vivência prática nas ruas, praias, morros Rio de Janeiro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BOJUNGA, *O Rio e eu*. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.

*BÍBLIA de Jerusalém*. 2. ed. 10. reimpr. São Paulo: Paulus, 2015.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2001.

CHALLITA, Mansour. (Org. e Trad.). *Os mais belos contos da maior obra de ficção de todos os tempos: as mil e uma noites*. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/as-mil-e-uma-noites-mansour-challita-1pdf.html>>.

HIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JENNY, Laurent. *Intertextualidades*. Trad.: Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1999.

LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiros (Org.). *Pensando história: reflexões sobre as possibilidades de se escrever a história através de perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2003.

**POLÍTICAS DE LEITURA NA ESCOLA:  
DESAFIOS E REALIDADE**

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)  
[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)  
[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

*João Batista da Silva Santos* (UENF)  
[joaosanto.92@gmail.com](mailto:joaosanto.92@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elianafff@gmail.com](mailto:elianafff@gmail.com)

*Munike Taynara Cunha da Silva* (UENF)

**RESUMO**

O presente trabalho pretende apresentar um quadro que mostre como se dá o processo de formação de leitores em escolas da rede pública do município de Campos dos Goytacazes. Sabemos que o docente deve estimular e desenvolver a capacidade leitora dos alunos desde a educação infantil, pois a criança já se encontra no universo letrado que continuará sendo ampliado na escola. Dessa forma, os professores precisam se constituir como leitores e incentivadores da leitura no âmbito escolar a fim de que se desenvolvam essas competências e habilidades linguísticas. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual João Pessoa, no município de Campos dos Goytacazes (RJ), que oferece o curso normal médio. Na primeira etapa de trabalho, nos dedicamos a avaliar as concepções que os professores e as futuras professoras possuem acerca da formação de leitores no ambiente escolar, e de qual seria o papel do professor nesse processo. Assim, realizamos entrevistas, que passaram a compor o *corpus*, intitulado: A língua falada e escrita na região norte fluminense. Em um segundo momento, foram oferecidas oficinas a fim de subsidiar a capacitação de professores para trabalhar a formação de leitores no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação de leitores. Leitura e escrita.

**1. Introdução**

Partindo da premissa de que a leitura e escrita tem papel fundamental na vida social do indivíduo e que, portanto, a alfabetização é uma das fases de mais profunda importância na vida escolar, permitindo e cri-

ando condições para o exercício da cidadania. O presente trabalho tem como objetivo promover um estudo teórico que estabeleça as implicações da formação inicial do professor alfabetizador para viabilizar as interações de texto, linguagem e alunos.

Aprender a ler e escrever significa tornar-se conhecedor de uma cultura, ao mesmo tempo em que se adquirem habilidades para contribuir na construção e manutenção da cultura.

O conceito de alfabetização, entretanto, está sujeito às demandas de cada período histórico, de acordo com cada sociedade. Para Regina Celi Mendes Pereira (2011), nos primórdios, alfabetizar era aprender a decodificar símbolos. Mais tarde, ser alfabetizado implicava em conhecer as formas ortográficas das palavras. Tempos depois, surgem as cartilhas que traziam como proposta o exercício repetitivo de atividades e textos pouco significativos e descontextualizados.

O atual paradigma referente à alfabetização preconiza que o foco do trabalho deve estar no processo de ensino e aprendizagem, na participação crítica e ativa tanto do professor, quanto do aluno. Reconhecendo que, “não basta somente alfabetizar, mas que é preciso viabilizar as pessoas a oportunidade do contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita”. (PIRES, LIMA & FERREIRA, 2010)

Uma das principais funções da escola, nessa perspectiva, é de preparar cidadãos para um mundo letrado, para lidar com diferentes tipos de textos e contextos de interação linguística.

Ler e escrever, nessa linha, são atividades basilares para que as pessoas possam exercer seus direitos de cidadãos, além de adquirir consciência de seus deveres e, assim, tornarem-se participantes ativos da sociedade a que pertencem.

De acordo com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, p. 36),

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. (PCN, 1997, p. 36)

Para isso, a formação desses profissionais deve estar muito bem ancorada em conceitos que os permitam conduzir seu trabalho de maneira a incluir os alfabetizados no processo de construção de conhecimen-

to, formando leitores críticos.

Nessa perspectiva, Luiz Carlos Cagliari (1998) defende que os professores alfabetizadores precisam conscientizar-se do poder que a linguagem tem de delimitar os espaços sociais, incluindo ou excluindo as pessoas.

Na mesma via, Magda Soares (1986) nos leva a reflexão de que o fracasso escolar e o fracasso em alfabetizar, em grande parte, se deve pela discriminação das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos de classes populares, pela imposição de uma linguagem distante e, por textos pouco significativos. E, também, pelas dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores em lidar com as diversas formas textuais e linguísticas.

Nesse contexto, pretendemos com este trabalho responde a seguinte indagação: De que forma os professores alfabetizadores compreendem e representam alguns conceitos - chave de leitura e produção textual, na sua formação inicial e prática pedagógica?

O referencial teórico será baseado em leituras como: Luiz Carlos Cagliari (1998), Ângela Kleiman (2003), Sonia Kramer (2001), Magda Soares (1986), entre outros.

Buscaremos reflexões que torne possível um trabalho docente que atenda às novas exigências educacionais de forma crítica e criativa.

## **2. *Da prática de leitura na escola a formação do aluno leitor***

Ensinar a ler e escrever, essa é a principal atividade da escola, e, além disso, no professor estão depositadas as esperanças de formar alunos leitores competentes.

Entretanto, a formação de leitor deve ser considerada também durante a formação do educador. Pois, para Élie Bajard (2002) o educador tem um papel fundamental na mediação do texto e seus alunos.

De acordo com Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2012), "a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto". Para as autoras, durante a prática de leitura, o leitor dialoga com o autor, interagindo na construção de significações do texto. E ler, nesse sentido, deixa de ser mera decodificação de signos para ser construção interativa de significados.

Nessa perspectiva, partimos da concepção apresentada por Mikhail Bakhtin (1992) e Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2012), compreendendo *texto* como um processo de interação dialógica, onde o autor e o leitor interagem e contribuem na construção de significados.

Acreditamos na importância de se investir em políticas de leitura mais eficazes. Em metodologias que atendam as exigências propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, que sugere que

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. (BRASIL, 1997, p. 36)

Compreendemos dessa forma que uma política de leitura seja investir em metodologias que institua o texto na escola numa perspectiva reflexiva, tornando a leitura uma atividade prazerosa e cotidiana.

Nessa perspectiva, a leitura é tratada como importante instrumento social, que precisa ser conduzida de forma significativa no processo de aprendizagem. E o educador precisa buscar meios de criar no aluno uma nova dinâmica de leitura, que não seja exclusivamente acadêmica, mas cotidiana e prazerosa, oferecendo ao mesmo tempo situações que o permitam refletir sobre variadas formas de uso da linguagem.

### **3. *A linguística como subsídio a formação do professor formador de alunos leitores***

O professor em sua prática tem sido bastante questionado quanto ao seu preparo e comprometimento na criação de condições que possibilitem ao aluno a liberdade necessária para que o processo criativo aconteça de forma mais expressiva e funcional possível. Adquirir maior compreensão e afinidade com o seu idioma, ainda é visto por uma grande parte dos alunos como um processo árduo, no qual muitos acabam não se identificando com a própria língua, deixando escapar os conhecimentos que lhes são seus por direito.

Trata-se de uma grande falha de comunicação entre o aluno e o professor, uma vez que é a partir da mesma que se inicia o processo de aquisição de saberes, e é por meio da mesma que as diversas formas de linguagem se manifestam. Falar em comunicação é tratar a sala de aula



como um ambiente rico em singularidades que se completam e fazem parte de um só processo de aprendizado. De acordo com Sérgio Wagner de Oliveira (2009, p. 27) “A constância desse processo é o que se chama educação, que se trata uma forma menos ou mais consciente de perceber, ser, pensar e agir”. Nesse aspecto, o aluno precisa se apropriar dos conhecimentos adquiridos de forma significativa e com autonomia. Segundo Marisa Lajolo (2005) “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Concordando com os autores, é preciso acabar com a dicotomia entre o que se aprende na escola e na sociedade, fazendo, portanto, que esse paralelo se unifique para que a formação do leitor seja completa e para a vida.

Assim, assumir integralmente sua identidade sociolinguística onde quer que esteja é um direito que deve ser garantido e preservado em todos os ambientes sociais, inclusive no contexto escolar. Todos os alunos possuem singularidades de uma vida que vai além do uniforme, com falares próprios, sentimentos e sensações. Quando na sala de aula se estabelece uma relação de respeito às variações linguísticas, o aprendizado apenas flui; flui de forma leve, simples e prazerosa. De acordo com Marcos Bagno (2009),

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir ou condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes. (BAGNO, 2009, p. 39-40)

Nesse sentido, de acordo com o autor, as normas da língua e todas as suas especificidades precisam ser estudadas, mas o respeito ao que foge do padrão normativo precisa ser respeitado. Quando falamos em formação de um aluno leitor, é perceptível que o professor precisa compreender a importância da leitura como um processo gradativo, onde a formação escolar e social que indivíduo recebe se completam. Essa compreensão da leitura como um processo social que acontece dentro e fora do contexto escolar, é fundamental para a conquista de uma nova realidade nas salas de aula.

Quando o professor busca por novos conhecimentos que melhor

qualifique sua prática, ele abre a porta da sala de aula para novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem. O professor vivendo a realidade do aluno na condição de aprendiz, adquire um olhar diferenciado que reflete na preparação de suas aulas. É por meio da busca por novos caminhos, novos saberes, que o professor adquire seu caráter investigador, cuja a criticidade passa a ser um recurso para a auto avaliação de sua atuação. Nessa perspectiva, de acordo com Paulo Freire (2014)

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Portanto, de acordo com o autor, o docente precisa habituar-se a refletir sobre suas ações, compartilhando esse hábito com os seus alunos, visto que, o processo de ensino-aprendizagem constitui-se de saberes teóricos atrelados a uma prática que permita ao aluno atribuir significado aos conhecimentos adquiridos por meio do pensamento crítico.

Desse modo, o processo de formação de leitores precisa ser compreendido como um ciclo, onde professores e alunos possuem papéis igualmente fundamentais, uma vez que para ser um professor formador de leitores se faz necessário compreender e conhecer as especificidades da leitura, sendo aluno constantemente na busca por conhecimentos que potencialize suas aulas. Desenvolvendo assim, progressivamente o potencial crítico e o exercício da autoria entre docentes/discentes, que influenciarão na formação de alunos criativos, com plena segurança de suas competências linguísticas.

#### **4. Resultados alcançados**

Os resultados apontam que o espaço destinado à formação de leitores é muito restrito, e principalmente, não há uma preocupação em formar professores como agente incentivador desse processo. Dessa forma, definimos como uma segunda etapa de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa, a partir de leituras bibliográficas, e do diálogo com a direção do Colégio Estadual João Pessoa, realizar oficinas para apresentar novas metodologias de ensino de leitura, além de refletir sobre a importância do lúdico.

## 5. *Conclusões*

Aqui, a leitura é tratada como importante instrumento social, que precisa ser conduzida de forma significativa no processo de aprendizagem. E o educador precisa buscar meios de criar no aluno uma nova dinâmica de leitura, que não seja exclusivamente acadêmica, mas cotidiana e prazerosa, oferecendo ao mesmo tempo situações que o permitam refletir sobre variadas formas de interação com o texto.

Nossas reflexões e discussões com os docentes em formação resultaram em novas perspectivas significativas no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura. Assim como possibilitar ao professor trabalhar de forma contextualizada com a realidade do aluno num processo de construção e troca de conhecimento. Pois, acreditamos na necessidade de investir sempre em novas reflexões que possibilitem um trabalho docente dinâmico e inovador, que atenda aos atuais paradigmas de ensino.

A partir dos estudos realizados, podemos perceber que vários autores defendem a utilização do texto como essencial para se alcançar um processo de alfabetização sadio. Entretanto, cabe ao professor apresentar para sua turma, o texto como uma atividade prazerosa, de encantamento, que extrapola as atividades escolares.

Rubem Alves (2004) sugere, ao escrever o poema “Se eu fosse ensinar”, que para haver um encantamento, uma busca por querer aprender, primeiro o educador deve mostrar a beleza dos instrumentos, a parte que encanta e faz querer conhecer mais. Depois disso, os próprios alunos, instigados pela curiosidade, buscariam aprender as técnicas, e estratégias de leitura e escrita.

Entretanto, o que podemos perceber é que, muitas vezes o professor ainda não se encontra ‘encantado’ pelos processos de leitura. E como defende Élie Bajard (2002), o educador tem papel fundamental nesse processo. Pois, é o educador que conduz e viabiliza a interação texto – aluno.

Assim, não há como formar leitores se essa prática não for alimentada no dia a dia do professor. Para que essa prática aconteça, é preciso entender que a leitura é um importante instrumento social, e seu processo de ensino aprendizagem deve acontecer de forma significativa, contextualizada, a fim de que possa superar os fins exclusivamente acadêmicos, tornando-se um hábito prazeroso e cotidiano.

Vimos também que, no que tange a alfabetização, essa teve seu

conceito mudado e transformado de acordo com as necessidades de cada período histórico, a fim de atender as demandas sociais de cada época. Entretanto, para que essas mudanças sejam realmente possíveis, a formação do professor precisa estar constantemente em pauta.

Entendemos, portanto que, no que se refere à formação docente, deve ser uma busca constante por aprimoramento, já que a escola é uma instituição social e, a sociedade por sua vez, vive em constante movimento e mudança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2009.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 129-157, 1999. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/175.pdf>>.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; CASTELANO, Karine Lobo; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, Sérgio Arruda de; NASCIMENTO, Giovane. (Org.). (Org.) *Formação de professores: histórias, experiências e proposições*. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2013.

OLIVEIRA, Sérgio Wagner de. *Formação e trabalho de professores*. Lavras: UFLA, 2009.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: UFPB, 2011.

PIRES, Maria das Graças Porto. FERREIRA, Lúcia Gracia. LIMA, Daniel Fernandes. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. *Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 06, n. 13, p. 3-27, 2º sem. 2010. Disponível em: <[http://www.letramagna.com/Artigo10\\_13.pdf](http://www.letramagna.com/Artigo10_13.pdf)>.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

## PORTO DO AÇU E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

*Paula Márcia Seabra de Sousa (ISECENSA)*

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

*Rodrigo Magalhães (FDC/RJ)*

[dom.rodrigo@hotmail.com](mailto:dom.rodrigo@hotmail.com)

*Murialdo Gasparet (PUC-RJ)*

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

### RESUMO

O presente estudo visa levantar pensamentos sobre ética, desenvolvimento social e direito diante de realidades em que a sociedade de São João da Barra e Campos dos Goytacazes estão enfrentando com a instalação do Complexo Portuário do Açú. O objetivo desse estudo é propiciar aos cidadãos desses municípios, diretamente envolvidos e impactados com tamanha tecnologia, uma reflexão da realidade, dos problemas que irão afetar todo esse povo face às necessidades humanas e aos direitos consagrados a todos os seres humanos. Em qualquer atividade exercida pelas pessoas, sempre haverá espaço para questionamentos éticos, humanos e sociais, tendo em vista que o princípio levantado pelo ordenamento jurídico brasileiro como bandeira e razão de existir é o princípio da dignidade humana.

**Palavras chaves:** Direito. Ética. Desenvolvimento social.

### *1. Introdução*

O estado do Rio de Janeiro, sem dúvidas, passou por um período de muitas expectativas no ramo econômico entre os anos de 2011 e 2012, com projetos como o Complexo Industrial-Portuário do Açú, o Complexo Logístico Barra do Furado, o Complexo Petroquímico (COMPERJ) em Itaboraí, a TKCSA em Santa Cruz, o Arco Metropolitano do Rio de Janeiro e Hidrelétricas Simplício/Anta. Com todos esses projetos, iniciados nesse período, surgiram questionamentos ou, no mínimo, reflexões, sobre o crescimento urbano e o desenvolvimento econômico e social. Diante desses empreendimentos, o presente trabalho irá se restringir ao Complexo Industrial-Portuário do Açú, pois uma extensa área foi impactada no espaço agrário fluminense, afetando diretamente dois municípios o de Campos dos Goytacazes e o de São João da Barra. Eles são conside-

rados importantes áreas agrícolas do Estado. Este trabalho terá como única finalidade voltar-se com olhares críticos para o direito, tentando despertar, em seus operadores, o grande motivo do existir da justiça e do direito: os seres humanos.

Segundo Amartya Sen (2000), vencedor do Prêmio Nobel de Ciências Econômicas de 1998, o desenvolvimento de uma nação está diretamente ligado às oportunidades que ela oferece à população de fazer escolhas e exercer sua cidadania. Para alcançar esses ideais ele ressalta a necessidade de garantir os direitos sociais básicos das pessoas sendo a saúde, educação, segurança, liberdade, habitação e cultura valores éticos a serem observados. Afirma: “Os valores éticos são parte integrante dos recursos produtivos de um país”. Sugere que quando os valores éticos estão inseridos nos investimentos, no progresso tecnológico, na inclusão social, estão sendo verdadeiramente vividos; caso esses valores não sejam encontrados nessas relações irão predominar a ganância rápida e fácil, a corrupção e a falta de escrúpulos, que, por sua vez, são atitudes que atrapalham o desenvolvimento.

Rudolf von Ihering (2000) entende que se pode analisar a força de sentimento jurídico de um povo pela força de luta que este mesmo povo demonstra ter. Assim, afirma que “cultivar o sentimento do direito na nação é, portanto, cultivar o vigor e a força do Estado. Por essa cultura não entendo, está claro, a cultura teórica da escola e do ensino, mas a realização prática dos princípios da justiça em todas as relações da vida”. (IHERING, 2000, p. 66). Por isso, para que princípios de justiça possam ser cultivados nas relações sociais é preciso lutar pela prática de atitudes éticas. Ética não é aplicação irrefletida de regras. Ética é a relação com o outro singular que sempre exige adendos aos códigos racionais ou espirituais de orientação de condutas. O outro pede uma resposta “visceral” às suas interpelações e não a consulta burocrática ao manual da lei instituída. (COSTA, 2010, p. 22)

O direito é o guardião da paz na sociedade elaborado com a finalidade de protegê-la, de dar liberdade e limite às pessoas para que assim consigam viver em harmonia. O direito adequado é aquele que se aproxima da justiça. Porém, não existe uma justiça íntegra, equilibrada e prudente sem ética e sem princípios. Para se perceber o senso de justiça de uma sociedade é necessário ver como o direito está sendo aplicado nela. O fundamento último dos direitos fundamentais deve ser o da ética. Nenhuma pessoa pode manifestar um critério de justiça diferente do fundamento da ética. Quando determinada coletividade exige como direitos

fundamentais aspirações ou desejos não justificáveis do ponto de vista ético, está apenas usando de palavras dotadas de prestígio simbólico para defender aqueles que são seus meros interesses.

As normas sociais expressam valores existentes em uma sociedade, pois elas fazem referência aos deveres sociais. Valores, normas e deveres formam a estrutura de uma sociedade. A Constituição Federal é um documento jurídico, não um discurso moral, que tem como objetivo construir um alicerce de paz e de liberdade. Não pode assumir, pelo menos diretamente, o compromisso de fazer felizes ou de tornar bons os seres humanos. “Seu papel consiste em integrar todos em convivência, permitindo a estabilidade do sistema político e, conseqüentemente também do sistema global da sociedade”. (ROBLES, 2005, p. 121)

É urgente, no direito e na sociedade, um olhar mais incisivo sobre a ética. Uma ética voltada para a verdade, transparência e seriedade.

A dignidade do ser humano não consiste em cada um exigir seus direitos e que tudo lhe pareça pouco para afirmar a sua personalidade, mas, sobretudo, consiste em cada um assumir seus deveres como pessoa e como cidadão e exigir de si seu cumprimento permanente. (ROBLES, 2005, p. 123)

Os valores supremos de uma sociedade são, segundo a nossa Constituição, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. Para assegurá-los o direito precisa estar pautado na ética, garantindo o mínimo de direitos para que uma pessoa possa ter condições dignas para existir, a fim de alcançarmos uma sociedade fraterna.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugura um novo conjunto de preocupações éticas. Pode-se assim afirmar porque a ordem jurídica constitucional tem como objetivo alcançar a plenitude do convívio social pacífico. Por isso, as normas jurídicas são predispostas a produzirem efeitos práticos sobre o comportamento e a conduta das pessoas, das sociedades, das organizações, das corporações, das cooperativas, das instituições, dos sindicatos e, inclusive, dos órgãos governamentais. O próprio preâmbulo desta Constituição, colocando

o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida,

ressaltou os valores éticos aos quais o direito e a justiça devem obedecer. Salienta-se que o texto constitucional é uma abertura para a construção



de comportamentos humano-sociais, para o direcionamento de condutas, para a elaboração de políticas públicas, além de destacar um conjunto de princípios éticos instituídos pelo legislador originário.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 busca: a) ética na esfera da dignidade humana, do modo mais lato que se puder compreender a expressão, tendo em vista o seu amplo alcance, a sua ampla aplicabilidade e sua repercussão em todos os setores do próprio texto constitucional e de todas as ciências jurídicas; b) ética na esfera da igualdade (art. 5º, inc. I); c) ética na esfera da não-invasividade à personalidade humana (art. 5º, incs. V, X e XII); d) ética na esfera do não-abuso de poder, da não-violência, da preservação de direitos humanos consagrados internacionalmente, inclusive aos criminosos e aos presos (art. 5º, incs. III, XXXIX, XLII, XLV, XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX, L, LXI, LXII, LXIII, LXIV, LXV, LXVI); e) nova ética na esfera das relações de trabalho (arts. 6º e 7º); f) ética na esfera da liberdade intelectual, (art. 5º, incs. IV, VIII, IX, XXVII); g) ética na esfera da tolerância, seja religiosa, seja racial, com vistas à construção de valores igualitários, (art. 5º, incs. VI, XLI); h) ética na esfera universalista, (art. 5º, caput); i) ética na esfera administrativa, com acentuado *tônus* para a moral administrativa (art. 37, caput); j) ética nas esferas ambiental e preservacionista (arts. 225, incisos e parágrafos); l) ética na esfera familiar, (art. 226, incisos e parágrafos); m) ética voltada para a integração da criança e do jovem em meio aos anseios sociais (arts. 227, 228 e 229); n) ética na esfera de apoio e sustentação ao idoso como dever da família e do Estado (art. 230); g) ética na esfera da não-discriminação e da valorização de outras raças e culturas (arts. 231 e 232); h) ética na esfera científica (art. 218); i) ética na esfera da comunicação social (art. 220 e 221); j) ética nas esferas da ordem econômica e do equilíbrio das relações de consumo (art. 192, arts. 170, *caput*, até o art. 181).

A ética é entendida como uma ação prática consciente que deriva de uma escolha racional entre alternativas e orienta-se por valores que buscam algo que se considera “valoroso”, “bom” e “justo”. Contém algumas mediações essenciais: a razão, as alternativas, a consciência, o projeto que queremos realizar, os valores éticos, a responsabilidade em face das implicações objetivas da ação para os outros seres humanos, para a sociedade. A questão da responsabilidade é, pois, central na ação ética, uma vez que ela dá sentido à sociabilidade e à liberdade inerente às escolhas.

Caracteriza-se porto como o lugar abrigado da costa marítima, fluvial ou lacustre, com propriedades específicas para servir de ancoradouro. Por outro prisma, seria o conjunto de instalações necessárias para carga e descarga de embarcações, dotado de instalações apropriadas para armazenagem etc. A logística portuária e marítima compreende as mais diversas atividades relacionadas com a movimentação de cargas. Esses serviços, em sua maioria, são interdependentes, podendo ser prestados tanto por empresas que desempenham somente uma das atividades, quanto por operadores integrados. Segundo a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB (2011) o Complexo Industrial Portuário do Açú, localizado no município de São João da Barra, é a maior obra no setor industrial portuário das Américas.

No entanto é importante salientar, conforme observa Ailton Mota de Carvalho e Roberto Cezar Rosendo Saraiva da Silva (2004) e Paulo Paranhos da Silva (2000), que o perfil econômico da região de São João da Barra e Campos dos Goytacazes desde o século XVII foi baseado na cana-de-açúcar. A predominância desse produto se dava devido a sua demanda internacional. São João da Barra, município vizinho de Campos, responsável por décadas pela maior produção de cana-de-açúcar da região, era o responsável pelo escoamento da produção campista, que acontecia por meio do porto fluvial. Com a decadência da produção de cana-de-açúcar na região de Campos, o porto fluvial de São João da Barra também decaiu. Com as várias mudanças econômicas, o setor agrário tornou-se uma importante atividade da região.

Em 2011, porém, esse município direcionou novamente suas esperanças de desenvolvimento em um porto. O Complexo Portuário do Açú surgiu no quadro econômico como um grande empreendimento capaz de impulsionar a economia local. Esse investimento tem a previsão de construir um terminal portuário privativo de uso misto, tendo a capacidade de receber navios de grande porte (220 mil toneladas), além de contar com uma estrutura *offshore* para atracação de produtos como minério de ferro, granéis sólidos e líquidos, cargas em geral e produtos siderúrgicos. As obras grandiosas estão acontecendo no município de São João da Barra, mais precisamente na localidade do Açú, onde foi idealizada a construção de um condomínio industrial, que contará com plantas de pelotização, indústrias cimenteiras, um polo metal-mecânico, unidades petroquímicas, siderúrgicas, montadora de automóveis, pátios de armazenagem inclusive para gás natural, *cluster* para processamento de rochas ornamentais e usinas termoelétricas. Dessa maneira, o distrito industrial

será construído em anexo ao porto, com a finalidade de atrair empresas de diferentes ramos e proporcionar o desenvolvimento para a região.

O investimento no porto do Açú irá avançar ainda mais na sua ousadia de desenvolvimento tecnológico e industrial com a construção de uma usina termoeletrica. O combustível utilizado pela UTE será o carvão, que irá gerar cerca de 2.100 MW de energia, através de três conjuntos de geradores de 700 MW cada. Assim, ela conseguirá atender à rede pública e às instalações do porto do Açú, entre outros empreendimentos previstos para a área. A previsão da sua instalação é em um terreno de 239 ha, localizado na fazenda Caruara, no município de São João da Barra, região Norte Fluminense (RJ). Conforme o Plano Diretor, Lei Municipal nº 50/06 (AGB, 2011, p. 39), a área está inserida em Zona de Expansão Industrial, portanto fora de ocupações urbanas e rurais significativas. O objetivo é que o mineroduto, que está sendo construído no interior de Minas Gerais, leve o seu minério de ferro até o porto, no norte fluminense, a baixo custo. O mineroduto já teve suas obras iniciadas, são mais de 500 km de extensão, o maior do mundo, e levará o minério de ferro produzido pela MMX/Anglo Ferrous Mineração em Conceição de Mato Dentro/MG ao porto, permitindo seu processamento e exportação.

O empreendimento principal desse conjunto é o próprio porto do Açú, pois será o responsável por atrair a instalação de grandes empresas no município de São João da Barra, como também, é o grande atrativo da MMX Minas-Rio Mineração, em parceria com a Empresa Anglo Ferrous Minas-Rio Mineração S.A, em Conceição do Mato Dentro (MG), para a exportação do minério extraído por ela. A execução da construção dessa mineradora tem gerado algumas polêmicas éticas e sociais no Estado de Minas Gerais, na medida em que não está sendo observado corretamente o acordo firmado entre a empresa mineradora, o MPE, DP/MG e a CPT (Comissão Pastoral da Terra). Nele ficou acordado que a empresa deverá pagar aos proprietários e posseiros pela porção de terra adquirida, bem como compensá-los. Além disso, os proprietários e posseiros dessas regiões deveriam receber sementes para o cultivo, assistência técnica e cestas básicas por dois anos. A intenção é boa, mas, segundo informação obtida no site “[www.em.com.br](http://www.em.com.br)”, jornal on-line de Minas Gerais, está faltando prática. “Mineradora descumprir acordo com Ministério Público em Conceição do Mato Dentro. Empresa não garante posse de terra a famílias desapropriadas para implantação de mineração em Conceição do Mato Dentro. Zulmira Furbino – Publicação: 01/04/2012, em <<http://www.em.com.br/app/noticia/economia>>.

Conflitos parecidos estão vivenciando famílias da região do 5º distrito de São João da Barra com as inúmeras desapropriações de terras nessa região. Muitos moradores, com a tradição rural, tiveram suas terras expropriadas pelo Poder Público e estão hoje sendo reassentadas em outra localidade. A Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN) é a responsável por implantar o Distrito Industrial no Município de São João da Barra. Para que este projeto de implantação do Distrito Industrial em São João da Barra pudesse continuar caminhando foram publicados decretos estaduais em 2008 e 2009, tornando parte da área do 5º distrito desse município de utilidade pública, para fins de desapropriação. (RODRIGUES, 2012, p.48).

Segundo Luana do Amaral Rodrigues (2012, p.52) os decretos aprovados pelo Estado do Rio de Janeiro nº 41.584 e o nº 41.585 de 05 de dezembro de 2008; e os nº 41.915 e nº 41.916 de 19 de agosto de 2009 tornaram o 5º distrito área para fins de desapropriação e de utilidade pública. A lei municipal nº 115 de São João da Barra, votada e aprovada em 31 de dezembro de 2008, teve o objetivo de tornar viável a concretização das ações indicadas pelos decretos estaduais.

Por diversos motivos a vida em sociedade não acontece de maneira pacífica, caso contrário a paz não seria a aspiração principal da justiça. Os conflitos existentes em uma sociedade seriam o confronto entre direitos ou expectativas de direitos. De um lado fica um indivíduo ou um grupo, ou uma classe social ou até um estado que, respaldado por seus respectivos direitos, luta para vencer o lado oposto, ou tentar convencer o Estado do seu direito. Significa dizer que as duas partes têm suas razões e acham-se protegidas por algum direito então, por isso, merecem ser amparadas pela justiça, de maneira cuidadosa, zelosa, ética e digna, principalmente, quando se trata de direitos fundamentais, como a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade.

Destaca-se que a desapropriação, na perspectiva do direito administrativo, é uma forma de perda da propriedade. Contudo, a propriedade é direito individual fundamental, protegido constitucionalmente, só podendo ser esse direito mitigado em razão de outra previsão da Constituição. Para que se possa haver a desapropriação do bem de um particular, o ato da administração pública deve estar revestido de interesse coletivo e amparado pelos critérios de utilidade ou necessidade pública ou, ainda, interesse social. Sendo assim, para não haver violência ao direito de propriedade quando houver a necessidade da desapropriação, o legislador estabeleceu um procedimento legal que deve ser observado pela adminis-

tração pública de modo a evitar liberalidades de sua parte em detrimento dos interesses dos particulares. Esse procedimento foi criado no Decreto-lei nº 3.365/41 que, apesar de ser anterior à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi por ela recepcionado.

Dessa forma, o procedimento expropriatório que deve ser observado pelo Poder Público compreende duas fases: uma declaratória, na qual se declara a necessidade ou utilidade pública ou interesse social, e outra executória, na qual a administração pode pagar a indenização de modo amigável, se há concordância acerca do valor a ser pago; se, contudo, o expropriado não concorda com o valor oferecido de indenização, inicia-se procedimento judicial para discussão dos valores. Em casos de urgência, a administração pode requerer a imissão provisória da posse, que deverá ser deferida pelo juiz. Destaca-se nesse caso, que a administração deve fazer um depósito em juízo do valor que entende ser justo. Mesmo havendo a previsão deste rigoroso procedimento nem sempre ele é observado. Por vezes, a administração pública se apossa de bens de particulares sem a observância de nenhum dos requisitos previstos para a desapropriação. É o caso, pois, da desapropriação indireta.

Percebe-se que a desapropriação indireta fere o princípio constitucional que garante a todos o direito de propriedade, pois não obedece ao exigido nos casos de regular desapropriação. É, pois, verdadeira afronta do Poder Público aos administrados, que têm seu direito de propriedade lesado de modo irregular e, por vezes, desproporcional à finalidade pretendida. Com a desapropriação indireta realizada pelo Poder Público, ao particular só resta buscar a reparação judicial por meio de ação possessória ou ação de desapropriação indireta. Portanto, a desapropriação indireta é ato ilícito da administração pública que, como dito anteriormente, toma para si o bem do particular sem observação de qualquer procedimento legal, ficando a cargo do indivíduo lesado buscar a indenização pela via judicial. Evidentemente, esse sofre prejuízos de ordem econômica e moral, pois, além de ser privado de seu bem, somente será indenizado após muito tempo.

## **2. Metodologia**

Como metodologia deste estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa, com caráter de revisão de literatura, já que esta técnica de pesquisa descritiva é amplamente utilizada pela área das ciências jurídicas. Para tanto foi utilizado os seguintes descritores: os direitos fundamentais; as

desapropriações de terras de particulares ocorridas no município de São João da Barra; a ética como diretriz para se alcançar um direito justo, tendo como base: Scielo, Google Acadêmico, leis, doutrinas pertinentes, jurisprudências, decisões judiciais e reportagens vinculadas pela mídia, principalmente no último ano.

### **3. Resultados**

O objetivo das ações de desapropriação no município de São João da Barra é a criação de um distrito industrial, em decorrência da construção do porto de Açu, que tinha previsão para iniciar totalmente suas operações no ano de 2014.

A notícia de desapropriação de terras no 5º distrito de São João da Barra surpreendeu moradores e proprietários de terra dessa região, pois a maioria da população não tem acesso a jornais oficiais, recebendo as informações através da mídia ou por boatos nada esclarecedores. Luana do Amaral Rodrigues (2012), em sua monografia intitulada “Os impactos sócio-territoriais do processo de implantação do complexo portuário do Açu”, assim afirmou:

Ao entrevistar proprietários de terras, também representantes da comissão organizada para agilizar as negociações, foi possível perceber que tanto os donos de terras com residência permanente, quanto os que não possuem benfeitorias em suas propriedades, foram pegos de surpresa pela notícia de que seriam obrigados a negociarem suas terras com o governo. Estes alegam não terem sido informados oficialmente pelo órgão responsável, tomando conhecimento das medidas apenas quando os decretos começaram a ser divulgados na internet. A falta de informação de fontes seguras gerou incertezas e muita especulação entre os envolvidos, levando-os a se mobilizarem para a busca de apoio e de conhecimento de seus reais direitos. (RODRIGUES, 2012, p. 53)

Percebe-se que o direito, muitas vezes, não é suficiente para atender as necessidades de justiça de uma sociedade e seus direitos individuais fundamentais. Precisa de amparos éticos onde a moral social seja observada, para que um caminho justo para a pacificação de certos conflitos muito complexos possa ser traçado. No caso das desapropriações realizadas no Açu, em São João da Barra (RJ), a lei parece ter sido respeitada sendo publicados decretos estaduais, que declaram ser de utilidade pública propriedades localizadas nessa região, além de terem criado o distrito industrial.

O Decreto Estadual nº 4.1584 de 05 de dezembro de 2008 declarou de utilidade pública, para fins de desapropriação, terras na localidade

do Açú para implantação do distrito industrial, conforme artigo 1º do referido Decreto. Já o Decreto Estadual nº 4.1585, da mesma data, criou o referido distrito industrial. O Decreto Estadual nº 4.1915 de 19 de junho de 2009 declarou de utilidade pública, para fins de desapropriação, mais terras particulares dessa localidade. E a Lei Municipal nº 035/2006 dispõe sobre a criação da zona industrial do Porto do Açú (MP-RJ, 2011, p. 84ss). Ressalta-se que o Decreto nº 4.1585/08, em seu artigo 4º, autorizou a transferência de terras desapropriadas do 5º Distrito de São João da Barra, sob forma onerosa, a particulares para atender as necessidades da implantação do distrito industrial:

Art. 4º - A área a que se refere o art. 2º desde Decreto será dividida em lotes de terreno e transmitida, sob forma onerosa, a particulares para fins de instalação, ampliação ou transferência dos estabelecimentos a que se refere o art. 1º deste decreto. (MP-RJ, 2011, p.92).

Os processos para realizar as desapropriações acima mencionadas iniciaram-se em 2008. Todavia, as imissões na posse começaram a ser realizadas em 2011. Apesar desse espaço de tempo entre o início do processo de desapropriação e a efetivação das imissões na posse, houve muitas agressões, no mínimo psicológicas, aos proprietários de terras dessa localidade.

A seguir temos trechos transcritos de um vídeo feito por alunos do 7º período do curso de jornalismo da Uniflu/Fafic em julho de 2011, sob a direção geral de Bianca Alonso, Cleber Rodrigues e Letícia Buckner, em que colheram testemunhos de agricultores que estão tendo as suas terras desapropriadas no Açú.

Seu Antônio: - Eu saindo daqui não preciso viver mais, daqui dessa terra que cresci. [...] To lutando direto [...] to lutando pelo o que é meu. [...] Não sou a favor da covardia [...]. Um filho meu chegou e disse: - papai nós saindo daqui, nós vai pra onde? - Me diz você? Hein? [...] Meu filho não sei o que será da nossa vida se nós sair daqui. É o que eu tinha que dizer. O quê, que eu digo? [...] Eu vivo da terra, sem a terra eu não vivo [...] Eu saindo daqui não preciso viver mais [...] não quero chegar aqui e ser expulso como filho de bicho [...] Eu não sei não, tão dizendo que nós vai “pru” Palacete. No Palacete é o seguinte, o Palacete nem deles é [...]. Eles tão lá porque arrendou por cinco anos, diz que vai jogar o povo lá e quando chegar cinco anos bota pra estrada, porque ir pra onde? Ir pro Palacete pra morrer a míngua. [...] Se você pegar um passarinho solto e prender ele morre, se você pegar o que nasceu na gaiola, se você soltar ele morre.

Deve-se refletir sobre a dignidade da pessoa humana e o desenvolvimento tecnológico. Deve-se lutar por um crescimento social digno, que não atrole a história, a vida, a dignidade e os direitos dos seres

humanos. Isso não seria algo impossível de se alcançar se a sociedade e o Poder Público colocassem a ética como base de seus atos. As políticas públicas, as grandes empresas e a sociedade devem caminhar juntas para descobrirem soluções mais justas e dignas a serem tomadas nesse processo de desenvolvimento. Sr. Antônio, conhecido por Seu Totonho, teve as suas plantações destruídas e a propriedade ocupada em 13.03.2012, não restando outra coisa a fazer a não ser chorar. Assim foi relatado na reportagem da Inter TV Planície no dia 13.03.2012. Parte dessa reportagem poderá ser lida a seguir e a sua íntegra no anexo desse trabalho:

Apresentador: Mais de quarenta homens da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros deram suporte aos cumprimentos de mandados de desapropriações de terra. Três propriedades rurais do Quinto Distrito de São João da Barra foram ocupadas pelo governo do Estado nessa manhã.

Seu Antônio Toledo: [...] Eles não precisam daquilo ali agora, de jeito nenhum.... é pra largar largado. Tirar de eu trabalhar [...] de manter meus filhos, pra largar largado [...] largado na Areia Branca [...] matar o que tá lá, que eu mantenho a minha família e muita gente. [...] E eu vou viver de quê? Da onde? Com meus filhos?

Apresentador: A companhia de desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro informou que as famílias estão sendo reassentadas e que recebem auxílio produção no valor que varia de um a cinco salários mínimos.

Os mais prejudicados com as desapropriações e as várias imissões na posse foram os idosos, que não tendo maiores perspectivas na vida se viram encurralados e agredidos em seus direitos. Isso pode ser observado no relatório psicossocial do Sr. Arlindo, realizado pela Prefeitura Municipal de São João da Barra, onde consta: “Do aspecto psicológico, foi possível observar um abalo emocional, devido ao rompimento do vínculo afetivo com a terra, onde muitos nasceram e construíram suas famílias” (MP/RJ, 2011, p. 319).

Foi devido a essas agressões que o Ministério Público ajuizou Ação Civil Pública em face do Município de São João da Barra com o objetivo de proteger os direitos dos idosos ameaçados com essa situação, conforme o Processo nº 0066070-69.2011.8.19.0014. Em decisão liminar proferida pelo Excelentíssimo Juiz de Direito Heitor Carvalho Campinho, nos autos do processo acima mencionado, foi concedido um amparo assistencial aos idosos:

Trata-se de ação civil pública do Ministério Público em defesa dos idosos da cidade de São João da Barra que estariam sendo atingidos pelas desapropriações, sem que o Município tenha adotado as medidas protetivas necessárias para resguardar os seus direitos. Indica a inicial que haveria em torno de



45 idosos nessa situação, em uma avaliação preliminar das entidades civis [...]. Pelo exposto, DEFIRO EM PARTE A LIMINAR e determino ao Município de São João da Barra que providencie os itens abaixo sob pena de multa diária de dez mil reais: 1. um levantamento quantitativo dos idosos atingidos direta ou indiretamente com as desapropriações em curso para implementação do Distrito Industrial de São João da Barra; 2. Elabore estudo social de cada idoso morador da área desapropriada para instalação do Distrito Industrial de São João da Barra; 3. Elabore estudo psicológico da situação de cada idoso morador da área desapropriada para instalação do Distrito Industrial de São João da Barra; 4. Esclareça, no âmbito do SUS, quais serviços serão prestados a cada idoso, bem como as condições de acolhimento que se seguirão ao desalojamento das terras onde vivem; 5. Esclareça, no âmbito do SUS, quais medidas serão adotadas para o acompanhamento médico dos idosos no curso da mudança de domicílio e no local onde serão acolhidos. 6. Forneça alimentação, atendimento de saúde (médico, psicológico e medicamento) e residência temporária, em local adequado e digno, hotel ou residência, ao idoso que necessitar, na hipótese de imissões de posse nas demandas de desapropriações. [...]. Campos dos Goytacazes, 24 de dezembro de 2011. HEITOR CARVALHO CAMPINHO JUIZ DE DIREITO. (MP/RJ, 2001, p.284-285).

Depois de lutas, resistência, manifestações e sofrimentos por parte dos proprietários de terras no Açú, a prefeitura de São João da Barra, juntamente com a CODIN e a empresa LLX, está reassentando as pessoas com propriedades de até 10 hectares que sofreram desapropriação na localidade do Açú na fazenda Vila da Terra, localizada na antiga Fazenda Palacete (terras de antigos usineiros com problemas de dívidas na justiça). A proposta é de que essas pessoas irão receber casas com equipamentos de eletrodomésticos e móveis, além dos produtores rurais receberem uma assistência técnica. Tal projeto prevê ainda a pavimentação de ruas, construção de quadra poliesportiva, centro comunitário, iluminação pública, rede de água e esgoto e centro comercial. O Estado pretende oferecer assistência técnica aos produtores até que os mesmos se adaptem completamente ao novo espaço. Os proprietários com lotes maiores que 10 hectares receberão a indenização em dinheiro. (RODRIGUES, 2012, p. 61). Atenta-se que a Ação Civil Pública ajuizada pelo Ministério Público teve sentença proferida em abril de 2012, homologando o seguinte acordo:

Aos 26 de abril de 2012, na sala de audiências, presente a Dr<sup>a</sup>. LUCIANA CESARIO DE MELLO NOVAIS, juiz titular. [...] Aberta a audiência, a composição amigável do litúgio foi obtida nos seguintes termos: 1) O município se obriga, no prazo de 30 dias, a informar o quantitativo e qualificação dos idosos atingidos, direta ou indiretamente, pelas desapropriações realizadas pela CODIN para implementação do distrito industrial de São João da Barra, no que se refere à área em que já foi ajuizada a respectiva ação de desapropriação; 2) O município se obriga a, no prazo de 120 dias, informar o quantitativo e qualificação dos idosos atingidos, direta ou indiretamente, pelas desapropri-

ações realizadas pela CODIN para implementação do distrito industrial de São João da Barra, no que se refere à área em que não houve ajuizamento da respectiva ação de desapropriação; 3) A prefeitura se obriga a apresentar relatório de todos os serviços que foram e serão prestados a cada idoso, no âmbito do Serviço Único de Assistência Social; 4) A prefeitura se obriga a apresentar relatório de todos os serviços que foram e serão prestados a cada idoso, no âmbito do SUS; 5) A CODIN se obriga a informar à prefeitura de São João da Barra, por meio da procuradoria geral, todas as situações em que o cumprimento de decisões de imissões de posse decorrentes dos processos de desapropriação possa afetar direta ou indiretamente interesses de idosos; 6) A CODIN se obriga a informar, ao juízo, no prazo de 10 dias, os critérios que vêm sendo utilizados para o reassentamento dos residentes na área desapropriada; 7) As partes renunciam ao prazo recursal. (MP/RJ, 2011, p. 311-311v).

Segundo manifestação do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, na Ação Civil Pública nº 0066070-69.2011.8.19.0014, o acordo acima descrito foi cumprido (MP/RJ: 2011, p. 372).

#### **4. Discussão**

O desenvolvimento só poderá ser verdadeiramente reconhecido e alcançado através da ética. Por isso é importante que a sociedade, o poder público e as autoridades reconheçam que ter uma postura ética é essencial nos relacionamentos humanos e indispensável para tornar eficaz e sustentável o desenvolvimento social. Ao se falar em capital social deve-se pensar imediatamente em uma sociedade mais forte e um governo responsável.

Toda sociedade carrega, através de sua história, princípios e valores sociais, éticos, políticos, morais e religiosos. Dentre todos os mais diferentes tipos de valores inseridos em uma determinada sociedade, a Ética e o Direito devem ser considerados como essenciais para o convívio social, pois são os princípios responsáveis pela ordem e a harmonia social face as mais diferentes formas de pensar e agir encontradas no cotidiano de uma sociedade.

Os seres humanos diante dos mais diversos valores e interesses sociais, políticos e econômicos sempre irão à procura de acolhimento, tolerância, respeito, enfim, em busca de atitudes diretamente relacionadas à Ética, que sempre terá como causa de existir o outro, o relacionamento humano, pois caso contrário ela estaria fadada a desaparecer. Sem sociedade não existe ética e sem ética dificilmente uma sociedade conseguirá manter-se.

O primeiro objetivo de uma sociedade deve ser o bem comum, pois só dessa forma ela irá pretender a criação de condições que possibilitem ao ser humano como ser individual e coletivo a realização de suas vontades particulares (DALLARI, 2007). O Papa João XXIII (1963), muito sabiamente assim definiu o bem comum: “O bem comum consiste no conjunto de todas as condições de vida social que consistam e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana”.

O Estado deve ter como meta o próprio direito, na medida em que deseja a paz para o seu povo e isso requer uma educação ligada à ética social. Diante desse quadro, importante ressaltar que o assunto em discussão neste trabalho são vidas de seres humanos que sempre trabalharam na terra, aprenderam com a terra, possuem sabedoria ensinada pela terra e que estão se sentindo expulsos, não somente do lugar onde nasceram, mas da razão que eles tinham para viver, por causa do desenvolvimento industrial e tecnológico.

Ressalta-se, que a desapropriação desta área significa o desaparecimento de uma comunidade inteira de forte identidade territorial, marcada pela agricultura, pela constituição de famílias tradicionais, pela religiosidade e fidelidade ao trabalho do campo. Elas estão passando por um forçado processo de “desterritorialização”, isto é, desvinculando-se do território, deixando o sentimento de pertencimento e identificação com o espaço habitado. E passando por um processo de “reterritorialização” (HAESBAERT: 2002) com o remanejamento das famílias atingidas para áreas preparadas pelo Estado, levando esse povo a uma forçada readaptação. “População essa que, não necessariamente, irá se beneficiar diretamente do desenvolvimento gerado pelo investimento industrial”. (LEMOS, 2011, p. 2)

São inúmeros os relatos de pessoas que estão tendo as suas casas e terras destruídas por máquinas, que em minutos põem tudo no “chão” como: a história, a rotina, a luta e a vida. Contudo, não se pode negar que tais destruições abrem perspectivas para um tipo de construção, de sonhos e de esperança. Movidos por esse sentimento de paixão pela terra e pela localidade em que vivem, cidadãos da localidade do Açú em São João da Barra (RJ) buscaram proteção do Ministério Público, sendo instaurado um inquérito civil nº 202/2009 na 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Campos dos Goytacazes, no qual puderam buscar esclarecimentos sobre as desapropriações e relatar suas dificuldades.

Ao abrir a audiência pública realizada no dia 24 de fevereiro de dois mil e dez, o Promotor esclareceu aos cidadãos presentes que “a desapropriação em si se insere na órbita da discricionariedade do Administrador, não podendo o Ministério Público garantir que conseguirá reverter esta decisão, até porque se trata de uma decisão do governo”. (MP/RJ, 2011, p. 201)

No seguimento dessa audiência pública os noticiantes puderam relatar suas preocupações com o destino dos produtores rurais que terão suas terras desapropriadas e com onde irão continuar suas atividades laborativas. “Disseram, outrossim, que vivem no local há anos, onde estabeleceram seus vínculos familiares”. (MP/RJ, 2011, p. 201)

As desapropriações, como observado anteriormente, estão acontecendo com base em decretos estaduais e lei municipal, com as devidas ações judiciais e o deferimento de imissão na posse. Porém, nesse momento percebe-se que a lei por si só se praticada de forma fria, sem a atenção ética exigida no caso concreto, não é suficiente para atender as necessidades de uma comunidade, que se sente ameaçada, coagida e lesada com as desapropriações. Assim, a prática da ética juntamente com a aplicação da lei é indispensável para o alcance da justiça. A fase declaratória das desapropriações das propriedades do 5º distrito de São João da Barra foi cumprida conforme a lei, diante dos Decretos Estaduais nº 4.1584 e nº 4.1915, que declararam tais propriedades de utilidade pública, para fins de desapropriação.

A exemplo pode-se citar a ação de desapropriação nº 0004654-17.2010.8.19.0053, movida pela CODIN, em que a juíza concedeu liminar de imissão de posse decidindo: “1. Presentes os pressupostos legais, defiro a liminar de imissão de posse do imóvel descrito, o que deverá ser efetivado após o depósito do valor total apurado no laudo. 2. Expeça-se guia de depósito judicial” (TJ/RJ, 2010). Achando injusta tal decisão, os réus interpuseram Agravo de Instrumento, que foi negado provimento pela décima sexta câmara cível de Rio de Janeiro: “Desapropriação. Imissão provisória na posse. Preenchimento dos requisitos legais para concessão. Possibilidade. Valor ofertado que não revela inadequado. Súmula nº 652, do STF. Improvimento do recurso”. (TJ/RJ, 2011). O STF entende que somente a perda da propriedade ao final da ação de desapropriação está compreendida na garantia da justa e prévia indenização.

Diante de tal realidade, percebe-se que a fiel e firme aplicação da lei é insuficiente para se alcançar o objetivo traçado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que é a plenitude do convívio social pacífico, colocando a justiça, os direitos sociais e individuais como parâmetros a serem observados. A justiça não pode ser alcançada com a mera aplicação da lei, sem a concretude de uma ação ética.

Estudos psicossociais da população idosa do 5º Distrito de São João da Barra, que tiveram suas terras desapropriadas pelo Poder Público, só aconteceram após o ajuizamento da Ação Civil Pública nº 0066070-69.2011.8.19.0014. Ressalta-se que, para um alcance mais justo da lei, tal estudo deveria ter sido providenciado desde a publicação do decreto expropriatório, para que providências sociais e psicológicas de amparo e prevenção de danos a essa população pudessem ter sido tomada antes das imissões de posses terem sido realizadas. A prudência, o exercício ético e a humanidade não são atitudes normatizadas pelo ordenamento jurídico, mas são princípios que ultrapassam a lei e alcançam a justiça com mais dignidade.

Devemos pensar que a região do 5º distrito de São João da Barra sempre foi um pouco esquecida, com pouco incentivo em estudos, por exemplo, pois tal região demonstra um nível de escolaridade baixo. Um estudo realizado no 5º e 6º Distrito de São João da Barra em 2009 identificou que de “141 pessoas, 42% tem apenas o 1º grau incompleto. Esse número justifica o baixo nível de expectativa dos moradores em trabalharem no Complexo portuário: 62,41% dizem não ter nenhuma expectativa de trabalho, mas pretendem continuar exercendo a mesma atividade” (RODRIGUES, 2012, p.62). Hoje essa região é invadida pelo desenvolvimento tecnológico, o povo retirado e as casas demolidas para dar lugar ao Complexo Industrial do Açú. Antes, um povo ignorado por políticas públicas e pela sociedade, hoje um povo expulso pelas políticas públicas e pela sociedade.

É evidente que o desenvolvimento de uma nação se faz necessário, até mesmo para se acompanhar a evolução mundial, para que a nação não seja sufocada ou aniquilada em sua existência. Onde não há desenvolvimento não haverá progresso e o que não progride desaparece, morre. Porém, o desenvolvimento sem um planejamento social, sem questionamentos acerca da real consequência que essa evolução econômica irá gerar para uma sociedade, não tendo como o objetivo usar de mecanismos eficientes de prevenção, de cuidado com a vida e de respeito, tende a ser um desenvolvimento perverso e desumano.

A alma do direito é a ética que, por sua vez, é exercida na sociedade. O direito é vivo, está sempre se modificando e se adequando a seu tempo em nome do convívio social, porém sem nunca deixar de lado a ética. Importante ressaltar que o direito foi criado para servir os seres humanos, para defendê-los e lutar por suas vidas e ideais.

## 5. *Considerações finais*

Pode-se chegar a conclusão de que o direito está sempre submetido à sociedade. Foi para servi-la que foi criado e por isso encontra-se em constante mudança, haja vista a mobilidade social vivida. O direito se direciona conforme as orientações sociais e o desenvolvimento da sociedade. Uma sociedade desenvolvida terá um direito evoluído, que sempre se refaz em busca da ordem social, da paz, da justiça, da segurança e, busca o equilíbrio e a harmonia comunitária. Enfim, um dos objetivos do Direito é encontrar meios para melhor servir o ser humano.

Pontuamos que o direito tem a finalidade de assegurar a convivência e a paz na sociedade. Porém é fato que para se alcançar uma ordem jurídica justa, necessária é a presença de *valores fundamentais*, que têm o objetivo de fazer com que o direito chegue a sua meta última: a ordem social e o bem comum. Esses valores fundamentais é que são capazes de proporcionar a justiça e a segurança jurídica. Paulo Nader (2008) assinala que “O direito tem por meta mais ampla, promover o bem comum, que implica justiça, segurança, bem-estar e progresso, assim ele é fator decisivo para o avanço social”. (NADER, 2008, p.126).

É por isso que se pode dizer que a ética e o direito são dimensões que se complementam, pois servem de referencial para uma mesma sociedade. Um direito sem ética não poderá nunca alcançar o seu verdadeiro sentido que é a paz social, pois quando falta ética também faltam valores sociais, diálogo, compreensão, gerando apenas a obediência pelo medo, opressão e violência. Direito sem ética fomenta a guerra na sociedade, sendo a ética a nobreza do direito.

Destacamos em momento anterior que a discussão sobre as diversidades de interesses e direitos não é simples. Portanto, para melhor solucionar esse impasse, importante destacar que a tolerância e a justiça são valores positivos quando favorecem o desenvolvimento da sociedade, amparados nos direitos fundamentais e voltados para a ética. Já a intole-

rância seria um “desvalor” na medida em que não promove o diálogo entre as partes e acaba se utilizando do autoritarismo e da força.

Por causa dos vários conflitos sociais envolvendo os direitos fundamentais divergentes é que a ética, por ser uma ação prática consciente, deve servir para orientar uma escolha racional e justa, sempre levando em consideração as consequências daquela decisão e a responsabilidade individual e social advinda daquela decisão. A questão da responsabilidade é, pois, um elemento essencial na ação ética, uma vez que não existe ação ética sem a responsabilidade.

A ética se põe como mediação entre todas as esferas sociais, inclusive a esfera do direito, campo de normas e deveres que orientam o comportamento dos seres humanos, além de ser um campo propício capaz de refletir valores de uma sociedade. A vivência da ética, pelo seu caráter universalizante e valorativo, é capaz de fornecer uma medida para o julgamento de direitos fundamentais em conflito, pois sempre será pautada na responsabilidade e na vida humana.

Esse novo cenário que está se construindo em São João da Barra e Campos dos Goytacazes, com a implantação do Complexo Portuário do Açú, leva-nos a fazer uma reflexão sobre as mudanças que estão ocorrendo e que ainda irão ocorrer. Refletir, questionar, argumentar e buscar soluções são atitudes importantes, que devem ser feitas para que as implicações positivas e negativas, advindas do desenvolvimento, não cheguem de surpresa deixando o povo completamente desprovido de conhecimento.

É necessário pensar sobre os benefícios trazidos pelo desenvolvimento tecnológico-industrial e os malefícios que irão afetar e que já estão afetando a rotina da população de São João da Barra e Campos dos Goytacazes, para que políticas de compensação de danos, reparos e, principalmente, de prevenção possam ser elaboradas. Pensar naqueles que hoje já estão sofrendo com os impactos do desenvolvimento, com as desapropriações realizadas para a construção de um distrito industrial, mostra uma atitude ética diante da dor do outro, diante do sacrifício que muitos terão que fazer em nome desse desenvolvimento social.

Se cada pessoa se colocasse no lugar do outro que sofre, talvez, a nossa motivação para lutar pelos direitos sociais de todos seria maior. A luta pelo direito do outro também é a luta pelo meu direito, pois eu sou o outro para o resto da sociedade. Ética e direito jamais podem se separar. Para haver justiça é necessária a presença da responsabilidade. A respon-

sabilidade advém da ética. Então, não podemos falar na aplicação do direito de forma justa se não houver a presença da ética.

Assim, na defesa dos direitos e no impasse entre o particular e o universal deve-se buscar, de forma democrática e mediante um debate plural que comporte a diversidade, a solução mais benéfica para o conflito, levando sempre em consideração o objetivo comum: preservar as diferenças particulares, elegendo alguns princípios universais que garantam um consenso em torno de valores éticos políticos. Dessa forma os direitos fundamentais apontam para uma concepção de diversidade e de tolerância, cujo limite é colocado em torno do campo democrático, sempre respeitando a vida, a liberdade, a igualdade e a dignidade da pessoa humana. O desenvolvimento e o progresso de uma sociedade são necessários assim como a ética e os direitos fundamentais são indispensáveis para a existência de uma sociedade justa, fraterna e solidária.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGB, Associação dos Geógrafos Brasileiros. *Relatório dos impactos socioambientais do complexo industrial-portuário do Açú*. Rio de Janeiro: AGB Rio-Niterói, 2011.

CAHALI, Yussef Said (Org.). RT-minicódigos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

CARVALHO, Ailton Mota de; SILVA, Roberto Cezar Rosendo Saraiva da. Formação econômica da Região Norte Fluminense. In: Roberto Moraes Pessanha; Romeu e Silva Neto. (Org.). *Economia e desenvolvimento no Norte Fluminense: da cana-de-açúcar aos royalties do petróleo*. Campos dos Goytacazes: WTC, 2004, p. 27-75.

COSTA, Jurandir Freire da. *O ponto de vista do outro: figuras da ética na ficção de Grabam Greene e Phillip K. Dick*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do estado*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

HAESBAERT, Rogério da. *Territórios alternativos*. Niterói: Eduff; São Paulo: Contexto, 2002.

IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.



JORNAL Estado de Minas on-line. Disponível em:

<[http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2012/04/01/internas\\_economia.286600/mineradora-descumpre-acordo-com-ministerio-publico-em-conceicao-do-mato-dentro.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2012/04/01/internas_economia.286600/mineradora-descumpre-acordo-com-ministerio-publico-em-conceicao-do-mato-dentro.shtml)>. Acesso em: 01-05-2012.

LEMOS, Linovaldo M.; RODRIGUES, Luana do Amaral. Complexo portuário e modernização do território: atores sociais em conflito. *Anais... XIII Encontro de Geógrafos de América Latina*. San José/Costa Rica, julho de 2011.

MP/RJ, Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Ação Civil Pública nº 0066070-69.2011.8.19.0014. Comarca de São João da Barra: Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, 2011.

NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do direito*. 30. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

JOÃO XXIII (Papa). *Carta Encíclica Pacem in Terris, 1963*. Disponível em:

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_xxiii/encyclicals/documents/hf\\_j\\_xxiii\\_enc\\_11041963\\_pacem\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j_xxiii_enc_11041963_pacem_po.html)>. Acesso em: 19-05-2012.

RIO de Janeiro. Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro. *Ação Civil Pública*. Disponível em:

<<http://www4.tjrj.jus.br/consultaProcessoWebV2/consultaProc.do?v=2&FLAGNO-ME=&back=1&tipoConsulta=publica&numProcesso=2011.900.024886-8>>. Acesso em: 15-01-2013.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Lei nº8.630/93*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18630.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18630.htm)>. Acesso em: 10-05-2012.

Reportagem da Inter TV. *Produtores rurais são retirados à força de terras em São João da Barra*. Campos dos Goytacazes (RJ): Inter TV, 13 de março de 2012. 16- 16- Disponível em:

[http://www.youtube.com/watch?v=5kDFOxN\\_twM&feature=em-share-video-user](http://www.youtube.com/watch?v=5kDFOxN_twM&feature=em-share-video-user). Acesso em: 20-03-2012.

ROBLES, Gregorio. *Os direitos fundamentais e a ética na sociedade atual*. Barueri: Manole, 2005.

RODRIGUES, Luana do Amaral. *Os impactos socioterritoriais do processo de implantação do complexo portuário do Açú: a questão das de-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*sapropriações de terras no 5º distrito do município de São João da Barra*. 2012. Monografia. – IFF, Campos dos Goytacazes.

SEN, Amartya. *Desenvolvimentos como liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SILVA, Paulo Paranhos da. *São João da Barra: apogeu e crise do porto de açúcar do norte-fluminense*. Teresópolis: [s.n.], 2000.

WEBDOC. *Narradores do Açú* –, feito pelos alunos do 7º período do curso de jornalismo da Uniflu/Fafic, Campos dos Goytacazes. Reportagens de Cleber Rodrigues, Ana Paula Medeiros e Ademir Vargas. Direção Geral de Bianca Alonso, Cleber Rodrigues e Letícia Bucher. Associação de Produtores Rurais e Imóveis de São João da Barra, Campos dos Goytacazes (RJ), julho de 2011. Disponível em:

<<http://amigosdatvbrasil.blogspot.com.br/2012/03/o-relato-da-cpt-dia-de-terror-no-v.html>>. Acesso em: 24-04-2012.

**PÓS-MODERNIDADE E A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA:  
UMA LEITURA DA CANÇÃO ALMA NOVA**

*Leila Alves Vargas* (UENF)

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

*Kamila Teixeira Crisóstomo* (UENF)

[kamila18bj@gmail.com](mailto:kamila18bj@gmail.com)

*Diego de Almeida Lemos* (UESA)

[lemosdiego1@hotmail.com](mailto:lemosdiego1@hotmail.com)

*Monique Teixeira Crisóstomo* (UENF)

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

**RESUMO**

Este artigo se dedica a tecer uma reflexão e fazer um paralelo entre a poesia na pós-modernidade e a música popular brasileira. Atentaremos para esse sujeito moderno, que fala no tempo atual, que tem expressões próprias e desejos distintos e ainda que faz críticas ao sistema e ao modo de vida atual. Para isto, será realizada uma discussão baseada na interpretação da canção popular Alma Nova (2005), composta por Fernando Abreu e Zeca Baleiro, compositor maranhense famoso por suas canções de teor amoroso e que fazem críticas à sociedade contemporânea, de consumo exacerbado e estilos de vida distintos.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Música popular brasileira. Leitura. Interpretação.

**1. Considerações iniciais**

Pode-se dizer que, meados do século XX, foi marcado por uma grande mudança na ordem social mundial, tendo como resultado a pós-modernidade. Tempo que Eric John Ernest Hobsbawn, em *A Era dos Extremos* (1994), chamou de breve século. Esse período é delineado, a partir de 1914, por grandes mudanças sociais, catástrofes e crises econômicas, que resultaram na Primeira Guerra Mundial. Como consequência dessas grandes transformações, tudo começou a mudar socialmente. Assim, o teórico divide o século XX em eras.

A primeira é a “Era da catástrofe”, localizada no período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. O mundo se dividiu entre socia-

lismo soviético e capitalismo americano. A segunda Era (“Anos dourados”), identificada pelo autor, está situada entre os anos 1950 a 1960, em que houve relativa paz e estabilização dos problemas de antes.

Por último, Eric John Ernest Hobsbawn aponta que o período compreendido entre 1970 a 1991 é o “desmoronamento” final, em que os sistemas econômicos e sociais deram lugar ao contemporâneo, às regras sociais, ao futuro da incerteza. É sobre o indivíduo contemporâneo e sua forma de ver e sentir as relações amorosas que se embasará este artigo. Sob a luz da análise desse novo sujeito, através das entrelinhas de uma canção da música Popular Brasileira, será feita essa reflexão.

Desta maneira, diante do exposto, este artigo se propõe a ser campo fértil para uma discussão sobre a relação entre a canção popular, o turbilhão de mudanças advindas deste novo tempo, dentre elas o amor e a pós modernidade. Tudo isso entrelaçada à interpretação da música “Alma Nova, de Zeca Baleiro e Fernando Abreu.

### **Alma Nova**

*Zeca Baleiro e Fernando Abreu*

Sempre que te vejo assim	Como é que a alma
Linda nua	Entra nessa história
E um pouco nervosa	Afinal o amor
Minha velha alma	É tão carnal...
Cria alma nova	Eu bem que tento
Quer voar pela boca	Tento entender
Quer sair por aí...	Mas a minha alma
	Não quer nem saber
E eu digo	Só quer entrar em você
Calma alma minha	Como tantas vezes
Calminha!	Já me viu fazer...
Ainda não é hora	
De partir...	E eu digo
	Calma alma minha
Então ficamos	Calminha!
Minha alma e eu	Você tem muito
Olhando o corpo teu	Que aprender...
Sem entender...	

## **2. Objetivo**

Analisar a canção “Alma Nova”, de Zeca Baleiro e Fernando Abreu composta no ano de 2005, através de uma leitura com enfoque na Pós-Modernidade. Este estudo pretende identificar as visões de mundo

dos compositores, bem como, suas relações com temas anteriormente considerados tabus como o amor, os desejos carnavais e as questões espirituais (alma)

### 3. *A música popular brasileira*

**O mistério de nossa música é o mistério do Brasil mesmo, diz-me o que cantas e eu te direi quem és. Mas nós cantamos tanta coisa e tão diferentes. Que seremos nós? (Renato Almeida, *Revista Movimento Brasileiro*, 1928)**

Iniciamos este tópico com a citação de Renato Almeida sobre uma das diversas manifestações artísticas do Brasil: a música. Aqui falaremos com maior ênfase, sobre a Música Popular Brasileira. Esta teria sido consagrada, nas décadas de 30 e 40, por Mário de Andrade e Gilberto Freyre como “a mais forte criação de nossa raça” e “arte mais totalmente nacional”. Dentro deste contexto, desde o final do século XIX, já se mostrava importante os esforços que tinham como principal objetivo, a valorização e resgate da “música popular”.

Guilherme Melo, um bibliotecário do Instituto Nacional de Música e auto denominado professor de música, escreveu “A música no Brasil” em 1908. Neste, a maior parte de seus exemplos refere-se a Bahia, Nordeste e ao Rio de Janeiro. Guilherme Melo considerava a música um fator de identidade nacional. Segundo ele, a música é a “arte mais sociológica” e “a mais leal do sentimento humano”.

Sendo assim, ele atribui valores e diversos sentidos a música, ou seja, ela é distinta, se levarmos em consideração a cultura das diferentes partes do mundo, dependendo dos indivíduos que ali vivem, suas raças, sua cultura. Para o autor, nossa música seria uma “fusão do elemento indígena com o português, o africano e o espanhol”.

### 4. *Marcos históricos da pós-modernidade*

**Não é um mero prolongamento da modernidade: é uma nova Era. (Pedro Lyra)**

A era pós-moderna é fortemente marcada por conflitos de ordem política e social da democratização da informação – o que acaba por refletir significativamente no indivíduo dessa época. Ele é receptor de in-

formações e conteúdos a todo tempo. Assim, o sujeito passa a ser descentrado, fragmentado. Na apresentação de “A era do vazio” (LIPOVETSKY, 2005), Juremir Machado da Silva, diz que a era do vazio é um tempo de comunicação. Não mais da comunicação como conteúdo ou mensagem, mas a comunicação como forma de contato, expressão de desejos, emancipação do sujeito. Segundo Juremir Machado da Silva, 2005, s/p.

[...] A pós-modernidade consagrou a possibilidade de viver sem sentido, ou seja, de não crer na existência de um único e categórico sentido, mas de apostar na construção permanente de sentidos múltiplos, provisórios, individuais, grupais ou simplesmente fictícios.

No meio acadêmico, há uma polêmica a respeito da Pós-Modernidade. Alguns autores, advogam a ideia de ser este, um tempo marcado por transformações sociais, científicas, filosóficas. Outros, já dizem ser esta, apenas uma continuação da modernidade.

Sobre a Pós-Modernidade, Pedro Lyra, aponta para diferentes acontecimentos históricos que contribuíram para que ela ocorresse. Sendo ele:

Com a explosão da 1ª bomba (abrindo a era atômica), com o lançamento do 1º *sputnik* (abrindo a era cósmica), com a invenção da tevê (abrindo a era das telecomunicações), com a criação da pílula (abrindo a era da naturalidade sexual), com o estouro do *rock n roll* (abrindo a era da cultura pop), a invenção do computador (abrindo a era da informática) constitui – tudo em torno da década de 50 do século passado – o conjunto dos marcos da Pós-modernidade, esta nova e polêmica fase da nossa história, que já conta portanto com mais de meio século de presença.

Assim, Pedro Lyra diz com propriedade que “não são seis eras, mas uma marcada por seis grandes atributos específicos” criados no tempo de duas décadas, quando no passado as grandes invenções e inovações ocorriam no intervalo de séculos. O poeta diz que este século será de grandes descobertas científicas e biológicas, sendo o passado destinado a filosofia, as artes.

Ao falar de pós-modernidade, devemos falar das novas tecnologias e da velocidade de circulação das informações pelo mundo. A internet propiciou uma agilidade nas informações, de forma que o a pessoas podem estar conectadas, em uma espécie de rede, de teia, a chamada globalização. Isso fez com que se criasse um ambiente próprio, o ciberespaço. E dentro deste novo mundo, desta nova configuração de comunicação, de formas de se relacionar com o mundo, surge também um novo indivíduo

que fala o que pensa, que desmistifica tabus. E, é sobre esse indivíduo, e sua forma de pensar que se construirá nosso próximo tópico. E, sendo a música, uma das artes contemporâneas que expressa esse sentimento e emoção totalmente singular desta nova era, analisaremos a representação do novo indivíduo na pós-modernidade, através da letra de uma canção, da Música Popular Brasileira.

## **5. Uma análise da música alma nova**

Neste tópico, faremos uma análise, dentro do conceito de pós-modernidade e do sujeito desta época, marcado por todas as características já mencionada neste artigo, da letra da canção Alma Nova.

### **5.1. O compositor Zeca Baleiro**

Zeca Baleiro é considerado um exímio cantor e compositor na atualidade de nosso país. Sabe misturar a sensibilidade de um poeta através de letras que inspiram tons de ironia e humor. Através de suas letras (e baladas), é possível captar a tristeza devolvendo alegria. O motivo da escolha desse compositor foi porque além de ter nossa apreciação pessoal, escreve letras com teor crítico, na representação das relações amorosas e dos padrões de consumo da sociedade neste século XXI. O consumismo é um fato que marca a sociedade pós-moderna. Zeca Baleiro fez críticas ao sistema brasileiro, quando discordou da posição de Collor, expressando sua sincera opinião.

### **5.2. Análise da letra da canção “Alma Nova”**

**Ler o texto é decifrá-lo, desnudá-lo de suas pretendidas significações e revelar o que as palavras escondem. (Octávio Paz. *A outra voz*, 1993, p. 101)**

O amor e suas diferentes manifestações, foi marcado por mudanças ao longo do tempo, ligadas ao desenvolvimento social dos indivíduos, suas crenças, ações e valores. Constata-se que na antiguidade, Platão (*O Banquete*) acreditava que o amor estivesse intimamente ligado ao culto do “Belo, da elevação, da justiça, da fusão com o outro”; bem como também poderia ser falta, desejo por algo. Entretanto, para Bauman (2004), na pós-modernidade, as relações afetivas foram influenciadas por questões sociais e econômicas. Os valores de amor, afeto e pertencimento

são danificados pela gama de possibilidades de se manter relações com diversas pessoas, a qualquer momento, a qualquer custo.

A escolha da canção para a análise deste trabalho, foi “Alma Nova”, do compositor Zeca Baleiro, famoso por suas canções e letras, mas também por fazer críticas a sociedade de consumo, característica da pós-modernidade. Fala da sociedade contemporânea, das relações estabelecidas, sobretudo as amorosas, e da dificuldade ou da impossibilidade de amar, do indivíduo desta época, frente a todas as possibilidades que a era da comunicação põe à disposição dos sujeitos que nela vivem. Sobre a música, analisemos suas estrofes:

Sempre que te vejo assim  
Linda nua  
E um pouco nervosa  
Minha velha alma  
Cria alma nova  
Quer *voar* pela boca  
Quer *sair* por aí...

Em “Alma nova” (BALEIRO, 2005), o eu-poético refere-se a si como uma alma velha que se manifesta e ganha vida a partir da presença do outro, sua alma gêmea, sua amada, que está “*linda, nua e um pouco nervosa*”. Ao ver sua amada, a velha alma do compositor cria alma nova, com novos desejos, novas vontades, novos sentimentos.

Observa-se que “*voar, sair*”, são verbos que, na canção, dão ideia de desejo, de pertencimento, de querer, de ação para que a velha alma, agora nova, com novas atitudes, consiga o que quer, o que almeja.

E eu digo  
Calma alma minha  
*Calminha!*  
Ainda não é hora  
De partir...

Entretanto, o desejo proposto na ideia anterior, de pertencimento, é freado pela razão do “eu” que dialoga, com sua alma nova, já exaurida por tais desejos, quando diz “calma, calminha”. Ou seja, fique no seu lugar, contenha-se. Não tome atitudes por impulso. Fica estabelecida a ideia da razão sobre a emoção. Observa-se ainda, que a expressão “*calminha*”, no diminutivo, refere-se a uma certa intimidade do eu com sua alma, um afago, como o desejo de lhe acalmar.

Então ficamos  
*Minha alma e eu*  
Olhando o corpo teu  
Sem entender...



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O autor, nesta estrofe, enfatiza a ideia de um diálogo entre o seu eu e sua alma, como se ambos tivessem desejos apostos. A primeira segue a emoção e, o segundo, a razão. Porém, ao mesmo tempo, possuem os mesmos desejos, como o de estar ao lado de sua amada.

Como é que a *alma*  
Entra nessa história  
Afinal o amor  
É tão *carnal*...

Nesta estrofe, percebe-se o conflito que existia (e ainda existe) entre as questões que tenham como pilares o espírito e a carne; a dificuldade em discernir o “certo” do “errado”, o que é amor, o que é pecado. Esses tabus, passam a ser desmistificados e encarados como não mais, na pós-modernidade.

Eu bem que tento  
Tento entender  
Mas a minha alma  
Não quer nem saber  
*Só quer entrar em você*  
Como tantas vezes  
Já me viu fazer...

Nesta estrofe o autor deixa a entender que cria alma nova. A característica dessa nova alma é ser carnal, uma alma-carne, atenta aos desejos físicos do corpo. Assim, essa nova alma então é personificada, mas tem desejos e ações humanas. Dentro desses desejos, destacam-se o de consumo, os econômicos, os sexuais. Na música, a frase *só quer entrar em você*, nos remete a uma ideia, um sentido ambíguo, ao dizer entrar em você, no seu corpo, estar com você a todo momento. Ou, entrar em você no sentido sexual, do ato.

Enfim, nesta música fica evidente as marcas da pós-modernidade e do sujeito inserido neste novo tempo. Um homem que precisa se reinventar a todo momento, para expressar suas opiniões e vontades, diante de uma sociedade marcada por grandes avanços nos mais diferentes campos.

### **6. Considerações finais**

A era pós-moderna está marcada por conflitos internos e sociais causados pela ordem política e social da democratização da informação – o que acaba por refletir significativamente no indivíduo dessa época. O

poeta da atualidade dá voz às angústias pós-modernas, e por isso a canção popular é uma forma de atingir o grande público e representá-lo, a fim de gerar pertencimento. Zeca Baleiro assim o faz, ao criar letras de canções que refletem seu tempo e as ações deste, sobretudo com críticas, como o próprio tempo, por muitas vezes esvaziado de significado. O eu poético, a outra voz presente na letra da canção analisada de Zeca Baleiro, traz consigo não memórias da infância, mas angústias do presente de um homem pós-moderno que se vê abandonado aos seus próprios sentimentos em função de seu estilo de vida e se suas complexas relações, e não sabe como administrá-los.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALEIRO, Zeca. *Baladas do asfalto e outros blues*. São Paulo: Universal Music, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *O amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

HOBSBAWN, Eric John Ernest. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Trad.: Marcos Santarrita, rev. Maria Célia Paoli. São Paulo: Cia. da Letras, 1995.

LYRA, Pedro. O poema e a letra de música. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 114-115, p. 89-96, 1991.

PAZ, Octávio. *A outra voz*. São Paulo: Siciliano, 1993.

PLATÃO. *O banquete*. Trad.: Donaldo Shüler. Rio de Janeiro: L&PM Poquet, 2009.

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA:  
ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE  
DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva* (UENF)  
[jolizdaiana@gmail.com](mailto:jolizdaiana@gmail.com)

*Virgínia Machado Silva* (UNIVERSO)  
[vi.machados@hotmail.com](mailto:vi.machados@hotmail.com)

*Marcela Vieira Coimbra* (UENF)  
[marcela-vcoimbra@hotmail.com](mailto:marcela-vcoimbra@hotmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho visa apontar a concepção de alunos em relação à produção de leitura e escrita. Para desenvolver tal proposta, optou-se em analisar uma atividade interpretativa, como também, aplicação de questionários, com 16 alunos da 3ª série do ensino médio da rede estadual de ensino, da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ). Como suporte teórico, José Nicolau Gregorin Filho (2009), Luiz Carlos Cagliari (1997), Marisa Lajolo (1996), dentre outros. A pesquisa objetiva verificar as possíveis lacunas do processo de formação desses alunos, e contribuir através de intervenções pedagógicas adequadas para a formação de leitores e escritores reflexivos e ativos, que de fato possibilite o exercício de interpretação e compreensão de textos, dentro e fora da escola. Visto que os alunos não possuem hábitos de leitura fora do contexto escolar, além dos baixos rendimentos escolares. Assim, como professores, temos o compromisso de criar espaços de aprendizagem nos quais os conflitos possam se manifestar de forma sadia e equilibrada, tomando-as como desafios constantes em nosso fazer cotidiano, e acreditar em nossa capacidade de transformar e de educar.

**Palavras-chave:** Linguagem. Ensino. Produção.

**1. Introdução**

O presente trabalho buscou evidenciar os resultados de uma atividade produtiva, realizada com alunos da 3ª série do ensino médio, referente a disciplina "leitura e produção textual". Tal estudo busca apontar as dificuldades e desafios apontados pelos alunos.

Assim, com os dados analisados, o estudo pode nortear estratégias e propostas pedagógicas de maneira significativa, pois essas ações não só permitem um diálogo concreto entre formas de incentivo a leitura e escrita, como também promove novas possibilidades pedagógicas para uma possível formação plena desses alunos.

Para isso, observaremos a execução e desenvolvimento de uma atividade composta por sete questões de múltipla escolha, realizada em sete duplas, durante 50 minutos, também utilizamos um questionário, com intuito de fazer um levantamento diagnóstico desses resultados. As atividades tiveram o objetivo de desenvolver práticas de leitura e de escrita contextualizadas, voltadas para o universo cultural de seus sujeitos aprendizes, promovendo uma dimensão interativa e dinâmica, visto que as dificuldades encontradas são de uma práxis distanciada do cotidiano escolar e cultural dos discentes.

## **2. *O que dizem indicadores referenciais de ensino de língua portuguesa?***

O currículo mínimo, elaborado em 2013 pelo governo do estado do Rio de Janeiro, apresenta os conteúdos que devem ser abordados nos quatro bimestres letivos.

Para atender o objetivo desse estudo, a fim de exemplificação, elencamos os conteúdos apenas do 4º bimestre, indo ao encontro do estudo de caso, aqui explorado.

Dessa forma, os conteúdos citados pelo documento são para: reconhecer as características estruturais e as etapas básicas de textos dissertativos opinativos e expositivos; estabelecer o tema, as ideias centrais e secundárias; diferenciar fato de opinião e relacioná-los aos fatores que concorrem para a construção do ponto de vista; relacionar intencionalidade discursiva ao contexto de produção, ao interlocutor e à finalidade comunicativa; destacar diferentes posições sobre um mesmo fato pelo emprego dos verbos de elocução; marcar linguisticamente impessoalidade, opinião e generalização; usar conectivos coordenativos e subordinativos de modo a garantir coesão e coerência ao texto; empregar os pronomes relativos de modo a garantir coesão ao texto e, identificar e promover relações de concordância e regência em textos dissertativo-argumentativos.

Percebemos, também, que as unidades de ensino propõem ativi-

dades que desenvolvam um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adequados a cada faixa etária: linguagem oral, escrita, movimento, artes plásticas, natureza e sociedade.

Já os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) apontam a escola, como ambiente responsável para as ações de trabalho de leitura e de escrita, dessa forma, suas práticas devem ser executadas com a utilização de diversidade de textos e gêneros que circulam dentro do contexto social e cultural dos alunos.

De acordo com o censo de 2016, 91,2% dos matriculados estudam em escolas com biblioteca ou sala de leitura. Na zona rural, o acesso a esses espaços é de 66,8%. Já o INEP, aponta com os resultados da Prova Brasil que, as proficiências médias em língua portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da escala de proficiência, principalmente no 3º ano do ensino médio.

### **3. Reflexões sobre a leitura e escrita para 3º ano do ensino médio**

O ensino da leitura não apresenta resultados satisfatórios, muitas vezes ficando sem perspectivas sobre como estimular o aluno a superação dessa dificuldade. Geralmente, o ensino da leitura está relacionado à observação da produção final do aluno, isto é, da concretização de um texto dentro de um determinado gênero textual, sem a preocupação com o processo de elaboração como um passo muito importante para a boa execução de um texto, e com um intuito conteudista.

Um dos dilemas atuais no contexto escolar remete ao fortalecimento de práticas de leitura e escrita e os desafios dos profissionais em possibilitar medidas que contribuam para elevar os índices de alunos leitores, e diminuir cada vez mais a ocorrência de possíveis “analfabetos funcionais”, além de que “leitores que, ao ler, são questionados pelo mundo ou por si próprios”. (KRAMER & MELO, 2001, p. 204)

A produção e interpretação de texto representam, em sua maioria, um grave desafio para os professores e alunos, uma vez que formar leitores é preciso de professores leitores motivadores. Marisa Lajolo (1996, p 28) explicita que

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham o papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social,

conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

Considerando que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. A partir dessa argumentação, refletimos como os alunos desenvolvem a leitura na escola em concepção da proposta metodológica adequada para o desenvolvimento dos leitores.

De acordo com a realidade do contexto escolar, evidenciamos que um dos problemas enfrentados em relação à leitura é de fato de ser pouco estimulada. Na maioria dos casos, o trabalho de leitura é retirado somente de livros didáticos, com uma visão gramatical, sem a intenção de ampliar a capacidade cognitiva, utilizando textos muitas vezes ultrapassados e alienados, não constituindo nenhuma motivação para o aluno. Nessa perspectiva, segundo José Nicolau Gregorin Filho (2009, p. 50),

A atividade de leitura também pode ser vista como um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê as voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global [...].

A abordagem segue na concepção de leitores como subsídio para o processo de aprendizagem, essa concepção é afirmada por Marisa Lajolo (2004, p. 7) em dizer que

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Assim, torna-se relevante a execução de atividades atreladas às fases de leitura, sendo fundamental para o desenvolvimento das atividades de leitura, uma vez que cada fase está vinculada com o amadurecimento do leitor.

#### **4. Análise dos resultados**

Neste item, mostramos a análise dos resultados obtidos nessa pesquisa, para compor este estudo, foi aplicada uma atividade de leitura e produção textual, com uma turma de 3ª série do ensino médio da rede estadual de ensino, composta de 16 alunos, porém a atividade, com sete questões, foi realizada em duplas.

Na execução das atividades, podemos apontar que, das oito duplas, apenas duas não precisaram da intervenção do professor. As demais necessitaram de uma leitura criteriosa, detalhando parte dos textos, para que concluíssem a tarefa. Além de apresentarem dificuldades de leitura e compreensão do enunciado das atividades.

Observamos que metade dos participantes da amostra não estão em idade regular, cinco entre 19 a 20 anos de idade, fator que pode ser justificado pela escola ser inserida em zona rural. Uma característica da turma é de apresentar de maneira apática, sem interação e motivação para dar continuidade aos estudos, dado também evidenciado, uma vez que apenas três alunos se inscreveram para realizar ENEM de 2017.

No que se refere a aplicação de questionários, organizados da seguinte forma, todos os alunos foram convidados a responder ao instrumento, quantificando uma amostra de um total de 14 alunos.

Na composição da primeira pergunta aplicada: Possui hábito de leitura e escrita fora da escola?

Viu-se que nove alunos responderam que sim, e cinco que não, no que se refere a leitura e dez apontaram que sim, e quatro que não para a escrita e se concluiu que esse índice é dado por questões culturais e pela falta de modelos educativos que propiciem o gosto e hábito da leitura.

Na segunda pergunta: Já leu algum livro? Se sim, quantos?

Ao verificarmos as respostas dadas, nove responderam que sim, é a média obtida foi de 02 a 04 livros lidos.

Na terceira indagação: Algum livro que tenha lido marcou sua vida?

Na fala dos informantes, 04 disseram que sim, e 10 que não tem nenhum livro marcante em suas vidas.

Na quarta: Possui o hábito de buscar outros conhecimentos fora

do ambiente escolar? Quais?

Nos relatos apresentados pelos informantes, verificamos que 05 disseram que sim e nove que não.

A quinta pergunta foi: Quais são as disciplinas que mais contribuem para as práticas de leitura e escrita?

As ponderações dos informantes apontam para as disciplinas de língua portuguesa e produção de textos, são as principais responsáveis para as práticas de leitura e escrita, e segundo dois alunos, apresentam também geografia e matemática.

E sexta: Em seu contato familiar alguém possui hábito de leitura? Quem?

De acordo com as respostas, onze disseram que possuem familiares leitores e três que não.

E por fim, compondo a última indagação: A que, ou a quem você atribui a responsabilidade pela falta de hábito de leitura?

As respostas indicam que nove apontam que são os próprios responsáveis; um aponta que é a cargo da “política”, e quatro não atribuíram a responsabilidade a ninguém.

Considerando as informações obtidas, vimos que a relevância e a necessidade do ato de ler são indiscutíveis, porém, é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar. Dessa forma é emergente que a escola crie ações para o desenvolvimento da leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. A partir dessa argumentação, refletimos que todos os professores, independentemente de suas áreas, são responsáveis para conceber e desenvolver a leitura e escrita na escola.

Ainda podemos destacar, que os alunos não possuem características autônomas para estudar fora do ambiente escolar, tornando as práticas dos professores insuficientes para a promoção de desenvolvimento adequado da linguagem. Por outro lado, evidenciamos que um dos problemas enfrentados em relação à leitura é de fato de ela ser pouco estimulada. Na maioria dos casos, o trabalho de leitura é retirado somente de livros didáticos, com uma visão gramatical, sem a intenção de ampliar a capacidade cognitiva, utilizando textos muitas vezes ultrapassados e alienados, não constituindo nenhuma motivação para o aluno.



## 5. Conclusão

O presente trabalho visou apontar a importância de práticas de leitura e escrita no ensino médio, através de uma atividade realizada com alunos durante a disciplina de "leitura e produção textual". O estudo apontou mazelas e dificuldades por parte dos alunos, assim o professor de língua portuguesa/produção textual tem um papel fundamental na vida dos alunos, porém é importante destacar que a responsabilidade de formarmos cada vez mais alunos leitores não cabe apenas aos professores de português. Esse deve ser um trabalho em conjunto com todas as disciplinas, para que sejamos capazes de modificar o cenário atual da maioria dos estudantes da rede pública de ensino.

Adquirir o hábito de ler é essencial, são grandes os benefícios que temos através da leitura. Deve-se ter um professor que busque mudar suas aulas, tornando-as inovadoras com o objetivo de formar leitores críticos e ativos, para que assim, possamos utilizar a leitura como prazer e não como uma mera obrigação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística: pensamento e ação no magistério*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KRAMER, Sonia; MELO, Dinorá Machado. Leitura e escrita como experiência. In: KRAMER, S.; OSWALD, M. L. (Orgs.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

## UMA ANÁLISE NA REVISTA *ESTILO OFF*

Raquel França Freitas

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

Sonia Maria da Fonseca Souza

[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

Vyvian França Souza Gomes

[vyvi46@hotmail.com](mailto:vyvi46@hotmail.com)

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar a importância da língua inglesa para a redação da *Revista Estilo OFF*, através de uma análise linguística em cinco meses de exemplares, intervalo este definido levando-se em consideração uma maior concentração lexical de palavras inglesas nesses últimos exemplares. Para tornar possível esta pesquisa, o *corpus* teórico foi sustentado por Carlos Alberto Faraco (2002), Marcos Bagno (2001). A apuração foi de base qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica. Evidencia-se na análise o uso decorrente de palavras provenientes da língua inglesa, portanto caracterizadas como empréstimos linguísticos. Essas competências permitem, dentre as várias contribuições possíveis, a reflexão sobre o anglicismo. Dessa forma, pretende-se constatar o papel relevante dos anglicismos na linguagem jornalística em questão.

**Palavras-chave:** Anglicismo. Linguagem jornalística. Análise linguística.

### 1. Introdução

Neste trabalho pretende-se investigar o uso de palavras provenientes da língua inglesa na revista *Estilo OFF* e o quanto essa escolha lexical influencia na produção da revista e no público que lê, problematizado na seguinte questão: qual a intenção e como se dá o processo de utilização dos vocábulos de língua inglesa nos textos da revista *Estilo OFF*?

De tal questionamento traçou-se o seguinte objetivo geral: demonstrar a importância do anglicismo e como se dá o uso desses vocábulos nos textos da revista *Estilo OFF*. A partir desse intento, alguns objetivos específicos se tornam relevantes, como: 1) definir características básicas sobre estrangeirismo e empréstimos linguísticos 2) caracterizar o anglicismo e suas importâncias; 3) analisar a escolha do vocabulário para

a composição da revista.

A linha metodológica deste trabalho é de base bibliográfica, mas que na segunda fase, realiza-se uma análise linguística em cinco exemplares da revista *Estilo OFF*. Dentre os autores que fundamentaram esta pesquisa, destacaram-se Carlos Alberto Faraco (2002) e Marcos Bagno (2001). A justificativa deste estudo reside no fato de contemplar a língua inglesa através de seu uso comum na elaboração da escrita da revista, afim de afirmar sua importância para a sociedade.

O desenvolvimento deste trabalho se inicia com considerações sobre o conceito e uso do estrangeirismo. Na sequência, discorre-se sobre o anglicismo, sua importância e uso. Posteriormente, demonstra-se uma análise na revista *Estilo OFF*, apontando as ocorrências lexicais feitas na língua inglesa.

Por fim, as considerações finais que comentamos sobre os objetivos alcançados, declarando que o estrangeirismo promove credibilidade à escrita da revista, afinal, é notória que a influência linguística que a língua inglesa promove está cada vez mais forte e presente na língua portuguesa.

## **2. Definições básicas sobre estrangeirismos e empréstimos linguísticos**

O estrangeirismo é o emprego de palavras oriundas de outra língua, ou seja, uma língua estrangeira, usada por outros falantes. A língua materna em questão é a língua portuguesa. Dessa forma, os estrangeirismos são palavras de outro idioma, mas usadas pela nossa língua.

Segundo Carlos Alberto Faraco (2002, p. 15),

Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo.

É inevitável o uso do estrangeirismo na língua portuguesa, e podemos notar que essa invasão não diminui a língua materna, mas opostamente a isso, a enriquece. Pois dessa forma, seu léxico apenas aumenta.

Observamos o que Maria Aparecida Souza Medeiros Marcon (2002, p. 53) caracteriza como estrangeirismo

[...] entendemos por estrangeirismo o emprego de palavras e/ou expressões que tomamos emprestadas de uma outra língua, que ainda não foram aportuguesadas, preservando a forma original. O estrangeirismo é um dos meios mais comuns de incorporação de neologismos em uma língua. É um fenômeno que acomete línguas do mundo inteiro; e o idioma do qual mais se emprestam termos depende da época e do contexto histórico.

Esse processo de entrada de outra língua chama-se estrangeirismo. Mas a partir do momento que as palavras fazem parte do vocabulário, torna-se empréstimo linguístico. E se pensarmos positivamente sobre esse fenômeno, poderemos notar que as consequências são favoráveis, pois não é uma desvalorização da língua portuguesa, mas sim, um aumento lexical. Segundo Nelly Medeiros de Carvalho (1989, p. 9) “o empréstimo linguístico é tão antigo quanto à história da língua, ou melhor, quanto à própria língua”. Assim, averiguamos que as mudanças linguísticas, ocorridas principalmente por conta dos empréstimos, são comuns a todas as línguas.

É muito comum o uso de estrangeirismos e empréstimos na linguagem jornalística, pois enobrece a redação. Esse uso é mais comum em jornais e revistas de moda, beleza e comportamento. A explicação se dá pelo fato de que para compor uma notícia é necessário se atentar ao seu público alvo, para que assim ocorra uma empatia com o leitor.

É evidente que os fenômenos falados são atuais e estão ao redor da sociedade e adquirindo cada vez mais seu espaço, desta feita, percebe-se que se as pessoas estão falando e usando palavras estrangeiras, é conveniente colocá-las nas notícias, pois faz parte do vocabulário dos leitores e o ideal é agradar aos que as leem. Consoante a Gilles Lipovetsky (2009, p. 269),

As reportagens devem ser curtas, os comentários claros e simples, entrecortados de entrevistas retalhadas, de vivido, de elementos anedóticos; por toda parte a imagem deve distrair, prender a atenção, provocar choque. O objetivo fundamental é agarrar o público mais numeroso pela tecnologia do ritmo rápido, da sequencia flash, da simplicidade [...]

Percebemos que o uso de estrangeirismos e empréstimos é muito comum pelos falantes de língua portuguesa, e para que isso se torne algo receptivo para todos, o melhor seria incluir mais e mais essas palavras para que todos entendam esses “estrangeiros” e os aceitem como empréstimos.

### 3. *Anglicismo*

O anglicismo é um fenômeno muito usado pelos falantes de língua portuguesa, que consiste no uso de palavras provenientes da língua inglesa num ambiente estrangeiro. Esse emprego é utilizado devido a nobreza e estilo que a língua inglesa ganhou no decorrer do tempo.

Diferente do estrangeirismo, o anglicismo consiste somente no uso de palavras da língua inglesa, enquanto o estrangeirismo se dá ao uso de qualquer palavra estrangeira. Esse fenômeno é muito importante para a formação de uma língua, pois é uma forma de adicionar vocábulos ao léxico em questão.

A implantação dos anglicismos no Brasil acontece porque o inglês é conceituado como a língua do sucesso, de negócios, simples e de maior vigência que a língua portuguesa, no sentido de língua de comunicação internacional.

Segundo Massimo Fanfani (2002, p. 219), a língua inglesa está cada vez mais universal, ou seja, assumindo melhor o papel de simplificação para auxiliar mais ainda a comunicação entre todos.

Conforme Maurice Pergnier (1989, p. 19) os anglicismos podem ser qualificados como:

a) Anglicismos ocasionais, isto é, anglicismos cujos usos não são abundantes, pois há termos correspondentes na língua receptora: como *vibe* (vibrante), *night* (noite), *nerd* (estudioso chato).

b) Anglicismos de uso freqüente e habitual (*xenismo*), aqueles que já se integraram ao léxico da língua receptora, por conta da inexistência de termos correspondentes e já fazem parte de dicionários e glossários: *hardware*, *software*, *show*, *hamburger*, *shopping*.

c) Anglicismos de uso freqüente, mas que possuem termos correspondentes na língua receptora, contudo são preferidos, tendo em vista o status da língua inglesa, como é o caso de: *site* (atualmente já existe o termo *sítio* para ser usado), *off* (em lugar de *liquidação*) e *blackout* (em lugar de *escuridão* ou *apagação*).

d) Há, ainda, o *decalque*. Esse consiste na versão literal do item léxico estrangeiro para a língua receptora. Alta tecnologia foi decalcado de *high technology*, supermercado foi decalcado de *supermarket*.

Como a língua inglesa é vista também como a “língua da hegemonia global”, ou “a língua mundial”, ou até mesmo como “a língua internacional”. Maurice Pergnier ressalta que o anglicismo tem suas divisões que consistem na frequência em como são usadas pelos falantes de

língua portuguesa, uma vez que a recepção de termos estrangeiros de uma língua para a outra pode-se dar através do contato entre línguas. No caso do Brasil, a interferência dos anglicismos acontece, considerando que a língua inglesa chega até nós juntamente com o comércio, a ciência, a tecnologia, a informática, os eletroeletrônicos, a mídia, a cultura popular (a festa do *halloween*) e de entretenimento (o cinema e a música) dos americanos.

E, quando pensamos nas palavras estrangeiras introduzidas em outro idioma, não podemos esquecer-nos das alterações que elas sofrem, principalmente na maneira como são pronunciadas. Pois as duas línguas usadas são: língua portuguesa e língua inglesa. A primeira com uma tendência vocálica, quanto a segunda, consonantal. Vejamos o seguinte exemplo: *football* (palavra pertencente ao vocabulário da língua inglesa) e futebol (palavra oriunda do vocabulário da língua portuguesa). Ao analisarmos essas duas palavras, notamos diferenças e semelhanças. Elas são semelhantes pelo fato de seu significado, ambas são usadas para se referir ao mesmo esporte. Porém são diferentes quando são emitidas, observe que “futebol” ganhou mais uma vogal na sílaba, e essa disposição se dá pelo fato da nossa língua sempre procurar uma forma de encaixar uma vogal na sílaba. Essa ocorrência se justifica pelo fato do enunciador brasileiro buscar uma maior facilidade no momento de pronunciar as palavras.

SINTAGMA EXTRAÍDO	CONTEXTO	OCORRÊNCIAS
Trends	Título de seção (1) “[...] com os colegas daqui as novas <b>trends</b> em cortes [...]” (p. 6) (2) “[...] para mostrar as <b>trends</b> do ano na área.” (p. 16) (2) Título de seção (p. 20) (3)	4
New	Título de seção (1) Título de seção (p. 20) (3)	2
People	Título de seção (p.6) (1) Título de seção (p. 20) (3)	2
Cover Girl	“Nossa <b>cover girl</b> do mês[...]” (p. 6) (1)	1
Love	“I <b>love</b> jóias” (p. 6) (1)	1
Fitness	“Para a namorada <b>fitness</b> [...]” (p. 6) (1)	1
Cool	“A grife tem uma pegada <b>cool</b> [...]” (p. 6) (1)	1
Look	“[...] faz diferença em qualquer <b>look</b> e qualquer ambiente.” (p. 6) (1) “[...] porque um <b>look</b> certo faz toda a diferença no dia a dia.” (p. 9) (1) “[...] tem atitude suficiente para segurar qualquer	7

	<p><b>look</b>?” (p. 9) (1)</p> <p>“[...] montou <b>look</b> inspirado na época.” (p. 27) (1)</p> <p>“[...] astros do Barcelona com o <b>look</b> total [...]” (p. 5) (2)</p> <p>“Márcia França criou um <b>look</b> África-chique [...]” (p. 10) (2)</p> <p>“[...] envergou um <b>look</b> elegantíssimo [...]” (p. 10) (2)</p>	
Mix	<p>“[...]tem um <b>mix</b> enorme e colorido [...]” (p. 6) (1)</p> <p>“Faça um <b>mix</b> com um pouco de cada uma delas [...]” (p. 23) (1)</p>	2
T-shirts	<p>“<b>T-shirts</b> são indispensáveis em qualquer estação [...]” (p. 6) (1)</p>	1
Looks	<p>“<b>Looks</b> para a super feijoada.” (p.6) (1)</p> <p>“[...] faço a montagem de 20 <b>looks</b> de acordo com a necessidade do cliente.” (p. 9) (1)</p> <p>“[...] e publicamos três <b>looks</b> aqui.” (p. 20) (3)</p> <p>“Os <b>looks</b> encantaram pela praticidade [...]” (p. 9) (5)</p> <p>“[...] formas geométricas em <b>looks</b> que traduzem os encantos do oriente.” (p. 11) (5)</p>	5
Online	<p>“Mas a gente lista aqui duas lojas <b>online</b>[...]” (p. 6) (1)</p>	1
Trench Coat	Título de seção	1
Wedding Day	Título de seção (p. 14) (1); (p. 14) (3)	2
OFF VIEWS	Título de seção (p. 14) (1); (p. 15) (1); (p. 20) (1); (p. 21) (1); (p. 26) (1); (p. 9) (2); (p. 10) (2); (p. 11) (2); (p. 8) (3); (p. 10) (3); (p. 10) (3); (p. 12) (3); (p. 15) (3); (p. 23) (3); (p. 27) (3); (p. 16) (4); (p. 7) (5); (p. 20) (5)	18
OFF BUSINESS	Título de seção (p. 18) (1)	1
Workaholic	“[...] obstinada, explosiva e <b>workaholic</b> [...]” (p. 18) (1)	1
Background	“[...] ou o <b>background</b> das outras editoras [...]” (p. 18) (1)	1
Plot	“[...] é meu <b>plot</b> principal [...]” (p. 18) (1)	1
Subplots	“[...] e temos os <b>subplots</b> [...]” (p. 18) (1)	1
Know how	<p>“[...] ela com mais <b>know how</b> de direção de imagem.” (p. 18) (1)</p> <p>Título de seção (p. 26) (3)</p> <p>“[...]o <b>know how</b> que captou por lá.” (p. 18) (4)</p> <p>“Itaperuna exportando <b>know-how</b> em segurança!” (p. 26) (3)</p>	3
By	<p>“OFF cidade <b>by</b> Nino [...]” (p. 25) (1)</p> <p>“[...] buffet farto <b>by</b> Miatto.” (p. 27) (1)</p>	2
Make up	<p>“[...] maiores referências do <b>make-up</b> no país.” (p. 26) (1)</p> <p>“[...] mas o <b>make up</b> da festa não fica de fora.” (p.</p>	2

	26) (1)	
Establishment	“[...] produz grandes nomes do <b>establishment</b> empresarial [...]” (p. 26) (1)	1
Fashion Outlet	Título de seção (p. 26) (1) “[...] vem a Itaperuna apoiar nosso <b>Fashion Outlet</b> .” (p. 3) (3) “[...] lojistas participantes do <b>Fashion Outlet</b> [...]” (p. 26) (3) “[...] importância do <i>Estilo OFF Fashion Outlet</i> [...]” (p. 3) (4) Título de seção (p. 8) (4)	5
Lifestyle	“[...] muita moda, <b>lifestyle</b> , gastronomia [...]” (p. 26) (1) Título de seção (p. 19) (2) “[...] comportamento e <b>lifestyle</b> temos uma certa obrigação de ajudar [...]” (p. 3) (3) “[...] fotos de seu <b>lifestyle</b> e lá ele dá varias dicas [...]” (p. 26) (3) “[...] arte e <b>lifestyle</b> , tudo isso e muito mais [...]” (p. 8) (4) “[...] desenvolvedor de moda e <b>lifestyle</b> .” (p. 20) (5) Título de seção (p. 23) (5)	7
Staff	“[...] nas eleições do ano que vem com apoio do <b>staff</b> [...]” (p. 26) (1)	1
Performers	“[...] e uma banda com <b>performers</b> caracterizados [...]” (p. 27) (1)	1
Made in Italy	Título de seção (p. 5) (2)	1
Jeans	“[...] aparecem com os <b>jeans</b> da grife.” (p. 5) (2) “[...] pelas peças mais emblemáticas como os <b>jeans</b> [...]” (p. 5) (2) “[...] da qualidade do <b>jeans</b> à comunicação conceitual [...]” (p. 5) (2)	3
Expert	“[...] qualidade no mercado nacional e convidou outro <b>expert</b> ...” (p. 5) (2)	1
Start	“O <b>start</b> da marca veio em forma [...]” (p. 5) (2) “[...] deram um <b>start</b> [...]” (p. 16) (4)	2
Flagship store	“[...] de uma <b>flagship store</b> de 300 metros quadrados [...]” (p. 5) (2)	1
Cases	“[...] em seus <b>cases</b> .” (p. 5) (2) “[...] faz parte dos <b>cases</b> oferecidos por diversos [...]” (p. 6) (2)	2
Premium	“[...] com antecedência o padrão <b>Premium</b> ...” (p. 5) (2) “O intuito era juntar o segmento de lojas <b>Premium</b> [...]” (p. 3) (3) “[...] apesar do status <b>Premium</b> tem preços bem convidativos.” (p. 20) (3)	4



	“[...] o mercado <b>Premium</b> local [...]” (p. 26) (3)	
Hair Design	Título de seção (p. 6) (2)	1
Hair	“[...] provido pela Nátylla <b>Hair</b> [...]” (p. 6) (2)	1
Workshop	“[...] se juntaram em torno do <b>workshop</b> [...]” (p. 6) (2)	1
Home care	“[...] também oferece produtos para o <b>Home care</b> [...]” (p. 6) (2)	1
Team	“[...] reuniu um <b>team</b> de arquitetos [...]” (p. 16) (2) “[...] que faz parte do <b>team</b> dos 39 novos médicos [...]” (p. 8) (3) “[...] reuniu um <b>team</b> de peso para tarde de pura moda [...]” (p. 26) (3) “[...] recebeu um <b>team</b> de clientes [...]” (p. 27) (3)	4
Infinity Hall	“[...] subiram ao palco da <b>Infinity Hall</b> na noite...” (p. 10) (3)	1
City	“[...] de todos os cantos do país, lotando hotéis da <b>city</b> .” (p. 10) (3)	1
Pickups	“[...] fez a pista ferver com seus hits que saltam de suas <b>pick-ups</b> [...]” (p. 14) (3)	1
Hits	“[...] fez a pista ferver com seus <b>hits</b> que saltam de suas pickups [...]” (p. 14) (3)	1
It girl	Título de seção (p. 20) (3)	1
New collection	“A <b>new collection</b> da loja foi lançada no fim de julho [...]” (p. 20) (3) Título de seção (p. 20) (3)	2
Barber shops	Título de seção (p. 24) (3) “[...] os <b>barber shops</b> viraram verdadeiros points [...]” Título de seção. (p. 24) (3)	3
Points	“[...] os barber shops viraram verdadeiros <b>points</b> [...]” (p. 24) (3) Título de seção. (p. 24) (3)	4
Up grade	“Vai casar e precisa de um <b>up grade</b> no visual?” (p. 24) (3)	1
Beauty artist	“O <b>beauty artist</b> Vitor Osaka [...]” (p. 26) (3)	1
Food trucks	“[...] festival de <b>food trucks</b> ...” (p. 26) (3)	1
Influencer	“[...] nova vibe de <b>influencer</b> nas redes sociais.” (p. 26) (3)	1
Collection	“[...] ao lançar a <b>collection</b> de primavera [...]” (p. 27) (3) “[...] para conferir a <b>collection</b> .” (p. 23) (5)	2
Big	“Nas araras da <b>big</b> loja [...]” (p. 27) (3)	1
New Cloth	Título de seção (p. 29) (3)	1
Work	Título de seção (p. 3) (4)	1
Web	“[...] conhecer já pela <b>web</b> [...]” (p. 5) (4)	1
Coaching	“Vamos falar sobre <b>coaching</b> .” (p. 7) (4)	1

Master coach	“Sou <b>máster coach</b> [...]” (p. 7) (4)	1
Dream team	“Um <b>dream team</b> de lojas vai aportar na UNIG [...]” (p. 8) (4)	1
Plus	“O <b>plus</b> deste ano fica por conta [...]” (p. 8) (4)	1
Expert	“Não precisa ser um <b>expert</b> em moda [...]” (p. 8) (4)	1
Big Apple	“Visitar a <b>Big Apple</b> é o sonho [...]” (p. 8) (4) “[...] para acompanhá-la a <b>Big Apple</b> .” (p. 7) (5)	2
New York	“[...] hotel para <b>New York</b> ...” (p. 8) (4)	1
Happy Hour	Título de seção. (pág. 16) (4) “[...] num <b>happy hour</b> ou simplesmente o ver e ser visto.” (p. 20) (5)	2
Underground	“Saíu do <b>underground</b> quando ainda cantava [...]” (p. 18) (4)	1
Self mademan	“O termo <b>Self mademan</b> se aplica facilmente ao nosso personagem [...]” (p. 20) (4)	1
Likes	“A solidariedade muito além dos <b>likes</b> .” (p. 22) (4)	1
Highlights	“Os <b>highlights</b> do Fashion Outlet.” (p. 7) (5)	1
Talk show	“O <b>talk show</b> com Silva Rogar [...]” (p. 7) (5) “[...] no <b>talk show</b> realizado na noite de 14.” (p. 20) (5)	2
Talk	“[...] fosse decretado o fim do <b>talk</b> [...]” (p. 7) (5)	1
Black	“[...] mostrou que a atitude <b>Black</b> está na moda.” (p. 7) (5)	1
Pocket shows	“O palco ferveceu com <b>pocket shows</b> de MPB [...]” (p. 7) (5)	1
Dress code	“[...] bom senso na escolha do <b>dress code</b> .” (p. 7) (5)	1
Wishlist	Título de seção (p. 11) (5)	1
Musthave	“Degreas é o <b>musthave</b> da estação do sol.” (p. 11) (5)	1
Performance	Título de seção (p. 11) (5)	1
Fitness	“[...] a loja selecionou as melhores marcas <b>fitness</b> e beachwear.” (p. 11) (5)	1
Beachwear	“[...] a loja selecionou as melhores marcas fitness <b>beachwear</b> .” (p. 11) (5)	1
Must	“O <b>must</b> de Ricardo Almeida.” (p. 11) (5)	1
Drinks	“[...] os bons <b>drinks</b> num happy hour.” (p. 20) (5)	1
Fashion Day	“[...] foi conferir o <b>Fashion Day</b> [...]” (p. 23) (5)	1
Cover girls	“[...] nossas <b>covergirls</b> de agosto [...]” (p. 23) (5)	1
Fit	“[...] comidinhas <b>fit</b> preparadas [...]” (p. 23) (5)	1

Dessa forma, torna-se evidente que o anglicismo tem conquistado cada vez mais seu espaço no vocabulário brasileiro. Porém, há pessoas que vão contra essa entrada de palavras estrangeiras. Isso reflete bem como o Projeto de Lei 1676/99 do deputado Aldo Rebelo (PCdoB-SP), que “dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa”. Contudo, estamos falando de uma língua viva, que está em

constante mudança, surgindo novas palavras e caindo em desuso outras. Posto esse constante movimento, notamos influência pela colonização, faixa etária, sexo, condição social, dentre tantos outros fatores. Além de tudo isso, estamos lidando com um mundo globalizado, que exporta e importa informações a todo o momento, incluindo vocábulos, então, torna-se inevitável o anglicismo. E vale lembrar o intrigante questionamento de Garzez & Zilles (2004, p. 25), “Não são os próprios falantes que fazem os empréstimos? Por acaso, alguém toma emprestado o que não deseja?”.

A preocupação dos gramáticos para com essa interferência se justifica pelo fato de acharem que a importação de palavras é uma forma de desvalorizar a língua materna, mas o que deveria ser levado em conta é que esse processo de inserir outra língua, não depende mais das autoridades, mas está relacionada com os falantes e com a globalização. Contudo, a língua não precisa de legislação, porque ela mesma tem um sistema autorregulador, isso acontece, pois, conforme Marcos Bagno (2001, p. 82, 83), “a língua não existe: o que existe são seres humanos, inseridos em contextos sócio-históricos específicos, que querem se fazer entender, interagir, comunicar-se uns com os outros”.

Diante disso, continuamos a enfatizar que o anglicismo não é um processo negativo para a língua portuguesa, pois o Brasil sofre influências constantemente, não somente lexicais, além disso, podemos considerar o Brasil como um influenciador de cultura para outras nações também.

#### **4. Análise linguística**

O *corpus* com que trabalhamos foi constituído com o intuito de analisar a linguagem jornalística, nomeadamente a linguagem de uma das mais conhecidas revistas do município de Itaperuna, no estado do Rio de Janeiro. O nosso *corpus* compreende os textos da revista *Estilo OFF*.

Sabemos que uma das estratégias linguísticas usadas para tornar o texto mais atraente, baseia-se no fato, entre os tipos de empréstimos possíveis, o uso de anglicismos. Ao ler a revista, deparamo-nos com uma variedade de anglicismos, que nos chamou atenção para a pesquisa.

Corroborando o tema abordado, vale mencionar Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro e Elizabeth Maria Alcântara (2006, p. 3), quando resalta que “[...] hoje em dia é considerado ‘chique’ falar algumas palavras

em inglês, mesmo que existam possíveis sinônimos na língua pátria, por preferir o *glamour* do sotaque estrangeiro, e o símbolo de *status* a que estão associadas”. Nesse caso, a adoção do inglês é tida como um enriquecimento estilístico.

Os periódicos usados como fonte da pesquisa foram as publicações impressas do período entre junho de 2017 a outubro de 2017. Este intervalo foi definido levando-se em consideração uma maior concentração lexical de palavras inglesas nesses últimos exemplares. Essa é uma revista mensal, de publicação independente com seus colaboradores que contribuem de forma livre e de espontânea vontade, com distribuição gratuita no município.

É dirigida a um público de leitoras e leitores de cultura médio-alta. É uma publicação que procura esclarecer os leitores em áreas como comportamento, educação, sociedade, beleza, saúde, moda, cultura e *lifestyle*.

No sentido de apontar os anglicismos presentes na revista mencionada, fizemos a extração manual de trechos que continham elementos lexicais e sintagmas em inglês presentes em matérias, notas e reportagens sobre as áreas acima citadas. A seguir, depois de feito o levantamento, selecionamos os sintagmas e os itens encontrados na redação das matérias relacionadas à moda e eventos, que foram categorizados conforme a tabela abaixo.

No sentido de dinamizar a apresentação das edições na tabela, usamos a seguinte legenda:

- (1) Edição de junho de 2017.
- (2) Edição de julho de 2017.
- (3) Edição de agosto de 2017.
- (4) Edição de setembro de 2017.
- (5) Edição de outubro de 2017.

Além da análise linguística dos exemplares, realizamos uma entrevista semiestruturada com o Diretor Geral da revista, na intenção de interagir com ele na busca por desenvolver “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.134). Este tipo de instrumento propiciou que o entrevistado abordasse o tema proposto para o estudo em questão, permiti-

tindo a emergência dos significados do relato. Acreditamos que essa particularidade na comunicação verbal foi uma forma privilegiada de interação enquanto fato social.

Da análise nos exemplares consultados, pudemos ver que o número de anglicismos foi alto e a revista varia a adoção, principalmente, entre adjetivos e substantivos, que possam caracterizar um estabelecimento, como em *big* loja, ou nomear algo que já tem um correspondente em português, como por exemplo, *T-shirt* (camiseta). Segundo Sírio Possenti (2004, p. 170), “simplesmente não há equivalência, os tradutores sabem disso muito bem. A decisão, no caso, será sempre obviamente política”. Ou seja, a escolha por outras palavras é intencional, não é por falta de vocabulário na língua materna. Nesse caso, o anglicismo é adotado mesmo que já exista uma forma que a corresponda, favorecendo assim, o enriquecimento estilístico.

A esse respeito, inferimos que o diretor da revista manteve a forma escrita genuína das palavras em inglês para demonstrar sofisticação e identificação com outras culturas. Quando questionado sobre a intencionalidade do uso de palavras em inglês na redação dos textos, ele responde:

Esse uso é bem comum em revistas desse tipo. Por se tratar de um veículo que trabalha muito a área de comportamento e moda, é comum se usar esses termos, pois o uso de expressões em inglês faz parte do vocabulário de pessoas envolvidas no meio. Não inventamos essa roda, mas a seguimos.

Por conseguinte, essa escolha de itens em inglês carrega consigo o valor de pré-requisito para poder participar dos centros de moda do mundo, corroborando o que Massimo Cavaliere (2006) diz “um outro elemento que possivelmente induz à adoção do inglês é a dependência das publicações norte-americanas de moda”.

Outro recurso que observamos, na composição textual das edições, foi a minoria de marcações com itálico nas palavras anglicistas. Já que esse recurso promove um maior destaque de termos de outras línguas. Ao ser questionado sobre esse aspecto, o diretor esclarece que “esse uso do itálico é para chamar a atenção para algumas expressões e marcar ainda mais a leitura, da mesma forma que negritamos alguns nomes. É mais um artifício de design do que de português”.

Sendo assim, podemos notar que não há a intenção de causar ruído na comunicação, uma vez que o uso de vocábulos, com ou sem itálico, em língua inglesa é apenas um recurso visual.

Em algumas frases do *corpus* analisado mais de um termo em língua inglesa está presente, como ocorre na frase “[...] os *barber shops* viraram verdadeiros *points* [...]” (p. 24). Percebemos que nessa frase, eles poderiam ter utilizado termos em português na redação do texto, contudo fez-se a escolha pelo uso do inglês para supostamente dar mais elegância ao texto, além disso, constatamos que o uso de palavras inglesas estava difundido em todo o conteúdo textual da amostra, o que nos preocupou acerca dos leitores que não tivessem conhecimento de inglês e assim o texto se tornasse uma completa incógnita. Desta feita, o diretor foi questionado sobre a atenção dos leitores nesse ponto e apontou: “acredito que eles já se acostumaram com esse nosso estilo, assim como já perceberam isso em outros veículos maiores. Faz parte do show!”

Embora Nilson Lage (1998) sugira cuidado com eventuais dificuldades na compreensão e interpretação de informações por meio do leitor quando se faz uso, na redação jornalística de estrangeirismos, o uso dos anglicismos na revista *Estilo OFF* são palavras normalmente usadas no cotidiano da mídia brasileira.

Além de tudo isso, ressaltaremos os três sintagmas que apareceram na revista com maior frequência: *look/looks*, *OFF VIEWS* e *lifestyle*. O vocábulo mais constante é *OFF VIEWS*, que sempre se encontra na categoria “título de seção”, totalizando 18 ocorrências. Isso se dá por já ser uma marca da revista e sempre que tiver cobertura de eventos, fotos de pessoas famosas ou não, esse sintagma está. O segundo mais frequente é *look*, abrangendo também seu plural *looks*, que juntos aparecem 12 vezes nas seções sobre moda. E a terceira palavra é *lifestyle*, com 7 ocorrências, pois se trata de um dos assuntos gerais contemplado pela revista. Notamos então, que as aparições de vocábulos anglicistas consistiam em aparecer mais nas seções de moda e cobertura de eventos e não nas seções de saúde, por exemplo. Diante dessa investigação, o diretor foi interrogado a respeito do porquê disso e mencionou que:

a revista trabalha muito com comportamento e moda, que são áreas em que as expressões em inglês são mais usadas no dia a dia, seja no falar ou no escrever. Na área de saúde esses termos não são tão usados no cotidiano, portanto, não há porque inserirmos tanto.

Outra questão que vale ressaltar é com relação à expressão *Self mademan*, contida na frase “O termo *Self mademan* se aplica facilmente ao nosso personagem [...]” (p. 20) (4), foi algo que nos chamou a atenção, pois o redator, além de utilizar a expressão, também explicou seu significado e o motivo de estar usando naquele contexto. Mobilizando

assim, uma contribuição linguística, pois o termo em questão não é tão comum no vocabulário dos falantes de língua portuguesa.

Diante de toda a análise, pudemos averiguar que as palavras anglicistas aparecem com muita frequência na redação da revista, mas que não afeta a compreensão do leitor. Dessa forma, constatamos que o anglicismo está adquirindo cada vez mais seu espaço no vocabulário do falante brasileiro, contribuindo assim, para uma maior diversidade lexical.

## 5. *Considerações finais*

O emprego de anglicismos faz parte do dia a dia brasileiro, e essa adoção causa no leitor uma percepção de superioridade. Tais escolhas lexicais garantem maior expressividade e sofisticação, chamando, assim, uma concentração maior do leitor. A análise confirmou, além disso, que a linguagem da moda dispõe de um léxico próprio e utiliza os anglicismos não só para atrair o público, mas também para acompanhar as mudanças do mundo da moda. Mudanças essas que são, na realidade, o fruto de escolhas jornalísticas e também econômicas geradas no contexto anglo-americano.

Ao final do estudo, constatamos que essa inserção de uma língua estrangeira em uma língua materna é decorrente do processo de globalização. Após uma análise substancial do emprego de palavras oriundas da língua inglesa no jornalismo da revista *Estilo OFF*, percebemos que este recurso pode ser de grande valia para que se atinja um objetivo de comunicação e enobrecimento.

Concluimos, portanto, que a utilização de anglicismos, pode e deve ser feita em textos jornalísticos, desde que tenha uma preocupação com a recepção dos leitores e a forma como é assimilada a mensagem. O jornalista deve ter a consciência do seu papel de informante, devendo ser, portanto, responsável com a escolha lexical que utiliza.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Cassandra, fênix e outros mitos. In FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerra em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa*

em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

CAVALIERE, Massimo. *Il linguaggio della moda tra parole e immagini: EF (English for Fashion) tra linguaggio specialistico e "giornalese" della moda*. 2006, Tesi (di laurea in Scienze e Tecnologie della Moda). – Università degli Studi di Bari, Bari. Disponível em:

<<http://www.tesionline.it/consult/preview.jsp?idt=15575>>. Acesso em: 28-09-2017.

*ESTILO OFF*, n. 106-110: Itaperuna, 2017.

FANFANI, Massimo. Reazioni italiane agli anglicismi. In: SAN VICENTE, Félix. (Org.). *L'inglese e le altre lingue europee*. Studi sull'interferenza linguistica. Bologna: CLUEB, 2002, p. 215-235.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

GARCEZ, Pedro de Moraes; ZILLES, Ana Maria. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto Faraco. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

LAGE, Nilson. *Ideologia e técnica da notícia*. Florianópolis: Insular, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

MARCON, Maria Aparecida Souza Medeiros. *Estrangeirismos em malhação: ameaça linguística ou variação lexical no português teen?* 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). – UNISUL, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Disponível em: <[http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/79918\\_Maria.pdf](http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/79918_Maria.pdf)>

PERGNIER, Maurice. *Les anglicismes*. Paris: PUF, 1989.

POSSENTI, Sirio. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

REBELO, Aldo. A globalização da língua. *Linguagem: Cultura e Transformação*, 10/08/2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling09.htm>>. Acesso



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

em: 28-09-2017.

RIBEIRO, Nilza Yolanda Ruiz Leite; ALCANTARA, Elizabeth Maria. O papel da mídia em torno dos estrangeirismos. In: 4ª Mostra Acadêmica UNIMEP, 2006, Piracicaba. 4º Simpósio de Ensino de Graduação da Unimep, 2006. Disponível em:

<<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/539.pdf>>.

Acesso em: 29-09-2017.

**PRESIDENTE/PRESIDENTA:  
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA  
DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

*Danielle Paiva Dantas (UEMS)*  
[dpaivadantas@gmail.com](mailto:dpaivadantas@gmail.com)

**RESUMO**

Esta pesquisa trata da variação linguística dos vocábulos “presidente” e “presidenta”, no contexto de um acontecimento político e discursivo recente na história da política brasileira: o decreto que oficializa o emprego do termo “presidenta” para as ocupantes do cargo máximo da república brasileira, do sexo feminino. A questão pode ser analisada pela ótica dos estudos da variação linguística, que consideram que a língua está em constante transformação (visão diacrônica). Para além desta abordagem tradicional dos estudos linguísticos, interessa-nos realizar, ainda, um estudo semântico-discursivo do que pode ser considerado um acontecimento discursivo, pela ótica da análise do discurso francesa. Isso porque, se as duas formas foram registradas pela Academia Brasileira de Letras (no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*) e pelos renomados dicionários Houaiss e Aurélio, dentre outros, temos como hipótese que a polêmica criada em torno do debate sobre a legitimidade/aceitabilidade do termo “presidenta” envolve questões ideológicas, em particular, a afirmação de um discurso feminista, que vem ser uma das “bandeiras” do Partido dos Trabalhadores. Para analisar esse acontecimento, coletamos e analisamos textos que abordam a temática, seja em discursos oficiais (dicionários, textos de imprensa, decreto), seja em discursos ordinários extraídos da Internet.

**Palavras-chave:** Presidenta. Dilma Rousseff. Variação linguística. Análise do discurso.

**1. Introdução**

No ano de 2010, foi eleita a primeira mulher para ocupar o cargo máximo presidencial no Brasil. Trata-se de Dilma Vana Rousseff, eleita por maioria absoluta no segundo turno das eleições daquele ano, vencendo o então candidato José Serra. No ano de 2014, eis que, novamente, Dilma vence as eleições em disputa no segundo turno contra o candidato Aécio Neves.

Atualmente, o Brasil encontra-se em um dos momentos mais críticos de sua história política, com o afastamento definitivo de Dilma Ro-

usseff em 31 agosto de 2016, pelo processo de *impeachment*, apenas dezoito meses após o início de seu segundo mandato, um fato que ocupou as manchetes dos principais jornais nacionais e internacionais. O motivo para seu afastamento foi justificado, pelas instâncias competentes, como um caso de crime de responsabilidade fiscal, mais especificamente, a violação da lei orçamentária, as chamadas “pedaladas” fiscais.

Nos primeiros anos após o início de seu primeiro mandato, Dilma Rousseff emitiu um decreto de lei, – a Lei de 3 de abril de 2012 –, publicado no *Diário Oficial da União*, que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas, conforme segue:

#### **A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas expedirão diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido.

Art. 2º As pessoas já diplomadas poderão requerer das instituições referidas no art. 1o a reemissão gratuita dos diplomas, com a devida correção, segundo regulamento do respectivo sistema de ensino.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 3 de abril de 2012; 191º da Independência e 124º da República

128

Esse decreto não obteve aceitação maciça da sociedade; enquanto muitos viram na decisão seu caráter legítimo, por se tratar de um grande passo para o reconhecimento das mulheres em cargos proeminentes, sobretudo na política, outros se manifestaram contrários ao emprego do vocábulo “presidenta”, julgado ilegítimo do ponto de vista normativo da língua. Nesse debate polêmico, além da imprensa, diferentes setores da sociedade se pronunciaram, em particular os estudiosos das línguas, gramáticos e linguistas.

O objetivo desta pesquisa é situar o debate desencadeado a partir do decreto, sancionado por Dilma Rousseff, com vistas a explicar a relação entre esse debate polêmico e os processos históricos e ideológicos

---

<sup>128</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12605.htm)>. Acesso em 13-05-2016.

que o sustentam, partindo da constatação de que o vocábulo “presidenta” encontra-se dicionarizado, não havendo assim, a priori, justificativa para a ilegitimidade do decreto. Para isso, investigamos o vocábulo “presidenta” do ponto de vista dos estudos linguísticos descritivos (morfologia) e variacionistas (sociolinguística), assim como a relação entre a polêmica gerada em torno dessa decisão e os processos ideológicos que sustentam o debate, com base na teoria do discurso da análise do discurso francesa.

Com relação ao *corpus* de estudo, foram coletados e analisados textos relacionados à temática, oriundos de fontes oficiais e ordinárias: decreto, carta do vice-presidente, artigos de imprensa, memes da Internet, no período compreendido entre a publicação da lei, em 2012, passando pela carta do Vice-Presidente Michel Temer à Dilma Rousseff, datada de dezembro de 2015, até os últimos desdobramentos do processo de *impeachment*, concluído em 31 de agosto 2016.

Este trabalho está dividido em três etapas: uma abordagem linguística sobre o sistema da língua (nível morfossintático e lexical). Na segunda etapa, abordaremos o debate pelo viés da sociolinguística, trabalhando com a noção de variação e preconceito linguístico. Na terceira etapa, analisaremos os textos do corpus de um ponto de vista discursivo, com base nos conceitos de discurso e ideologia.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para uma melhor compreensão do debate sobre norma linguística (padrão) e os usos que os falantes fazem da língua, inseridos que estão em uma comunidade linguística. Buscamos, ainda, uma elucidação sobre o tema com base nos processos históricos e ideológicos que sustentam o emprego da língua, com base na análise do discurso francesa.

## **2. O verbete “presidenta” do ponto de vista da norma**

De um ponto de vista normativo, os argumentos favoráveis ao emprego do termo “Presidenta” apontam para sua legitimidade, na medida em que, desde o ano de 1975, ele se encontra registrado no *Dicionário Aurélio*, em sua primeira edição, bem como no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP), da Academia Brasileira de Letras, desde 1932, sendo que, em 1912, o termo já havia sido sancionado pela Academia de Lisboa, de Portugal. Na verdade, muito antes disso, em 1812, a palavra “presidenta” já aparecia dicionarizada no *Dicionário de Português-Francês*, de autoria de Domingos Borges de Barros. Ou seja, a pa-

lavra “presidenta” é mais antiga do que a forma neutra para ambos os gêneros, “a presidente”, dicionarizada apenas em 1940.

Mas, mesmo já estando dicionarizado, sendo inclusive mais antigo do que o “Presidente”, o substantivo “Presidenta” ainda não é considerado normativo, por fugir à norma que estabelece que o sufixo *-nta* é muito raro na língua portuguesa, e o sufixo *-nte* ter seu uso considerado como uniforme, ou seja, neutro. No entanto, na *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, Rocha Lima (2011) afirma que “a força do uso já consagrou as formas flexionadas *infanta*, *parenta* e *presidenta*” (p. 118)<sup>129</sup>, comprovando a hipótese de que, em breve, tanto “Presidenta” como outras palavras terminadas em *-nta* serão cada vez mais comuns na língua portuguesa. Assim sendo, admite-se que o termo “Presidenta” não é um neologismo, por já estar dicionarizado e emergentemente normativo, uma vez presente nas gramáticas contemporâneas, autorizando-se, desse modo, seu uso.

Do ponto de vista de sua estrutura morfológica, o termo *Presidente* é substantivo comum de dois gêneros, tendo sua etimologia no latim “*praesidentis*, como particípio presente do verbo *praesidere* (tomar assento à frente)”<sup>130</sup>. No latim, existem três gêneros para a categoria dos nomes (substantivos, adjetivos): masculino, feminino e neutro. No caso dos adjetivos, os terminados em *-us* são masculinos; em *-a*, femininos, e os terminados em *-um* são neutros, isto é, nem masculino, nem feminino. Há, ainda, os substantivos comuns de dois gêneros e os epicenos quanto ao significado, mas as palavras têm seus gêneros definidos. Por exemplo: *Dux, ducis* (masc.) – o comandante, a comandante<sup>131</sup>. Sendo assim, o que identifica o gênero de uma palavra, no caso deste substantivo, é o artigo definido que o antecede: *-o* (comandante) ou *-a* (comandante).

Na literatura clássica, tida como modelo de linguagem, observa-se que “presidenta” está presente na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, publicada em 1881: “Na verdade, um presidente, uma presidenta, um secretário, era resolver as coisas de um modo

---

<sup>129</sup> Disponível em: <<http://fiiptml5.com/dkn/odwk/basic/51-100>>. Acesso em 29/11/2016.

<sup>130</sup> Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/presidente/>>. Acesso em: 29-11/2016.

<sup>131</sup> Disponível em: <<https://cursodelatim.wordpress.com/2009/08/22/os-generos-dos-substantivos/>>. Acesso em: 29-11-2016.

administrativo” (ASSIS, 1881, p. 127)<sup>132</sup>. Assim sendo, a palavra “presidenta”, dicionarizada desde 1812. Em vista desses fatos, a polêmica gerada em torno do decreto que oficializa o termo “presidenta” extrapola o âmbito gramatical, por conta da “neutralização de gêneros”, como acontece em muitas línguas, nas quais o masculino é o genérico, o que se deve ao prestígio do homem nas sociedades patriarcais. A *Revista Veja*, por exemplo, deixou de usar a palavra “presidenta” apenas quando Dilma Rousseff chegou ao poder e emitiu o decreto, manifestando que gostaria de ser chamada assim.

Do mesmo modo, anos antes de o Partido dos Trabalhadores (PT), chegar ao poder, os demais órgãos de imprensa empregavam “Presidenta”, a exemplo do *jornal Folha de S. Paulo*, em 1996 (“Secretária de Turismo de Alagoas e presidenta da Fundação”), 1997 (“Segundo a presidenta da CPI, deputada Ideli Salvatti”), 2003 (“A presidenta da CDU e líder da bancada parlamentar, Angela Merkel, já deixou claro que seu partido não se dispõe a salvar a situação para o governo de Berlim”) etc. *O Estadão* (em 2004: “Empresária de Shakira era presidenta da companhia”; em 2008: “disse a presidenta da Plataforma, Maribel Palácios”...), o *Correio Brasiliense* etc.

Em dicionários mais recentes, o termo também foi mantido nas duas formas, tanto “Presidenta” quanto “A Presidente”, segundo o dicionário *Aurélio Digital*: “Presidenta: 1. Mulher que preside. 2. Esposa de um presidente”. Mas, segundo uma reportagem publicada na *Revista Língua Portuguesa* em dezembro de 2011, há quem pense e prove o contrário, como se pode notar pelo trecho a seguir, publicado na revista:

Professor e presidente da Vestcon, Ernani Pimentel diz que “presidenta” pertence às palavras “andróginas, hermafroditas ou bissexuadas”, como “pianista”, “jovem”, “colega”, comuns de dois gêneros. Terminadas em -nte (amante, constante, docente, poluente, ouvinte...), não usam o/a para indicar gênero. O fator linguístico a limitar essa “androgínia”, tornando a palavra só masculina ou feminina, é o artigo (o amante, a amante); o substantivo (líquido ou água poluente); o pronome a ela ligado (nosso ou nossa contribuinte). Ao oficializar “presidenta”, diz Pimentel, arrisca-se a “despender energia”, criando “amanta”, “constanta”, “docenta”, “poluenta”, “ouvinta”... (JUNIOR, 2014)<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2038](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2038)>. Acesso em: 30-07-2016.

<sup>133</sup> Disponível em: <<http://www.spelltraducoes.com.br/blog/presidente-ou-presidenta/2014/10/>>. Acesso em: 08-09-2016.

A citação acima elucida o fato de que muitos estudiosos se baseiam em questões estritamente linguísticas, ignorando a questão sociocultural da língua, que está em constante transformação. Portanto, do ponto de vista linguístico-descritivo (morfológico e lexical), podemos concluir que não existe um argumento sólido que sustente opção contrária à lei, e, por este motivo, muitos professores, gramáticos, lexicógrafos e jornalistas apressaram-se em dizer que as duas formas são legítimas. No entanto, uma parte da população tomou “presidenta” como neologismo<sup>134</sup> avesso ao sistema da língua, como forma de imposição do governo Dilma Rousseff, já que o termo nunca tinha sido empregado anteriormente, até mesmo porque, em toda a história do Brasil, Dilma Rousseff foi a primeira mulher eleita para ocupar o cargo da Presidência da República.

### **3. O ponto de vista variacionista: norma x uso**

Do ponto de vista variacionista das línguas, relacionado aos estudos sociolinguísticos, a própria noção de língua oficial, em um país como o Brasil, apresenta fragilidades, já que variedades de português são identificadas em diversas partes do país. Segundo Stella Maris Bortoni-Ricardo (*apud* CHAVES & PINTO, 2012), em um mesmo estado, observam-se variedades como “português culto”, “português popular” e “português dialetal” (*apud* BAGNO, 2012, p. 301)

Desse modo, por serem mutáveis, as línguas variam, por fatores que são de ordem (i) social (variantes diastráticas), relacionados ao estrato social (sexo, idade, escolaridade, profissão); (ii) geográfica (variantes diatópicas), relacionados ao lugar em que se encontra o falante (região, estado, cidade, bairro) como, por exemplo, o “dialeto caipira”, falado em zonas rurais; (iii) pragmática (variantes diafásicas), relacionados ao contexto de uso da língua, em que se observa a variação linguística em um mesmo e único falante, conforme ele se encontre em seu local de trabalho, na igreja, em uma audiência, em uma roda de conversa informal, entre outros.

No caso dessa pesquisa, o sexo do falante, ou sua faixa etária, são fatores sociais determinantes para a escolha do vocabulário particular. O

---

<sup>134</sup> O *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2004) assim define neologismo: Palavra ou expressão nova numa língua, como, p. ex. dolarizar, dolarização, no português. 2. Significado novo que uma palavra ou expressão de uma língua pode assumir. (FERREIRA, 2004, p. 183)

comportamento linguístico adequado do falante, e o momento ou situação de fala também são levados em consideração quando o assunto é fala ou uso. Nesse sentido, o uso do termo “presidenta”, por mulheres, retrata um discurso de defesa da questão de gênero e uma exaltação da voz feminina na política na maioria dos casos, reforçando o discurso feminista.

A sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Por essa perspectiva, existe uma relação imediata entre a diversidade linguística da linguagem e o contexto em que a língua falada. Segundo Fishman (*apud* ALKMIN, 2004, p. 37), “há um tipo de interação social particular em que um falante decide mudar de variedade linguística sem que tenha ocorrido mudança de situação”. É o que este autor chama de mudança metafórica, ou seja, quando o falante decide passar da formalidade para a informalidade, por exemplo, apenas para ser irônico, carregando esse sentido metafórico onde se produzem sentidos figurados por meio de comparações implícitas.

A citação de Fishman encaixa-se perfeitamente no caso do termo “presidenta”, em razão de o uso deste termo estar carregado de ironia, com a intenção depreciativa de Dilma Rousseff, no cargo que ocupou. Com efeito, existem variantes de prestígio (variedade padrão, norma culta ou língua culta) e variantes de menor prestígio nas sociedades em geral (linguagem falada informal, com emprego de gírias, linguagem da Internet, etc.), porém “as línguas mudam incessantemente e a definição do ‘certo’ de ‘agradável’ e do ‘adequado’ também”. (ALKMIN, 2004, p. 40)

Por todos esses motivos, observa-se que “as formas ‘dereito’, ‘fresca’, ‘premeiramente’, hoje desabonadas, são encontradas no texto da carta de Pero Vaz de Caminha, de 1500” (ALKMIM, 2004, p. 41), ou seja, essas representações eram legítimas, mesmo sendo consideradas como “erros” no português do Brasil contemporâneo. Dito de outro modo, o que é considerado “errado” é a alta sociedade abandonar tais usos e outros grupos sociais os reterem, mas, mesmo assim, não se deve afirmar que uma língua é pobre de vocabulário ou imperfeita. Até mesmo quando o falante sente necessidade, ele faz empréstimos linguísticos de outros idiomas, como é o caso do emprego do termo “mouse” para se referir a um dispositivo informático.

Segundo Ataliba Teixeira de Castilho, “o uso é o senhor da língua. Vejamos como, daqui a alguns anos, as pessoas se referirão a esse



cargo quando ocupado por uma mulher”<sup>135</sup>. Ou seja, com base apenas no uso e, com o passar do tempo (visão diacrônica), será possível saber se tal uso tornou-se normativo, ou não. Essa citação traz implícito um debate conhecido dos linguistas: a concepção de norma versus uso da língua (CHAVES & PINTO, 2016). Para os estudiosos da língua, em particular os sociolinguistas, torna-se “norma” aquilo que é “normal” em uma dada comunidade linguística, de acordo com uma concepção que não é instituída pela gramática, mas pelo maior ou menor uso de um vocábulo. A polêmica sobre o conceito de norma linguística dominante é bem situada por Mário Eduardo Martelotta (2011), na citação a seguir:

De um lado uma visão das línguas como algo essencialmente dinâmico e mutante e, de outro, a concepção das línguas como apresentando um mecanismo regular, que pode perfeitamente ser dominado pelos falantes e, conseqüentemente, ser delimitado pelo estudioso da linguagem e descrito a partir de regras bastante previsíveis. (MARTELOTTA, 2011, p. 12)

Ou seja, como afirma Ferdinand de Saussure (1975, p. 16), “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”, sendo assim, existe ainda uma enorme tensão sobre a estabilidade da língua e sua instabilidade constitutiva. Isso porque as línguas apresentam uma normatividade, mas também se caracterizam pela variação/mudança, precisamente por apresentarem, ao mesmo tempo, um aspecto social e um aspecto individual.

Vê-se, assim, que a questão da variabilidade das línguas está relacionada ao contexto de uso pelas comunidades linguísticas, ou seja, à necessidade concreta dos falantes. E, além disso, “a questão da língua no Brasil não é apenas linguística, mas antes de tudo, política” (FARACO, 2008, p. 28), e ainda, de poder, sabendo-se que “a atitude hipócrita do poder quando se abriga por trás da ‘vontade de todos’, vontade que ele suscita, planifica e interpreta, é um dado permanente da política”. (BAGNO, 2011, p. 118)

Ademais, como explicam Chaves e Pinto (2016), o debate sobre norma e uso está envolto em uma polêmica social, amplamente disseminada nas mídias de informação e opinião, por razões ideológicas, em particular, a relação entre a norma linguística instituída no interior de um

---

<sup>135</sup> Disponível em: <http://www.spelltraducoes.com.br/blog/presidente-ou-presidenta/2014/10/> Acesso em: 08-09-2016.

sistema de crenças e valores e o ensino dessa mesma língua, como explicado na citação a seguir:

Ocorre que os fenômenos linguísticos, que requerem uma descrição e uma interpretação cientificamente fundamentadas, tornaram-se alvo de um debate, amplamente disseminado nas mídias de informação, e de interesse geral da chamada opinião pública, sobre a necessidade de se instituir a norma linguística, em particular a norma “cultura”, como objetivo maior do ensino e aprendizagem da língua em contexto escolar formal, com base em uma tradição antiga de ensinar os textos de prestígio para se atingir o “bom uso da língua”. (CHAVES & PINTO, 2016, p. 168)

De acordo com Tânia Maria Alkmin (2004), na longa passagem a seguir, a língua é um importante componente do sistema cultural de um país:

Em que se baseiam as avaliações sociais? Se baseiam em critérios não linguísticos, são julgamentos de natureza política e social, porém julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social. A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo. A intolerância linguística é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, nas relações sociais cotidianas, nos espaços institucionais etc. A rejeição a certas variedades linguísticas, concretizada na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos vocabulares, é compartilhada sem maiores conflitos pelos não especialistas em linguagem. A homogeneidade linguística é um mito, que pode ter consequências graves na vida social. Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática de exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais. Trata-se sempre de impor a cultura dos outros grupos detentores do poder (ou a eles ligados) aos outros grupos – e a língua é um dos componentes do sistema cultural. (ALKMIN, 2004, p. 42)

Nesse sentido, como bem explica Carlos Alberto Faraco (2008, p. 35), a respeito da norma linguística (norma padrão), “norma é aquilo que é normal em uma comunidade de fala” e, sem norma, não há como organizar uma língua. Ocorre que, do ponto de vista do uso da língua/linguagem, a norma-padrão, frequentemente, está associada à organização de uma dada sociedade, sendo considerado “erro” tudo o que foge a essa “regra”. Porém, a fala é uma atualização da língua em diferentes contextos de interação verbal, este uso é baseado no sistema e, ao mesmo tempo, escapa ao sistema, por este motivo ouvimos expressões como “mutabilidade das línguas”.

Diante desses apontamentos, observa-se que a variação não corresponde a um uso arbitrário e irregular do falante, na medida em que ele não é totalmente livre diante da língua. Na teoria do discurso, sobre a

qual falaremos a seguir, os usos da língua, ou ainda, como a escolha das palavras, por exemplo, são um reflexo de dinâmicas sociais e posturas ideológicas.

#### **4. O ponto de vista da análise do discurso**

Pela perspectiva teórica da análise do discurso francesa, “a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem)” (ORLANDI, 2009, p. 19). Por outro lado, as consequências do ato fala podem causar a estigmatização pelo grupo social do qual o falante faz parte. Como explica Ronald Beline (2003), do ponto de vista dos estudos variacionistas, “tendemos a falar como aquelas pessoas com quem mais falamos”. (BELINE, 2003, p. 129)

Por esse motivo, faz-se necessário distinguir o sistema da língua de sua manifestação ou atualização no discurso, ou seja, em uma situação real de fala/uso. O sistema linguístico é social, pois é comum a todos os falantes de uma determinada comunidade, compreendendo o conjunto dos elementos lexicais e gramaticais de uma língua, assim como a organização interna e as regras combinatórias desses elementos. Em outras palavras, “é a rede de relações que se estabelece entre um conjunto de elementos linguísticos”. (FIORIN, 1998, p. 11)

Já a fala caracteriza-se pela realização concreta do sistema que todos os falantes de uma dada língua compartilham, sendo necessário distingui-la do discurso. Na próxima citação, José Luiz Fiorin explica essa distinção:

O discurso são as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psicofísicofisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso. (FIORIN, 1998, p. 11)

Na abordagem discursiva da língua, em particular na análise do discurso francesa, o debate sobre o emprego dos vocábulos em estudo – presidente/presidenta – envolve questões que extrapolam a semântica lexical, isto é, as relações de significado entre as palavras, em particular a sinonímia. Para a análise do discurso francesa, são pertinentes questões como: quem emprega “Presidenta” coloca-se a favor do governo de Dilma Rousseff? E quem se refere a Dilma Rousseff como “Presidente” é

contra a lei, ou contra a ideologia partidária de Dilma Rousseff? Segundo Orlandi, a análise do discurso francesa:

... levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. (ORLANDI, 2009, p. 16)

Nessa perspectiva, a análise do discurso estabelece que o que torna possível a relação palavra/coisa é a ideologia, a qual é responsável por (re)produzir sentidos que significam pela história e pela língua no discurso, pois é na língua que a ideologia se concretiza, isto é, ganha forma material. É nesse sentido que todo discurso é, ideológico. E, segundo Michel Foucault (1996), é no discurso que a política desempenha seus mais temíveis poderes: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Assim sendo, tanto o “erro” como a “verdade” podem não ser aceitos em determinadas condições de produção (sociais e históricas), por não estarem dentro das regras sócio-históricas já concebidas, que determinam o que se pode, ou não, dizer, isto é, a formação discursiva.

Este conceito é de suma importância na análise do discurso. A cada formação ideológica, isto é, o “conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo” (FIORIN, 1998, p. 32), corresponde um conjunto de signos empregados por esta classe ou setor organizado da sociedade, como a imprensa, a escola, a religião, a política, entre outros. José Luiz Fiorin (1998) afirma que “é com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos” (FIORIN, 1998, p. 32). Por esse motivo, ao fazerem uso da língua, os falantes reproduzem sentidos já estabelecidos, daí a afirmação de que “o discurso é mais o lugar da reprodução do que da criação” (FIORIN, 1998, p. 32).

Alia-se, desse modo, à questão da escolha/uso do termo “Presidenta” a ideologia político-partidária do PT (Partido dos Trabalhadores). O PT foi criado em um período político de repressão ao Regime Militar, instaurado no Brasil de 1964 a 1985. Foram 21 anos da chamada ditadura ou golpe militar, que causou episódios de censura à liberdade de expressão, além de prisões, mortes e casos de tortura, sofridos e relatados, inclusive, por Dilma Rousseff.

A ideologia política do PT está fundamentada no socialismo, com forte base teórica marxista. Constituem bandeiras do partido o Movimento dos Trabalhadores Sociais sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e inúmeras outras causas de setores minoritários da sociedade brasileira, como o público de gays, lésbicas, bissexuais e travestis (LGBT), as feministas, os indígenas, entre outros.

Essa contextualização é importante para se compreender que a formação discursiva “Presidenta” está relacionada à formação ideológica dos partidos de esquerda. O feminismo, em particular, é uma das bandeiras do partido que se refere à conquista das mulheres por condições igualitárias com relação aos homens. Antes impedidas de votar, nos dias de hoje, as mulheres não somente votam, como se destacam na política e ocupam cargos públicos antes presididos apenas por homens. Na próxima citação, extraída do site do PT, compreende-se bem as causas do partido:

O Partido dos Trabalhadores é uma associação voluntária de cidadãos e cidadãs que se propõe a lutar por democracia, pluralidade, solidariedade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais, destinadas a eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria, com o objetivo de construir o socialismo democrático. (Estatuto do PT, Artigo 1º.)<sup>136</sup>

A inovação do PT, no cenário político brasileiro dos últimos 30 anos também se dá pelo fato de ser o primeiro partido a adotar o equilíbrio entre mulheres e homens na direção partidária, instituindo as cotas, desafiando preconceitos, incorporando a luta por igualdade racial e contra o racismo, assim como as pautas da luta LGBT por liberdade de orientação sexual e o combate à homofobia.

A seguir, abordamos justamente a questão do gênero em sua relação com o uso da língua por sujeitos social e historicamente situados.

## **5. A questão de gênero**

Muitas hipóteses foram levantadas sobre os reais motivos que levaram linguistas, lexicógrafos, jornalistas e políticos a se posicionarem contra ou a favor do termo “Presidenta”. A ala feminista estabelece a questão de gênero como um dos principais motivos para essa polêmica,

---

<sup>136</sup> Disponível em: <<http://www.pt.org.br/estrutura-partidaria>>.

evocando que o alarde teria se dado em razão de Dilma Rousseff ser mulher. Mas, por outro lado, é de se pensar que, se outra candidata mulher, como Marina Silva, tivesse ganhado as eleições no ano de 2014, talvez não existisse por parte da população uma recusa em utilizar tal termo. Seria Dilma Rousseff menos popular e querida pela população? Se Dilma Rousseff fosse uma personalidade muito respeitada e amada pela população como é, por exemplo, a Rainha Elisabeth na Inglaterra, que completou 90 anos em 2016, sendo saudada pela opinião pública, o vocábulo “presidenta” seria mais bem visto, ou mais rapidamente aceito?

A esse respeito, Robin Lakoff afirma que “certos itens lexicais têm um significado quando aplicados aos homens e outro às mulheres, constituindo uma diferença que não pode ser prevista, exceto com referência aos diferentes papéis que os sexos desempenham na sociedade” (LAKOFF, 2010, p. 14). E, entre estas diferenças, percebemos certa discriminação quanto ao acesso ao poder geralmente negado às mulheres, sob o pretexto de que elas não são capazes de sustentá-lo, como por exemplo, é fato que as mulheres estão cada vez mais buscando os “empregos dos homens”, mas os homens não buscam ter “empregos das mulheres” em casa. A esse respeito:

A discrepância nas posições que homens e mulheres ocupam na sociedade reflete-se nas disparidades linguísticas. [...] Mudanças sociais geram mudanças linguísticas e não o contrário. [...] Mudanças linguísticas podem influenciar, embora lenta e indiretamente, mudanças de atitude. (LAKOFF, 2010, p. 29)

De acordo com essa citação, as posições que as mulheres ocupam atualmente na sociedade impõem-lhes o vocabulário mais apropriado a ser utilizado, entre outros aspectos linguísticos, como o tom de fala e a ausência de “palavrões”. Fugir a essa regra do “politicamente correto”, transformando a desigualdade em igualdade na sociedade, gerará uma transformação na língua/linguagem, que poderá causar, ainda, uma mudança na maneira de pensar das outras pessoas, implicando uma mudança de atitude ou até mesmo de comportamento linguístico.

Por essa ótica, a recusa do tratamento “Presidenta” teria implicações com o que Marcos Bagno (2007) chama de “preconceito linguístico”, o que pode ser melhor compreendido por esta citação:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum

A noção de “preconceito linguístico” parece se justificar ainda mais nos dias atuais, caracterizados pelo combate às práticas discriminatórias, sobretudo em situações minoritárias, que, conforme dissemos, envolve mulheres, homossexuais, negros, indígenas, entre outros públicos em situação de vulnerabilidade.

## 6. *Análise do corpus*

Começaremos as análises partindo do decreto emitido por Dilma Rousseff em 2012, citado anteriormente neste trabalho. A flexão de gênero que passou a ser lei naquele ano fez com que muitas universitárias de direito pedissem a reemissão de seus diplomas, dessa vez com o título “bacharela” em direito, ao invés de “bacharel”, que, do ponto de vista normativo, é empregado para se referir tanto a pessoas do sexo feminino como às do sexo masculino.

Para muitas mulheres, simpatizantes ou não do governo Dilma Rousseff, essa solicitação foi considerada uma conquista para a classe feminina, não apenas para as mulheres que se declaram feministas. O pedido das universitárias foi, inclusive, incentivado pela OBB – Ordem dos Bacharéis do Brasil – em sua página do *Facebook* em 2013<sup>137</sup>. A postagem apresentava o modelo de requerimento necessário para solicitar a reemissão dos diplomas concedidos.

No decreto, Dilma Rousseff assina “Presidenta da República”, tratamento que já vinha sendo cogitado desde a campanha presidencial, haja vista que ela já havia informado que, caso ganhasse as eleições em 2010, gostaria de ser chamada de “Presidenta”. Contudo, seu pedido não foi aceito por ampla maioria da população brasileira, contrariamente a “bacharela”, visto como uma mudança linguística justificada em defesa das mulheres.

Portanto, da perspectiva da análise do discurso, percebemos que, pelo fato de bacharela ser amplamente aceito e comemorado, ao passo que “presidenta” é visto como imposição de um governo, o debate sobre

---

137

Disponível

em:

<https://www.facebook.com/OrdemDosBachareisDoBrasilObb/posts/629129883784210> Acesso em 15 de setembro de 2016.

o emprego de “Presidenta” se justifica por razões puramente ideológicas, visto que atrelado a fatores como preferências políticas, sexo do falante, entre outras implicações. O que tornaria essa discussão um tanto quanto confusa é o fato de que o atual Presidente do Brasil, Michel Temer (PMDB), então vice-presidente de Dilma Rousseff por dois mandatos, não aceitou o termo, pelo menos nunca o utilizou publicamente. Em março de 2016, o PMDB rompeu oficialmente com o PT, com o consentimento de Michel Temer, acusado por Dilma Rousseff de conspirar a favor de um “golpe” contra seu governo. Transcrevemos, a seguir, na íntegra, a carta enviada por Michel Temer em 2015.

São Paulo, 07 de Dezembro de 2015.

**Senhora Presidente,** (grifo nosso)

"Verba volant, scripta manent" (As palavras voam, os escritos permanecem)

Por isso lhe escrevo. Muito a propósito do intenso noticiário destes últimos dias e de tudo que me chega aos ouvidos das conversas no Palácio. Esta é uma carta pessoal. É um desabafo que já deveria ter feito há muito tempo. Desde logo lhe digo que não é preciso alardear publicamente a necessidade da minha lealdade. Tenho-a revelado ao longo destes cinco anos. Lealdade institucional pautada pelo art. 79 da Constituição Federal. Sei quais são as funções do Vice. À minha natural discrição conectei aquela derivada daquele dispositivo constitucional. Entretanto, sempre tive ciência da absoluta desconfiança da senhora e do seu entorno em relação a mim e ao PMDB. Desconfiança incompatível com o que fizemos para manter o apoio pessoal e partidário ao seu governo. Basta ressaltar que na última convenção apenas 59,9% votaram pela aliança. E só o fizeram, ousou registrar, por que era eu o candidato à reeleição à Vice. Tenho mantido a unidade do PMDB apoiando seu governo usando o prestígio político que tenho advindo da credibilidade e do respeito que granjeei no partido. Isso tudo não gerou confiança em mim. Gera desconfiança e menosprezo do governo. Vamos aos fatos. Exemplifico alguns deles.

1. Passei os quatro primeiros anos de governo como vice decorativo. A Senhora sabe disso. Perdi todo protagonismo político que tivera no passado e que poderia ter sido usado pelo governo. Só era chamado para resolver as votações do PMDB e as crises políticas.

2. Jamais eu ou o PMDB fomos chamados para discutir formulações econômicas ou políticas do país; éramos meros acessórios, secundários, subsidiários.

3. A senhora, no segundo mandato, à última hora, não renovou o Ministério da Aviação Civil onde o Moreira Franco fez belíssimo trabalho elogiado durante a Copa do Mundo. Sabia que ele era uma indicação minha. Quis, portanto, desvalorizar-me. Cheguei a registrar este fato no dia seguinte, ao telefone.

4. No episódio Eliseu Padilha, mais recente, ele deixou o Ministério em razão de muitas "desfeitas", culminando com o que o governo fez a ele, Ministro, retirando sem nenhum aviso prévio, nome com perfil técnico que ele, Ministro da área, indicara para a ANAC. Alardeou-se a) que fora retaliação a mim; b) que ele saiu porque faz parte de uma suposta "conspiração".



5. Quando a senhora fez um apelo para que eu assumisse a coordenação política, no momento em que o governo estava muito desprestigiado, atendi e fizemos, eu e o Padilha, aprovar o ajuste fiscal. Tema difícil porque dizia respeito aos trabalhadores e aos empresários. Não titubeamos. Estava em jogo o país. Quando se aprovou o ajuste, nada mais do que fazíamos tinha sequência no governo. Os acordos assumidos no Parlamento não foram cumpridos. Realizamos mais de 60 reuniões de líderes e bancadas ao longo do tempo solicitando apoio com a nossa credibilidade. Fomos obrigados a deixar aquela coordenação.

6. De qualquer forma, sou Presidente do PMDB e a senhora resolveu ignorar-me chamando o líder Picciani e seu pai para fazer um acordo sem nenhuma comunicação ao seu Vice e Presidente do Partido. Os dois ministros, sabe a senhora, foram nomeados por ele. E a senhora não teve a menor preocupação em eliminar do governo o Deputado Edinho Araújo, deputado de São Paulo e a mim ligado.

7. Democrata que sou, converso, sim, senhora Presidente, com a oposição. Sempre o fiz, pelos 24 anos que passei no Parlamento. Aliás, a primeira medida provisória do ajuste foi aprovada graças aos 8 (oito) votos do DEM, 6 (seis) do PSB e 3 do PV, recordando que foi aprovado por apenas 22 votos. Sou criticado por isso, numa visão equivocada do nosso sistema. E não foi sem razão que em duas oportunidades ressaltai que deveríamos reunificar o país. O Palácio resolveu difundir e criticar.

8. Recordo, ainda, que a senhora, na posse, manteve reunião de duas horas com o Vice Presidente Joe Biden – com quem construí boa amizade – sem convidar-me o que gerou em seus assessores a pergunta: o que é que houve que numa reunião com o Vice Presidente dos Estados Unidos, o do Brasil não se faz presente? Antes, no episódio da "espionagem" americana, quando as conversas começaram a ser retomadas, a senhora mandava o Ministro da Justiça, para conversar com o Vice Presidente dos Estados Unidos. Tudo isso tem significado absoluta falta de confiança;

9. Mais recentemente, conversa nossa (das duas maiores autoridades do país) foi divulgada e de maneira inverídica sem nenhuma conexão com o teor da conversa.

10. Até o programa "Uma Ponte para o Futuro", aplaudido pela sociedade, cujas propostas poderiam ser utilizadas para recuperar a economia e resgatar a confiança foi tido como manobra desleal.

11. PMDB tem ciência de que o governo busca promover a sua divisão, o que já tentou no passado, sem sucesso. A senhora sabe que, como Presidente do PMDB, devo manter cauteloso silêncio com o objetivo de procurar o que sempre fiz: a unidade partidária.

Passados estes momentos críticos, tenho certeza de que o País terá tranquilidade para crescer e consolidar as conquistas sociais. Finalmente, sei que a senhora não tem confiança em mim e no PMDB, hoje, e não terá amanhã. Lamento, mas esta é a minha convicção. Respeitosamente, \ M TEMER

**A Sua Excelência a Senhora Doutora DILMA ROUSSEFF**

DO. Presidente da República do Brasil Palácio do Planalto<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/leia-integra-da-carta-enviada-pelo-vice-michel-temer-dilma.html>>. Acesso em: 06-09-2016.

Esta carta obteve alta repercussão. Nos suportes digitais, surgiram vários memes, isto é, imagens ou vídeos amplamente compartilhados pelos usuários de redes sociais e aplicativos de mensagens. Segundos após a divulgação, o assunto ganhou o *trending topics* no *Twitter*, com a hashtag #CartaDoTemer. Opiniões sérias apareceram intrincadas a piadas e caricaturas sobre a crise política. O desabafo de Temer dividiu opiniões, ainda, entre governistas e parlamentares, pois a cúpula do PMDB negava a possibilidade de ruptura em dezembro de 2015, e os governistas entenderam a carta como uma declaração a favor do *impeachment*. O governo não se manifestou oficialmente na época, todavia, a repercussão da carta culminou no rompimento entre os dois maiores partidos do Brasil, PMDB e PT.

É possível extrair da carta em questão várias interpretações, entretanto, nosso propósito é analisar o que levou Michel Temer a referir-se a Dilma Rousseff como “Senhora Presidente”, na fórmula de endereçamento da carta, e “A Sua Excelência a Senhora Doutora Dilma Rousseff”, na fórmula de encerramento. Partiremos do pronome Senhora: é um pronome de tratamento cerimonioso, empregado quando existe distanciamento entre os locutores, inclusive em situação familiar, a exemplo de filhos que, ao serem chamados por seus pais, respondem por “Senhor”, “Senhora”.

Assim, seja em contexto formal ou familiar, “Senhora” é empregado como forma de respeito, estando relacionado à hierarquia por grau de relação (profissão, por exemplo) ou por idade (contexto familiar), também podendo ser utilizado para referir-se a mulheres casadas, sendo as solteiras chamadas de “Senhorita”. Já o pronome de tratamento “Sua Excelência” é empregado para referir-se a autoridades, como Presidentes da República, ministros, senadores, deputados, embaixadores, e oficiais-generais, entre outros. Ou seja, seu emprego, na carta, está perfeitamente adequado para referir-se à autoridade que preside um país.

Contudo, na fórmula de encerramento, aparece “Doutora”, que, de um ponto de vista normativo, só deve ser empregado por aqueles que possuem o grau superior de doutorado, o que não é o caso de Dilma Rousseff, segundo sua própria biografia atualizada exposta no site do Palácio do Planalto: “Em 1998, inicia o curso de doutorado em Economia na

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas, já envolvida na campanha sucessória do governo gaúcho, não chega a defender tese<sup>139</sup>.

Deve-se observar que, no Brasil, o emprego do tratamento “Doutor(a)” é objeto de polêmica, visto que utilizado não somente por pessoas que cursaram e concluíram o grau de doutorado, mas também por médicos de todas as especialidades e advogados que alegam que o termo foi legitimado por Dom Pedro I. “Doutor” é, pois, um título acadêmico muito confundido como pronome de tratamento que remete ao enaltecimento das classes privilegiadas da população<sup>140</sup>.

Assim que assumiu o mandato, mesmo que de forma interina, Michel Temer foi alvo de comentários sobre seu domínio da norma padrão e culta da língua portuguesa, ao contrário de sua antecessora, que era motivo de piada na internet e nas redes sociais, por expressar-se em desacordo com a norma padrão, em discursos ordinários e oficiais. A oratória de ambos, acrescida da fala de ex-presidentes do Brasil, foi citada na matéria do jornalista da UOL, Reinaldo Polito:

Dilma Rousseff: é péssima oradora. Troca os nomes das pessoas, inventa teses impossíveis, perde o raciocínio, trunca as ideias, chega a ser desconexa. Enfim, não sabe como se expressar em público. Sempre apresentou uma boa qualidade como oradora - sabe ler bem os discursos. Só que, em vez de se valer dessa técnica de apresentação, preferia falar de improviso. Aí era uma tragédia.

Michel Temer: chegou como um bálsamo com sua oratória. Formal, quase protocolar, cirúrgico nas ideias que defende. Não agride a gramática. Não perde a linha de raciocínio. Não se compromete com afirmações contraditórias. Ao contrário de Dilma, pensa antes de falar. É provavelmente um dos presidentes de comunicação mais elaborada que tivemos no país. Ainda na Vice-Presidência, Michel Temer dava exemplos de possuir comunicação excepcional. [...] Nos discursos que tem proferido e nas entrevistas que tem concedido depois que assumiu interinamente a Presidência, demonstrou comunicação exemplar. Já ouvi inúmeras pessoas comparando sua habilidade oratória com a da dificuldade apresentada por sua antecessora no cargo. Pelo menos nesse

---

<sup>139</sup> Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/presidenta/biografia> Acesso em 05 de outubro de 2015.

<sup>140</sup> A esse respeito, indicamos a leitura de um artigo publicado por Eliane Brum, na revista *Época*, em 2012. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/09/doutor-advogado-e-doutor-medico-ate-quando.html>>. Acesso em: 19-09-2016.

questo, nós brasileiros estamos muito bem representados. Tomara que suas ações estejam à altura da sua capacidade de se expressar em público.<sup>141</sup>

A partir da análise desses acontecimentos amplamente difundidos nas mídias, fica evidente o prestígio na posição adotada por Temer ao referir-se a Dilma Rousseff como Presidente, e não “Presidenta”. O primeiro fato observado é que ele tem muito poder em suas palavras dentro e fora de seu partido, porque, além de ser considerado um experiente articulador, é homem letrado e conhecedor das leis, formado em Direito e professor universitário. Sendo assim, para seus seguidores, o que Temer instituir será lei, sendo assim, muitos optaram por usar a forma de tratamento “Presidente” por razões políticas e ideológicas, uma vez que, em sua carta dirigida a Dilma Rousseff, Temer deixa claro que, mesmo estando ambos na presidência da República, atuavam em lados opostos durante todo o tempo.

Outro fato noticiado nas mídias do Brasil foi a imposição de Temer para que o termo “Presidenta” fosse proibido na EBC - Empresa Brasil de Comunicação. O fato foi interpretado por muitos como uma perseguição ideológica contra a emancipação das mulheres, uma postura tida como “conservadora”. A citação a seguir traz um trecho da reportagem:

Expressão presidenta, empregada quando Dilma assumiu poder com proposta de afirmação feminina, está proibida na empresa pública; políticas emancipadoras não condizem com orientação política e ideológica do governo interino, diz Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação. (WROLLI, 2016)

Este depoimento mostra que os motivos que levam à escolha dos termos, na imprensa jornalística, não são somente linguísticos ou meramente respaldados pela gramática. Segundo um Jornalista da EBC a decisão de chamar Dilma Rousseff de “Presidenta” foi respaldado pelo manual de redação deles, que determina que se deve respeitar a maneira como a pessoa pede para ser chamada, até que esta regra foi abruptamente modificada, apenas com base ideológica. A misoginia, ou seja, ódio ou aversão a mulheres pode ser uma das justificativas para fatos como este.

Soma-se a isso, lembremos, que o termo “Presidenta” não foi inventado por Dilma Rousseff; ele já existia havia muito tempo, e foi rece-

---

<sup>141</sup> Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/reinaldo-polito/2016/05/17/diferencas-na-comunicacao-de-lula-dilma-e-temer.htm>>. Acesso em: 19-09-2016.

bido de forma similar em países como o Chile, com Bachelet, e na Argentina, com Kirchner, retratando que a luta das mulheres pela igualdade de gênero está apenas começando.

Na opinião de Dilma Rousseff, publicada em uma entrevista ao site do UOL logo após a manifestação da imprensa sobre o assunto, em junho de 2016 ela alegou: “Acredito que a terminação 'a' tem grande importância para a primeira mulher “presidenta” da República. É lamentável que um governo sem voto e provisório tente apagar 54 milhões e meio de votos, retirando uma letra tão bonita, a primeira, do alfabeto. É sem noção!”. Ou seja, ela defende que a imposição do termo não pode acarretar em seu desuso, e que esta foi uma das formas de desacreditar seu governo.

Outro fato relevante para esta discussão foi a frase pronunciada pelas senadoras Vanessa Grazziotin (PCdoB-AM) e Fátima Bezerra (PT-RN). Segundo elas, a “presidenta é inocenta”<sup>142</sup>. Ambas são aliadas de Dilma Rousseff no Senado, e usaram a polêmica frase na defesa de Dilma Rousseff durante o processo de *impeachment*, causando muitos risos no Senado e piadas na Internet. A imagem a seguir foi uma das que circularam nas redes sociais:



Como já mencionado anteriormente, a aceitação do vocábulo “presidenta” permitiria, na língua portuguesa, a criação de termos semelhantes a ele, com a terminação em -ent, considerados comuns de dois gêneros, por não indicarem o gênero em si, sendo então acompanhados do artigo para esta especificação. Desse modo, a forma normativa seria “inocente”, e o uso de “inocenta”, na imagem analisada, revela a tentati-

---

<sup>142</sup> Disponível em:

[http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2016/08/26/interna\\_politica,797889/querem-condenar-uma-presidenta-inocenta-diz-senadora-fatima-bezerra.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2016/08/26/interna_politica,797889/querem-condenar-uma-presidenta-inocenta-diz-senadora-fatima-bezerra.shtml)

<https://www.youtube.com/watch?v=zSjbg-4lrW4> Acesso em 06 de setembro de 2016.

va de uma concordância entre os termos, agora ambos no plural. Contudo, a flexão de gênero “réa”, criada por internautas, constitui um desvio da norma padrão, pois já existe e foi oficializada há muitos anos o termo “ré” para mulheres e “réu” para homens. Assim, o termo “réa” foi inventando apenas para ironizar a questão levantada sobre a variação linguística.

Outra fala interessante foi proferida pela Ministra Carmen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal (STF), que, ao ser questionada sobre como preferia ser chamada ao assumir a presidência da corte em 12 de setembro de 2016, respondeu que preferia “Presidente”. No entanto, sua escolha foi contestada publicamente. Cipro Neto, que argumentou sobre a legitimidade do termo. Nas palavras de Carmem, ela alegava ser amante da língua portuguesa e, por este motivo, optaria pelo termo “a presidente” ao invés de “presidenta”, o que mostra não apenas desconhecimento do fato de que o termo “presidenta” existe e é tão normativo quanto o outro, como certa intolerância a Dilma Rousseff. Como forma de expressar seu desacordo com o governo, muitas pessoas optam por não usar o termo “Presidenta”, embora ele seja normativo.

## **7. Considerações finais**

Neste trabalho, abordamos o impacto da variação linguística para a compreensão de fenômenos sociais, a partir de um acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2012; RASSI, 2012): o decreto de lei, instituído por Dilma Rousseff, que tornou obrigatório o emprego do vocábulo “Presidenta” para fazer referência ao cargo então ocupado por ela na Presidência da República do Brasil. Salientamos que esse termo colocou em lados opostos diferentes setores da sociedade, incluindo-se aí estudiosos e pesquisadores da língua/linguagem, dando origem a uma polêmica sem precedentes.

Com base em todas essas reflexões, observamos que, do ponto de vista linguístico, o polêmico pronome de tratamento “Presidenta” é visto como neologismo, mesmo sendo lexicalmente legítimo. Do ponto de vista da sociolinguística, a variação entre os dois termos – presidente ou presidenta – é verificada a partir de aspectos como o sexo do falante e o lugar social do discurso, onde a escolha de um dos termos extrapola o embate entre norma e uso. Já para a análise do discurso, é a ideologia por trás do termo que define quem o fala e por que fala. Esses diferentes aportes teóricos nos permitiram concluir que ambas as formas – Presi-

dente/Presidenta – são normativas e passíveis de serem usadas, e sua “escolha” denota que a variação é uma realidade do funcionamento das línguas em contexto, além de revelarem o posicionamento ideológico dos sujeitos que as empregam, segundo as condições de produção do discurso (ORLANDI, 2009), que são comunicativas, mas, antes disso, históricas.

A mesma postura é defendida pela Academia Brasileira de Letras (ABL), em um artigo publicado por José Sarney, em 2010, conforme a passagem a seguir:

O "Houaiss" fala em "mulher que preside (algo)" ou "mulher que se elege para a presidência de um país" para definir presidenta e, para presidente, em "título oficial do chefe do governo no regime presidencialista" - substantivo de dois gêneros. A forma tradicional, comum de dois gêneros, não tem nenhum sentido discriminatório. Mas presidenta tem mais um peso político que linguístico<sup>143</sup>.

À época, José Sarney era considerado um aliado de Dilma Rousseff, tendo feito parte de seu governo no primeiro mandato. Além de ex-presidente da República e atual senador pelo Estado do Amapá, Sarney é um escritor e jornalista, publicou romances, poesias e crônicas e assumiu uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Mesmo tendo seu nome envolvido nos escândalos divulgados pela Operação Lava Jato, suas palavras expressam e concluem o pensamento da presente pesquisa na concepção de que a forma “A Presidente” não foi criada com intuito de discriminar nenhuma mulher, porque presidente é considerada uma palavra comum de dois gêneros, o que para muitas mulheres pode soar como “sexismo”, ou seja, uma atitude de discriminação fundamentada pelo sexo, o que é compreendido devido aos estigmas presentes na sociedade, dentre os quais, a subalternação da mulher, principalmente na política e em cargos de prestígios almejados pelo poder.

Da mesma forma, “Presidenta” não carrega em si um peso linguístico erroneamente atribuído por boa parte da população, e sim político-ideológico, já que Dilma Rousseff solicitou ser chamada como tal, e ainda publicou um decreto oficializando a mudança na nomeação de títulos para mulheres. Por esse e outros motivos, concluímos que quem “escolhe” a forma “A Presidente” o faz tanto por desconhecer as normas e achar que está correto apenas este termo, como forma de repúdio ao go-

---

<sup>143</sup> Disponível em: <<http://www.academia.org.br/artigos/presidenta-ou-presidente>>. Acesso em: 06-09-2016.

verno Dilma Rousseff, ou até mesmo desprezo ao partido do qual ela pertence. Já quem opta por “A Presidenta” o faz para defender Dilma Rousseff, também defender todas as mulheres, assim como defender o que foi referendado pelos dicionários há muitos anos atrás. Conclui-se, desse modo, que a escolha nem sempre ocorre de forma consciente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. vol. 1, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 21-47.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Linguística da norma*. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 301-315.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Norma linguística*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística: objetos teóricos*, vol. 1. São Paulo: Contexto, 2003, p. 121-140.

BIOGRAFIA da Presidenta Dilma Rousseff. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/presidencia/presidenta/biografia>>. Acesso em: 05-10-2015

BIOGRAFIA do PT – Partido dos Trabalhadores. Disponível em: <<http://www.pt.org.br>>. Acesso em: 14-09-2016.

BIZZOCHI, Aldo Luiz. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1997.

CHAVES, Aline Saddi; PINTO, Maria Leda. Norma linguística, gêneros do discurso e ensino de língua. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; TENO, Neide Araujo Castilho; ARAUJO, Susylene Dias de. *Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura*. Curitiba: Appris, 2016, p. 167-182.

DICIONÁRIO Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/presidenta>>. Acesso em: 31-03-2016.

DICIONÁRIO Caldas Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/Presidenta>>. Acesso em: 05 de outubro 2015.



DICIONÁRIO e gramática.com. Disponível em:  
<<https://dicionarioegramatica.com.br/2016/05/02/presidenta-e-mais-antigo-e-tradicional-em-portugues-do-que-a-presidente>>. Acesso em: 02-05-2016.

DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em:  
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?Lingua=portugues-portugues&palavra=presidenta>> Acesso em: 31 de março de 2016.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. *A presidente ou a presidenta?* Qual das formas devemos utilizar? Disponível em:  
<<http://www.portugues.com.br/gramatica/a-presidente-ou-presidenta-qual-das-formas-devemos-utilizar.html>>. Acesso em: 10-05-2016.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística*, vol. 1. São Paulo. Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. 1996.

JUNIOR, L. C. P. Presidente ou Presidenta. *Blog Spell Traduções*. 2014. Disponível em: <<http://www.spelltraducoes.com.br/blog/presidente-ou-presidenta/2014/10>>. Acesso em: 08-09-2016.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade*: clássicos traduzidos. São Paulo. Parábola, 2010, p. 13-30.

LEI nº 12.605, de 3 de abril de 2012. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112605.htm)>. Acesso em: 14-12-2015.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística*: uma abordagem baseada no uso, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*: princípios e procedi-

mentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2012.

RASSI, Amanda Pontes. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da “Marcha das vadias”. *Revista de História da UEG*. vol. 1, n. 1. Goiânia, jan/jun 2012, p. 43-63. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/issue/view/54/showToc>>. Acesso em: 13-08-2015.

RICINO, Leo. Nossa língua não é machista: Uma visão do básico sobre gênero na língua portuguesa. *Revista Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/23/machismo-uma-visao-do-basico-sobre-genero-na-lingua-178963-1.asp>>. Acesso em: 22-08-2016.

SARNEY, José. Presidenta ou Presidente. *Academia Brasileira de Letras*. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/artigos/presidenta-ou-presidente>>. Acesso em: 06-09-2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SOUZA, Isabella. Carta de Temer a Dilma permite muitas leituras. *Jornal Estado de Minas*. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/12/09/interna\\_politica,715387/carta-de-temer-a-dilma-permite-muitas-leituras.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/12/09/interna_politica,715387/carta-de-temer-a-dilma-permite-muitas-leituras.shtml)> Acesso em: 06-09-2016.

WROLLI, Rodolfo. Temer: perseguição ideológica na EBC e proibição do termo presidenta. *Jornal GGN*. Jun/2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/temer-perseguiacao-ideologica-na-ebc-e-proibicao-do-termo-presidenta>>. Acesso em 06 de setembro 2016.

## **PRODUÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL COMO RECURSO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM GRAMATICAL**

*Elaine Teixeira da Silva* (UniFESJ-SEEDUC/RJ)  
[elaine.ts@gmail.com](mailto:elaine.ts@gmail.com)

### **RESUMO**

Esta proposta tem por objetivo mostrar a produção de texto multimodal como recurso pedagógico para o exercício de aprendizagem da disciplina "gramática", tendo como metodologia o conteúdo gramatical "orações subordinadas adverbiais", suas características, classificações e as conjunções ou locuções conjuntivas que as introduzem. Após essas introduções, os alunos visualizaram uma apresentação em *Power Point* com o título "As orações subordinadas adverbiais na construção dos textos: alguns exemplos", através de diferentes gêneros textuais como propaganda, histórias em quadrinhos, poema música, filme e notícia, e ao final como proposta de atividade, eles deveriam formar grupos e escolher um dos gêneros textuais para produzir textos multimodais contendo orações subordinadas adverbiais. Ao terminarem, os grupos apresentaram seus trabalhos, mostrando as orações usadas na junção do texto e imagem como modulação de um texto multimodal (RIBEIRO, 2016). A atividade foi realizada com estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola privada no município de Campos dos Goytacazes (RJ). Para a concretização desta proposta metodológica, buscamos fundamentação teórica em Josiane Brunetti Cani e Carla Viana Coscarelli (2016), Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi Jr. (2015), Luiz Antônio Marcuschí (2008), Ana Elisa Ribeiro (2016), entre outros.

**Palavras-chave:** Texto multimodal. Gramática. Gênero textual.

### **1. Introdução**

Os estudos sobre a multimodalidade surgiram com Gunther Kress & Theo van Leeuwen (2001) e desde então muito se discutido, aprendido e descoberto sobre essa prática no ensino e aprendizagem de línguas. O aspecto semiótico que envolve os textos multimodais contribui para uma maior amplitude quando as pessoas "sabem que têm variados recursos para expressar algo". (RIBEIRO, 2016, p. 115)

Assim, ao produzir um texto multimodal – verbal e não verbal, o estudante entrará em contato com a diversidade de linguagens que circulam atualmente ao passo que esse tipo de texto exigirá do aluno uma ha-

bilidade leitora capaz de “lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido” (CANI & COSCARELLI, 2016, p. 19), daí a importância da inserção da multimodalidade no contexto escolar.

Destaca-se também que os textos multimodais fazem parte de uma trilogia voltada para o letramento, a saber: a) os multiletramentos, entendidos como “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 21), como os aplicativos móveis, cartas, e-mails etc.; b) os letramentos multissemióticos que envolvem “a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [...], corporal e do movimento [...])” (ROJO, 2009, p. 119) e; c) os letramentos críticos que buscam abordar “esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias”. (ROJO, 2009, p. 120)

## **2. *Multimodalidade e produção escrita***

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 51-52), há várias razões para se trabalhar a produção textual como suporte para a aprendizagem da língua, entre elas podemos citar:

- o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- o treinamento e o raciocínio da argumentação;
- o estudo dos gêneros textuais;
- o treinamento da ampliação, redução e resumo do texto;
- o estudo da pontuação e da ortografia.

As razões citadas inferem para a prática e inclusão dos gêneros textuais como suporte para o ensino e aprendizagem de gramática, uma vez que ao produzir textos o estudante pode exercer o conhecimento adquirido tanto ao longo de sua jornada escolar como também o conhecimento multicultural em que ele está inserido.

Sabe-se que “a escrita é sempre útil, sempre informativa, é sempre um ato socioideológico importante e respeitado” (CARVALHO & FERRAREZI JR, 2015, p. 36). Portanto, acreditamos que “A escrita, aqui, é

sempre um ato inteligente que atende a um propósito”. (CARVALHO & FERRAREZI JR, 2015, p. 36)

Assim, chegamos ao conceito de multimodalidade: "Postulada por Gunther Kress e Theo van Leeuwen, em 2001, a multimodalidade desenvolve conceitos a partir de diferentes modos de linguagem sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles". (CANI & COSCARRELLI, 2016, p. 24)

Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 115) também afirma que:

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como completariedade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

Essas considerações teóricas sobre a multimodalidade, nos levaram a perceber a importância dos textos multimodais no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Outro fator que levamos em consideração para a realização da atividade com produção de texto multimodal é a criatividade autoral do aluno, que de acordo com Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi Jr. (2015) deve ser estimulada para que o aprendiz possa ter liberdade para produzir seus textos e o papel do professor como instrumentalizador do ensino estende-se para a ludicidade como ferramenta interativa para uma aprendizagem que traga significado para o aluno.

### **3. Atividade prática**

A proposta deste trabalho foi realizada na disciplina de Gramática com alunos do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola privada no município de Campos dos Goytacazes (RJ). Como procedimento metodológico o conteúdo gramatical “Orações Subordinadas Adverbiais” sendo a produção de texto multimodal como recurso pedagógico.

A atividade passou por dois momentos antes de ser realizada:

1. Apresentação do conteúdo com atividades no material didático;
2. Apresentação em *Power Point* com o título “As orações subordinadas adverbiais na construção dos textos: alguns exemplos”, com exemplos de textos multimodais em diferentes gêneros textuais produzidos com as orações subordinadas adverbiais.

Após o segundo momento citado, os alunos foram orientados a formar grupos e escolher um dos gêneros propostos para a atividade e criarem os seus textos.

Abaixo segue o plano de aula da atividade:

**Plano de aula**

Tema:	Período composto por subordinação: Oração subordinada adverbial
Objetivos:	Identificar efeitos de sentido das orações subordinadas adverbiais. Conhecer diferentes gêneros textuais produzidos com orações subordinadas adverbiais. Conhecer exemplos de textos multimodais.
Tempo:	4 aulas, duas para a apresentação do conteúdo e duas para a atividade de produção.
Material:	Power Point. Revistas. Folha A4.
Metodologia:	Apresentar o conteúdo gramatical aos estudantes e realizar as atividades de fixação do material didático. Apresentar o Power Point “As orações subordinadas adverbiais na construção dos textos: alguns exemplos”, textos multimodais criados em diferentes gêneros textuais. Material no suporte digital: <a href="https://pt.slideshare.net/elaineteixeira391/as-oraes-subordinadas-adverbiais-na-construo-dos-textos-alguns-exemplos">https://pt.slideshare.net/elaineteixeira391/as-oraes-subordinadas-adverbiais-na-construo-dos-textos-alguns-exemplos</a> Em seguida solicitar que formem grupos para a produzirem os seus textos multimodais no gênero textual escolhido por eles. Após a produção, os alunos devem apresentar o trabalho expondo os tipos de texto que produziram e as orações subordinadas adverbiais eleitas.
Avaliação:	A avaliação dar-se-á mediante a interatividade do grupo para a produção e a formulação do texto como representação da aprendizagem sempre levando em conta a autonomia, autoria e criatividade do estudante.

**Tabela 1: Plano de aula.**

Os estudantes produziram propagandas, poesias e história em quadrinhos, pois “Sejam com palavras ou imagens, som ou gesto; seja com cores ou vocabulário, elas precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Desse modo, apresentamos, na **Fig. 1**, uma das produções criadas pelos alunos.

Na atividade acima, pode-se observar a criatividade dos alunos ao produzirem o gênero propaganda. Eles criaram um produto, a água mineral “Debão da montanha”, e utilizaram os recursos textuais imagem e palavra para a confecção da atividade, como também a inserção da locução conjuntiva introdutória da oração subordinada adverbial proporcional, destaca-se também na produção do gênero, a junção de personalidades midiáticas com a proposta de produção: “É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles”. (CANI & COSCARELLI, 2016, p. 24)

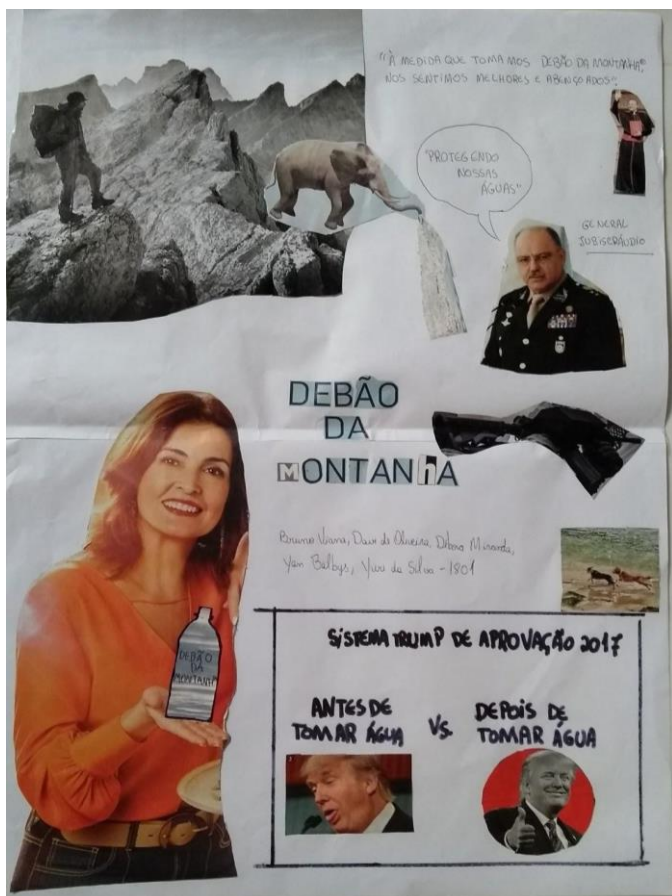


Fig. 1: Atividade em aula

As considerações mencionadas corroboram com Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi Jr. (2015) sobre o papel da escola na formação de alunos para a prática da escrita com a diversidade semiótica, pois:

é no espaço escolar que a *criatividade* deve ser estimulada. Por meio de atividades bem leves, o quanto possível, lúdicas com *o professor trabalhando a liberdade de seus alunos*. [...] Essa liberdade inclui fazer as próprias escolhas *com relação à linguagem, ao estilo do texto, às ideias que nele aparecerão etc.* (CARVALHO & FERRAREZI JR, 2015, p. 65, grifos nosso)

Observamos na atividade a presença da trilogia no âmbito do texto multimodal, pois ao produzirem o gênero textual propaganda, eles usaram o letramento multissemiótico, os multiletramentos e o letramento crítico, sendo esse último percebido ao ser introduzido na produção personalidades sociais e políticas, como o então presidente americano Donald Trump e a jornalista/apresentadora Fátima Bernardes.

Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando. (ROJO, 2009, p. 120)

Consideramos importante a inclusão da multimodalidade nas aulas da disciplina de gramática uma vez que os estudantes deparar-se-ão com esse tipo de texto que mescla linguagens na continuidade estudantil, em avaliações que medirão seu aprendizado e conhecimento, como vestibulares e/ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que atualmente inserem em os textos multimodais, o que nos leva a entender a importância de se trabalhar “A ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidade de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos”. (RIBEIRO, 2016, p. 48)

#### **4. Considerações finais**

Como apresentado, observou-se que a prática de produzir textos com a multimodalidade pode trazer significativos resultados, tanto no contexto escolar do ensino básico como componente pedagógico para o ensino e aprendizagem de língua, como na preparação do estudante para a continuação acadêmica.

Também se constatou que a produção de texto multimodal pode ser atrativa, lúdica e permitir que a criatividade e a criticidade dos alunos



sejam percebidas e aceitas contribuindo para o letramento crítico e atuante mediante as informações e transformações do mundo atual.

Esperamos que esta proposta possa servir de modelo para outras práticas pedagógico-metodológicas no ensino e aprendizagem de línguas através da produção de textos multimodais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes, 2016, p. 15-47.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001

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

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

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

**PROFESSORES E LEITURA:  
A FAMÍLIA COMO LUGAR DE ENCONTROS  
E INFLUÊNCIAS LITERÁRIAS**

*Maria da Conceição de Jesus Ranke (UFT)*  
[ceica.ranke@gmail.com](mailto:ceica.ranke@gmail.com)

*Márcio Araújo de Melo (UFT)*  
[marciodemelo33@gmail.com](mailto:marciodemelo33@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho se constitui de um recorte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo identificar e analisar as relações que se estabelecem entre leitor e a leitura literária. Como fundamentação teórica foram mobilizados estudos do campo do letramento literário transversalizados pela semiótica discursiva nas questões relativas ao envolvimento dos sujeitos com os objetos estéticos. A investigação consistiu numa pesquisa norteada, particularmente, por princípios qualitativos identificada como estudo de caso de caráter interpretativista. Para a produção dos dados aqui apresentados foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e registros informais mediante anotações de campo. A amostra do estudo foi constituída de 7 professores já licenciados, de língua portuguesa e literatura que atuam na rede pública de ensino do Tocantins, e 6 licenciandos, pertencentes aos cursos de letras dos *campi* universitários de Araguaína e de Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins. Como recorte para este artigo trazemos as influências do contexto familiar que marcaram a trajetória de vida dos participantes de pesquisa, contribuindo positivamente para que se tornassem leitores. No recorte selecionado destacam-se as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa sobre a construção de um ambiente favorável à formação do leitor no seio familiar. Assim como a escola, a leitura que ocorre no ambiente doméstico imprime marcas importantes, senão aspectos que valem a pena ser conhecidos, à trajetória de formação do indivíduo enquanto leitor, convergindo para compreender as relações que se estabelecem entre leitor e leitura literária bem como suas características e implicações.

**Palavras-chave:** Família. Leitura literária. Letramento literário.

**1. Introdução**

Este trabalho consiste num recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada em 2016, na qual analisamos as relações que se estabelecem entre professores-leitores e a leitura literária. O estudo constituiu-se numa

pesquisa norteada, particularmente, por princípios qualitativos, tendo como referencial metodológico os princípios do estudo de caso de caráter interpretativista. Nela, nos alicerçamos nos estudos do capô do letramento literário, estabelecendo diálogo transversal com a semiótica discursiva no intuito de compreender a complexa relação que se estabelece entre leitor e a leitura literária. Para a produção dos dados aqui analisados foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e registros informais mediante anotações de campo. A amostra do estudo foi constituída de 13 participantes que se autodeclaram leitores, sendo 7 professores, já licenciados, de língua portuguesa e literatura que atuam na rede pública de ensino do Tocantins, e 6 licenciandos, pertencentes aos cursos de letras dos *campi* universitários de Araguaína e Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins. Como recorte para este artigo trazemos nossas análises a respeito das influências do contexto familiar que marcaram a trajetória de vida dos participantes de pesquisa, contribuindo positivamente para que se tornassem leitores.

A formação de leitores é uma temática de grande relevância na atualidade, sendo de igual importância do espaço escolar nessa formação. Além disso, ganha visibilidade a importância professor como mediador para que se dê o encontro efetivo entre leitor e texto literário. Nesse sentido, o estudo desenvolvido aponta nessa direção e busca enriquecer tais discussões na medida em que problematiza a relação do leitor com a literatura, sendo que o leitor que está no centro de nossas atenções constitui-se como também um formador de leitores, ou seja, um professor.

Mais precisamente esta pesquisa, insere-se no campo das investigações sobre a leitura e o letramento, priorizando, nesse estudo, o letramento literário na formação do leitor, considerando que esta formação se desenvolve, sobretudo, pela familiaridade, intimidade com a literatura e se concretiza mediante os gestos de ler o texto literário.

Mediante o exposto, é de nosso interesse ao trazer um viés interdisciplinar para nossas análises, posto que entrelaçamos em nossas análises os estudos do letramento literário e da semiótica discursiva numa postura investigativa que visa contribuir para novas problematizações a respeito da formação de leitores. Além de apresentar elementos novos que podem lançar luzes tanto no contexto escolar institucionalizado quanto as relações que se tecem fora dele.

Ao focalizarmos a instituição familiar como promotora de um ambiente favorável à formação leitor buscamos, também, romper com a

tendência de reduzir as experiências de leitura e o processo de formação do leitor ao contexto escolar, trazendo luzes para outros espaços nos quais as práticas de leitura se fazem presentes. Assim como a escola, a leitura que ocorre no ambiente doméstico imprime marcas importantes, senão aspectos que valem a pena ser conhecidos, à trajetória de formação do indivíduo enquanto leitor, nos ajudando a compreender as relações que se estabelecem entre leitor e leitura literária bem como as implicações que daí decorrem.

Isso considerado, nossa proposta se organiza em três seções inter-relacionadas. Na primeira, trazemos reflexões sobre a importância da família aqui entendida como a primeira mediadora entre a criança e a intimidade com a leitura literária; na segunda, entrelaçamos aproximações entre o letramento literário e a semiótica discursiva; na terceira, analisamos alguns dos depoimentos dos professores-leitores participantes do estudo.

## **2. A família: ambiente favorável à formação inicial do leitor**

Eu ainda não sabia ler, mas já era bastante esnobe para exigir meus livros. Meu avô foi ao patife de seu editor e conseguiu de presente ‘*Os contos*’ do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto da infância por um homem que conservava, dizia ele, olhos de criança. Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, suzá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia, querido? As Fadas?” Perguntei, incrédulo: “As Fadas estão aí dentro?” A história me era familiar: minha mãe contava-a com frequência (...). (SARTRE, 2005, p. 28)

De modo geral a família é o primeiro espaço de convivência social do ser humano após o nascimento. À medida em que nosso foco se distancia de conceito de família e de arranjos sobre sua constituição e procuramos direcionar nosso olhar para a função da família na sociedade, pode-se afirmar quando se vislumbra a formação do leitor que é a família a responsável por uma espécie de alicerce primário e pela criação de um ambiente favorável para que essa formação ocorra.

Via de regra, pela influência que provoca, a família deveria ser a primeira mediadora entre a criança e a intimidade com a leitura, já que ela representa o primeiro elo basilar entre a criança e o mundo. No entan-

to, muitas vezes, os pais e demais membros da família, não têm total clareza da dimensão da influência e motivação que podem exercer sobre as crianças em relação à leitura.

Não é novidade que a infância é considerada uma etapa fundamental da vida para o processo de constituição do sujeito enquanto leitor. Isso se dá pelo fato de que a experiência de leitura vivenciada nesse período é responsável por criar um repertório de práticas de interação, podendo definir a relação que o sujeito irá estabelecer com a leitura.

Essa etapa inicial da formação literária do leitor, na maioria das vezes, tem seu início mediado por narrativas que são contadas ou lidas por membros da família às crianças, a exemplo do que se pode ler no excerto da obra *As Palavras* (2005) de Jean-Paul Sartre do qual nos apropriamos ao iniciar essa seção.

O fragmento que selecionamos como epígrafe deixa antever um pouco sobre a temática encetada na obra *As Palavras*, pois trata da relação que o sujeito estabelece com a linguagem. No caso específico do trecho que transcrevemos acima, observa-se uma relação intrínseca entre leitura literária e infância. Escolhemos justamente essa passagem da obra por colocar em cena um aspecto importante da formação literária do leitor, um aspecto relevante por entrar em jogo na relação entre leitura literária e o leitor, qual seja a influência da família, figurativizada aí pela presença da mãe.

Ressalta-se que mediação feita pela mãe, posto que a criança explícita que já lhe era familiar, aparece como uma atividade carregada de intimidade e afeto. O que fica evidente no fragmento acima transcrito é que essas primeiras mediações, de modo geral, na infância podem ser perpassadas por conteúdos afetivos, os quais imprimem profundas marcas na relação com a leitura como objeto de apropriação.

Michèle Petit corrobora com essas afirmações ao explicar que

O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais: na França, o número dos grandes leitores é duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pelas mães todos os dias do que entre os que não ouviram nenhuma. Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias. (PETIT, 2008, p. 58)

Desse modo, nos afinamos também ao que Maria Zélia Versiani Machado (2007) explica em *Literatura e Alfabetização: Quando a Criança Organiza o Caos*, ao destacar que o processo de letramento literário pode ter seu início muito antes do processo de alfabetização isso porque a criança faz uso da linguagem verbal antes mesmo de aprender a ler e a escrever.

Sobretudo na infância, segundo Maria Zélia Versiani Machado (2007), o modo de constituição da linguagem pela criança é sustentado na curiosidade linguística e na afetividade. Isso deixa antever, estabelecendo conexão com o texto de Jean-Paul Sartre, que no contexto familiar é muito provável que a qualidade das interações e a natureza dos sentimentos envolvidos influenciem vínculos positivos (ou não) com a leitura, possibilitando que a mesma se constitua (ou não) numa prática cotidiana. Sendo esta prática permeada por momentos de prazer, de fantasias, de grande satisfação e, de modo geral carregada de caráter de gratuidade, sem a necessidade de satisfações devidas.

Elie Bajard explica em sua obra *Ler e Dizer* (2007) que a exposição da criança ainda não alfabetizada ou pouco letrada à leitura em voz alta de obras literárias, por um mediador, interfere positivamente no desenvolvimento em relação ao interesse pela leitura e escrita. Segundo o autor “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta”. Ainda conforme esse autor, a criança “atraída pelo mundo da literatura graças às imagens e à voz do mediador, que confere vida às histórias adormecidas nos livros” (BAJARD, 2007, p. 87), possivelmente desenvolve o desejo de saber ler o qual o adulto demonstra pelo ato de ler para ela.

Ainda nessa direção Michèle Petit (2008) reitera a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se torne, mais tarde, um leitor, portanto, o ambiente favorece. Somado a isso, destaca a autora, os benefícios da leitura que se realiza no lar, a leitura feita pelos adultos e o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras. Inclusive, menciona a autora, que a primeira mediação que acontece tem relação com a mãe: “a criança cuja mãe lhe contou uma história toda noite tem duas vezes mais chance de se tornar um leitor assíduo do que aquela que praticamente nunca escutou uma”. (PETIT, 2008, p. 176)

Ao contemplarmos a instituição familiar como promotora de um ambiente favorável à formação leitor, nesta seção, buscamos romper com a tendência de reduzir as experiências de leitura e o processo de formação do leitor ao contexto escolar. Além de evidenciar outros espaços nos quais as práticas de leitura se fazem presentes. Assim como a escola, a leitura que ocorre no ambiente doméstico imprime marcas importantes, senão aspectos que valem a pena ser conhecidos, à trajetória de formação do indivíduo enquanto leitor, nos ajudando a compreender as relações que se estabelecem entre leitor e leitura literária bem como suas características e implicações que daí decorrem.

Por esse caminho acreditamos que o espaço de convivência familiar deve se constituir como lugar de cultivo do gosto da leitura literária em seu estatuto de recreação. Entendemos também que a família pode promover estímulo aproximando a criança do universo da leitura ao adquirir livros, bem como incluir em seus hábitos cotidianos, sempre que possível, idas a bibliotecas, livrarias, sebos, feiras literárias, dentre outros.

A família é uma instância em que se deve aproveitar para favorecer e incutir a convivência da criança com a leitura.

É preciso que não se esqueça de passar para as crianças a importância, de descobrir, através do comportamento de seus pais, que a leitura pode vir a ser uma distração, um prazer, uma oportunidade de descontração, não uma ocasião de trocas e comentários. Se a criança nunca viu seus pais, que ela ama e admira, tirarem prazer da leitura, ela terá, sem dúvida, mais dificuldade para encontrar, ela mesma, este prazer. (REVOREDO, 2010, p. 29)

Por tudo isso, entendemos que esse contato inicial com a leitura não deve prescindir da exploração da leitura em sua dimensão sensorial, corpórea, posto que o ato de ler e de se relacionar com a leitura convoca todos os sentidos, temos aí refletida, nessa natureza de leitura inicial os primeiros contatos que envolvem o sujeito por inteiro, e por isso mesmo envolve a própria imagem da família, pelos contornos desse âmbito sensorial de instituição social, um incentivo à criança no gosto por ler, pois é nessa no contexto familiar que aprendemos, e atribuímos nossos primeiros sentidos ao mundo externo. É nesse contexto íntimo e privado da família que aprendemos a ver, tocar, a sentir, a provar aquilo que lemos.

Ao incentivar de modo a favorecer esse vínculo afetivo com o ato de ler, os pais e os membros da família possibilitam todo o processo inicial de letramento da criança. Essa formação inicial do leitor pode, assim, ser deflagrada no seio familiar e por ser um processo contínuo não terá

um fim, pois estamos sempre em processo de letramento, continuamente nos construindo como leitores.

Dessa forma, a família funciona, nesse processo inicial, como uma espécie de sistema de referência para a orientação e construção da identidade de um indivíduo. Ela é um espaço propício para se promover o ato de ler para que, ao ser incorporado às mediações domésticas, construa o gosto pela leitura. Aliada ao papel da escola como cultivadora de letramento está a família, importante elemento para deflagrar o processo de letramento literário do indivíduo.

Em nossa pesquisa de doutorado que investiga, entre outros aspectos, a importância da família como influenciadora de hábitos iniciais e mediadora do ato de ler, todos os 13 professores participantes, de modo reiterado, declararam como imprescindíveis esses primeiros contatos para que se tornassem leitores literários, conferindo ao contexto familiar grande influência para a formação em suas formações literárias, conforme discutiremos na terceira seção mais adiante.

Isso considerado, resta explicar que os depoimentos que serão trazidos para análise são oriundos de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e que foram posteriormente transcritas. As entrevistas são nosso principal instrumento de acesso aos dados e como instrumento secundário produzimos registros informais os quais são oriundos de contato pessoal estabelecido com os participantes de pesquisa mediante conversas presenciais, mensagens de correio eletrônico (email), telefonemas e mensagens instantâneas através de aplicativos de alcance nacional. (*Messenger* e *WhatsApp*)

A pesquisa empírica compreendeu o período de janeiro a agosto de 2016, sendo que foi nesse período que estabelecemos nossos primeiros contatos para escolher os participantes do estudo e efetivamos as entrevistas semiestruturadas com os mesmos. É importante acrescentar que todos os participantes aceitaram, mediante explicação sobre o caráter e o objetivo da pesquisa, espontaneamente, fazer parte da pesquisa como informantes.

No que diz respeito à escolha dos participantes, esse processo se efetivou no decorrer do período acima mencionado. O critério que utilizamos foi o fato de todos se autodeclararem leitores literários, seja como licenciandos, isto é, professores em formação inicial pertencentes a um curso de letras, seja como licenciados atuantes como professores de língua portuguesa e literatura. Assim, todos os 13 participantes da pesquisa



foram selecionados em razão de se autodeclararem leitores; indivíduos que se *interessam* e possuem uma relação estreita com a leitura; leitores que se *envolvem* em leituras literárias; leitores que *amam* a leitura.

No que se refere ao procedimento de identificação dos participantes, sugerimos, visando à preservação das suas identidades, que eles próprios escolhessem um nome de algum personagem de obra literária de que gostassem, para se auto identificarem, esclarecendo que se não quisessem eles mesmos procederem à escolha, nós o faríamos posteriormente. A ideia foi acatada praticamente por todos e se autonomaram. Por esse motivo os nomes utilizados no decorrer deste artigo são pseudônimos e não estabelecem relação com os nomes originais dos professores.

Ponderamos, no entanto, que estamos cômnicos de que por mais que tenhamos nos imbuído no sentido de promover, na perspectiva desta investigação, uma abordagem objetiva dos fatos, a interpretação de um pesquisador sofrerá sempre influências de seus valores pessoais, sendo que tais valores são construídos socialmente. O modo como nos orientamos, metodologicamente, bem como analisamos os dados decorrentes da pesquisa está, mesmo que de modo implícito, orientado pela perspectiva teórica que conduz e seleciona as evidências de pesquisa.

Assim, ao assumirmos a intenção de focarmos este estudo na relação que professores-leitores estabelecem com a leitura literária, partimos do pressuposto de que o processo de formação de um leitor é complexo, seja por sua natureza processual, seja porque envolve uma apropriação por parte de um sujeito, podendo ser, assim, marcado pela subjetividade. Aventamos, também, que essa relação é marcada por características, influências, encontros e desencontros. De igual modo, procuramos, também, ao trazer para o centro de nossas considerações o professor-leitor, destacar a importância capital desse leitor por meio de seus percursos de leitura, sinalizando para uma complexa rede relacional da qual é constituída a leitura e os leitores, problematizando uma relação marcada por muitas faces, intenções e demandas. Pressupõe de modo complementar considerar a leitura como ato de inscrição, enquanto uma prática que possibilita o autoconhecimento e a autocrítica, sendo o sujeito professor-leitor entendido como um ser plural que vai se construindo como tal através das leituras que faz do mundo, sendo, inclusive, ele próprio um texto plural, cujas experiências de vida e de leitura influenciam a leitura de novos textos.

**3. Formação do leitor: entrelaces do letramento literário com a semiótica discursiva**

Considerar o diálogo entre o letramento literário e a semiótica discursiva nesse artigo é um exercício interdisciplinar na medida que buscaremos evidenciar alguns entrelaces ou pontos de contato entre ambos tendo em vista a formação literária do leitor. Movidos por esse propósito, tecemos a seguir um breve diálogo transversal entre os estudos do campo do letramento literário e a semiótica discursiva evidenciando que essa teoria nos ajuda a pensar a relação entre o sujeito (leitor) e os objetos estéticos (o texto literário). O texto, então, é tomado aqui no sentido de objeto estético.

O letramento literário se refere à apropriação efetiva da literatura de modo a vivenciar a experiência estética. É apropriação que se dá por meio da literatura enquanto repertório cultural que propicia uma forma particular (literária) de construção dos sentidos (PAULINO & COSSON, 2009). Esse caráter particular de apropriação é decorrente do próprio objeto do qual se apropria, ou seja, da literatura, aqui entendida a partir da visão Aristotélica que se caracteriza pela imitação, isto é, pela mimese como significado de recriação estética da realidade (verossimilhança), como representação da natureza. É imitação do homem agindo de acordo com a sua vontade, suas paixões e de acordo com suas faculdades intelectuais.

É por valorizar, principalmente a partir da publicação de *Da imperfeição* (GREIMAS, 2002), a experiência sensível, que a semiótica estabelece estreitas relações com o pensamento de Aristóteles, na medida em que não entende a percepção como algo negativo em função de seu caráter de imperfeição, mas como condição do sujeito na sua relação com o mundo (SILVA & MAGALHÃES, 2011, p. 82). Além disso, a leitura, para a semiótica, é entendida como ato “que reúne as dimensões do inteligível, a partir do sensível”, que o leitor recorta, elege, “convoca saberes, lembranças, nostalgias, cheiros, vivências, outros textos” (SILVA, 2011, p. 128), concepção que muito contribui para pensar a formação literária.

Nesse aspecto tanto para o letramento literário quanto para a semiótica discursiva é imprescindível ao professor, enquanto indivíduo e como profissional, se constituir como leitor, estabelecendo uma relação sensível com a leitura, tendo em vista que ser leitor é se apropriar do literário enquanto arte por meio da leitura, pressupondo para isso levar em consideração o caráter complexo e dinâmico desse processo que acom-

panha que nos envolve desde o nascimento, transformando-se a cada novo contato com o universo da literatura, sem se restringir ao ensino formal. E que a construção do leitor é, portanto, uma (re)construção constante com o ato de ler, com a linguagem aqui entendida como capacidade eminentemente humana e da qual os indivíduos fora dela não se constituem como tais.

Da mesma maneira, ao termos em consideração que esse sujeito leitor é um plural, e que emergem diferentes vínculos com a leitura a depender dos momentos dos textos, das circunstâncias de leitura, bem como das finalidades que lhe são designadas, *já estamos, mesmo que implicitamente*, atravessados pelos caminhos que a semiótica problematiza e dialoga em termos de entender, por exemplo, que para os diferentes modos de ler, ao longo da trajetória de vida, entendendo, de igual modo que a subjetividade é inevitável no ato da leitura e da construção dos sentidos.

Nesse solo, quando assumimos, tendo em vista a efetivação do letramento literário do indivíduo que é importante incentivar e desenvolver formas de apreensão do estético por meio do que é sensorio, de modo a aguçar, seja no âmbito familiar e escolar, a capacidade de percepção estética do leitor, na verdade, já estamos nos pondo a caminho das contribuições da semiótica. Isso porque esta teoria, recuperando a partir da fenomenologia a noção de corpo, se aproxima de Aristóteles no tocante à valorização da experiência sensível na medida em que não entende a percepção como algo negativo em função de seu caráter de imperfeição, mas como condição do sujeito na sua relação com o mundo.

Esse autor fazendo referência as bases epistêmicas da semiótica em *Semântica Estrutural* de Algirdas Julien Greimas (1966), destaca que as expressões “véu do parecer”, até “tela do parecer” subjaz seus princípios, demonstrando que a ligação estava implicitamente assumida: “[...] nos propomos a considerar a percepção como o lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação”. (BERTAND, 2003, p. 37)

Ainda nessa direção de envolvimento e desenvolvimento das qualidades sensíveis relativas ao ato de ler com vistas a promover o letramento literário, ao defendermos que a relação com a leitura pode se dar a partir de um investimento sensorial a semiótica traz uma visada particular apontando para a importância da interação do leitor com o texto, mas também com o livro, objeto materialmente sensível e atravessado por outras vozes (prefaciadores, crítica literária, mídia divulgadora, entre ou-

tros), a ponto de que a cada investimento de leitura pode ganhar estatuto diferenciador, e nesse sentido, um encontro (uma leitura), mesmo que seja um reencontro, poderá ser sempre diferente de outros, pois o sujeito também o é, tornando-se uma experiência distinta. (SILVA & MELO, 2015)

#### **4. A família: lugar de construção da liberdade, da subjetividade do leitor em formação inicial**

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva, a gênese das dicotomias entre “ler *versus* não ler”, “gostar de ler *versus* não gostar de ler”, “atitude positiva *versus* atitude negativa frente à leitura”, “ler mais *versus* ler menos” dentre outras, depende também em problematizar os estímulos do meio sociocultural em que o sujeito está inserido, ou seja, da família, da escola, da sociedade. (SILVA, 1997, p. 89)

É nesse sentido que trazemos a seguir, alguns depoimentos de nossos participantes de pesquisa a respeito da família como um ambiente favorável à formação do leitor, sua influência de modo a dar evidência aos aspectos que favorecem essa formação.

Conforme afirmamos na primeira seção deste artigo, a criança que convive desde muito cedo com a representação da palavra escrita ou oralizada por meio de leitura e de histórias na hora de dormir, – a exemplo das filhas de Conceição e Ana e das participantes de pesquisa Fermina, Florentino, Catarina e Elizabeth –, que vê os pais ou irmãos lendo livros, revistas, jornais, quadrinhos, fica familiarizada com o escrito e reconhece que a linguagem verbal possui formas diferenciadas de expressão.

Mais tarde, ao adentrar ao universo escolar, a criança não tem a impressão de estar convivendo com o desconhecido ao se deparar com a leitura e a escrita, tendo mais condições de obter êxito na aprendizagem da leitura de forma plena.

Por essa perspectiva que estamos defendendo, essa natureza de apropriação da literatura, seja por meio da leitura em voz alta de livros literários ou mediante contações de histórias, trata-se do letramento literário que ocorre nesse espaço favorável para o desenvolvimento da imaginação que é o ambiente familiar. Inclusive, acreditamos que o ideal é que o letramento literário seja deflagrado inicialmente na família como lugar de formação do sujeito literariamente formado, como *locus* propício ao estímulo multissensorial e a construir experiências com a leitura de natu-

reza ficcional que tem em grande conta uma ampla rede de subjetividades.

Os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, presenteá-los com livros, incentivá-los a contar histórias em casa, criando sempre uma possibilidade de troca de conhecimentos, estimulando para que as crianças, os adolescentes e os jovens desenvolvam um repertório de práticas de interação com a leitura. (BAJARD, 2007; REVOREDO, 2010)

Em se tratando do letramento literário deflagrado no âmbito familiar, a estudante do curso de letras, campus de Porto Nacional, Catarina nos relata que atribui seu gosto pela leitura ao hábito que sua mãe tinha de todas as noites ler para ela. Conta ainda que quando isso não ocorria de modo espontâneo ela mesma pedia à mãe que lesse.

*.../ se eu não tiver lendo um livro, eu fico até estressada, fico até chata. Agoniada! Eu sempre tou lendo um livro, desde que eu me conheço por gente, porque minha mãe sempre lia um livro pra mim, todas as noites antes de dormir. Quando não lia, eu fazia minha mãe ler um livro pra mim todas as noites antes de dormir, eu tinha dois anos. (Informante Catarina)*

Já a acadêmica Elizabeth se recorda com alegria que o exemplo veio de casa no que se refere principalmente à leitura da *Bíblia*, que teria sido sua mãe, que frequentemente dedicava um momento do dia a “falar com Deus”. Dessa forma, a leitura da *Bíblia* era uma prática apreciada no cotidiano de sua mãe, “um aprendizado espiritual”, que Elizabeth interpreta como uma influência materna, sendo “um meio e estilo de vida”. “Eu gosto muito de ler a *Bíblia* e aprendi com minha mãe”, afirma ela.

Também a professora Conceição assevera, à época da entrevista, que por desejar que sua filha se tornasse uma leitora contumaz, que ela também lesse por prazer, que se apaixonasse pela literatura, assim como a mãe também se apaixonou, procura driblar o cansaço, provocado pelo cotidiano, lendo para a filha no ambiente familiar:

*Leio essas histórias que ela pede .../ às vezes estou MORTA de cansada com sono, mas ela pede: mamãe, lê pra mim. Como eu percebo nela – que tem três anos – essa vonta::de, essa coisa, creio que por eu ter estimulado, né, sempre comprando livro, desde pequenininha – ela QUER que eu leia. Aí eu falo: lê pra mamãe! Às vezes ela finge .../ que lê alguns trechos e aí ela fala: aí o porquinho, e o lobo soprou, soprou. E::, eu falo: lê pra mamãe, e ela fala: mas eu não sei, mamãe. Tá, digo a ela, a mamãe vai ler. .../ (Informante Conceição)*

Pelo excerto acima transcrito observa-se que o estímulo provoca-

do por Conceição é importante a para a formação da filha, que solicita a leitura do livro à mãe. Essa mobilização da mãe incentiva a filha, tanto que ela constrói pequenos ensaios do ato de ler, estabelecendo nessa fase inicial uma relação de afetividade com o livro.

Compreendemos que esses momentos lúdicos ficam na memória da criança como algo prazeroso. Cumpre ainda destacar, a outro incentivo despertado na filha pela Conceição no concerne a familiaridade com o livro, pois ela informa que costuma presentear, desde pequenina, a filha com livros.

Outro exemplo da influência e motivação para a prática de leitura exercida pela família diz respeito a filha da professora Ana, segundo a docente sua filha é uma “leitora compulsiva”. Ana no decorrer da entrevista nos relata que sua filha “foi estimulada desde os primeiros dias de vida”, que a presença do livro na casa da família foi algo marcado deliberadamente pelos pais, que são ambos professores. Ana nos relata que sua filha possuía livro de banho, livro de colorir, livro de montar, livro brinquedo, e que o livro sempre ocupou um lugar nas cenas de diversão da filha, funcionando como uma espécie de incentivo, desde muito cedo, ao gosto pela leitura.

Ainda destacando a influência da família, como um aspecto que favorece a formação do leitor, o participante Policarpo Quaresma relata que o gosto que tem pela leitura foi resultado da interferência positiva de seus pais, em sua época de criança. Os pais do docente, segundo nos relata, possuíam pouca escolarização, apesar disso lhe transmitiram a importância da leitura e frequentemente o presenteavam com livros.

A atitude carregada de afeto dos pais é marcada na memória de Policarpo Quaresma que entende como a principal influência de sua vida em relação a leitura. Uma influência que favoreceu sua aproximação, seu contato íntimo com o livro, enquanto objeto de desejo. Assim, Policarpo Quaresma afirma que deve a seus pais o amor que tem pela leitura:

*O meu amor pela leitura eu devo* (durante a entrevista projeta as as mãos para o ar e faz o sinal de aspas com os dedos ao pronunciar a palavra devo) *muito a meu pai e minha mãe, /.../ sempre me davam livros /.../*. Eu era a criança que deixava de querer uma bicicleta para querer um livro. */.../ Eu me lembro de um livro que eu ganhei chamado – Os Bichos /.../* foi um dos livros que meu pai me deu. Esse livro me marcou muito porque mostrava todos os animais, mas acentuava as qualidades de cada um. Esse livro me ensinou a ver a vida numa perspectiva de que é preciso valorizar as pessoas, descobrir o que cada um tem de diferente, e essa diferença é justamente a preciosidade de cada um. (Informante Policarpo Quaresma).

Entendemos que tanto a família de Policarpo Quaresma, quanto as participantes Ana e Conceição ao estimularem essa proximidade e interação prazerosa com o livro que convoca diversos sentidos para a leitura, criam uma demanda para que, no contexto familiar, a leitura literária seja encarada numa perspectiva atrativa para a criança. Quando isso não ocorre, quando a leitura não é estimulada no ambiente familiar, acaba sendo encarada pela criança, muitas vezes, como algo que não é gracioso, não é imaginativo, nem de interesse do indivíduo, já que acontece apenas em lugares rígidos e de forma obrigatória.

Por outro lado, quando o estímulo acontece em um ambiente acolhedor, como é o caso do lar, é mais provável que o leitor tenha facilidade para se apropriar da leitura de livros tendo em vista o processo de identificação cultural com o modo de ler esse objeto. Pode-se inferir que essa natureza de aproximação com o livro enquanto objeto cultural cria condições favoráveis a um vínculo lúdico como noção central em torno da qual gravite os demais, isto é, que requer uma aproximação da leitura como jogo, concretizada num estado relativo de liberdade e invenção. (MACHADO, 2007)

Essa natureza de aproximação influencia concretamente a formação literária da criança, contribuindo, em decorrência, para o envolvimento subjetivo com a leitura. Essas atitudes prévias que podem acontecer no contexto familiar, como as exemplificadas anteriormente, favorecem para que se concretize o que se quer de um indivíduo que lê literatura. Ou dito de outro modo, são essas atitudes que possibilitam um *por vir* em relação ao sujeito leitor que se quer formar. Possibilita também que se possa dizer, a exemplo do que enuncia a professora Conceição: “Tudo que eu quero é que ela seja leitora”.

Mediante o que discutimos até aqui, claro é que a formação inicial do leitor, e que está no horizonte do letramento literário, não é regulada rigidamente por parâmetros temporais ou espaciais. Com isso queremos dizer que cronologicamente esta formação, enquanto processo, pode ser iniciada em etapas diferenciadas da vida, ou seja, nunca é cedo demais ou tarde demais para que a literatura entre na vida das pessoas. A disposição natural que o ser humano possui e que o inclina para a arte, para o ficcional, parece ser, portanto, a ponte que liga o possível ao inefável.

Da mesma maneira, o espaço onde se dá essa formação não é, a priori, delimitado geograficamente. Sabemos, como bem nos ensina Graça Paulino (2004), que a formação literária do leitor passa pela escola,

muito embora não se restrinja a ela.

Na verdade, como vimos a família é apontada pelos participantes deste estudo como um lugar de encontro, de referência para a apropriação inicial da literatura enquanto arte em suas vidas. O espaço doméstico é entendido, dessa forma, como lugar de construção de liberdade, da subjetividade do leitor em formação inicial.

Ainda focalizando essas primeiras relações com a leitura da literatura, é ao âmbito familiar, com frequência, que se remetem os participantes ao mencionarem suas experiências iniciais com as narrativas orais. Desse modo, é recorrente tanto a presença marcante, no âmbito familiar, da leitura de livros em voz alta, marcando um contexto mais escolarizado envolvendo aí a presença do livro enquanto material gráfico, quanto da contação de história, relacionada a uma apropriação mais informal da literatura, isto é, por meio do contato com narrativas orais populares e presença mais difusa de material escrito.

O professor Florentino nos explica, à época de sua entrevista, que durante sua infância não houve – por limitações advindas de condições socioeconômicas aliada à pouca escolaridade dos pais – a presença da leitura em voz alta mediatizada pelos livros em seu suporte impresso. Afirma, no entanto, que foi “tocado” pela literatura oral não institucionalizada, a qual entra em sua casa a partir dos contos folclóricos, das “histórias de pescadores”, das “histórias de caçadores”, que são contadas pela voz de familiares como os irmãos, avós e tios.

*/.../ eu não quero aqui deixar de lado minhas experiências enquanto ser que foi tocado /.../ desde a minha infância pela literatura oral /.../ embora em minha casa, em minha tradição, na minha condição familiar não tenha, (+) marcas de leitores que liam para nós quando criança, mas pelo que eu ouvi, (+) nas narrativas de avós e tios (+), de irmãos que contavam histórias /.../ essas narrativas orais me tocavam /.../ embora questões sociais e pobres da minha vida familiar /.../ me deixassem distante do texto escrito /.../ o contato com contos, com histórias de pescadores, histórias de caçadores /.../ me tocaram bastante /.../. (Informante Florentino Ariza).*

Por seu lado, a professora Fermina, em seu relato, também aponta para barreiras que limitavam seu acesso à cultura escrita. Explica-nos que por questões socioeconômicas associadas à baixa escolaridade dos pais – sendo o pai analfabeto e a mãe com pouca escolaridade – em sua vida de criança, “praticamente não tinha acesso à escrita e à literatura escrita”. Assim, a menina que cresceu no interior de Minas Gerais, em região próxima a muitas fazendas, tem seu acesso à arte franqueado pela literatura



oral no contexto familiar, conforme trazemos no excerto abaixo de sua entrevista:

*.../ então eram aqueles casos de assombração, de parentes que tinham pactos com o diabo, né, que de noite tudo mexia na casa (+) e que ninguém conseguia dormir (+) e, então, .../ meus primos falavam .../que esse lugar é meio assombrado, então era toda aquela coisa né, a gente passava meio ressabiado .../ a minha infância toda MUITO voltada para o lúdico, para as contações de história, a literatura oral, né, depois com essa professora minha, e aí eu não parei mais. (Informante Fermina)*

Outra questão que repercute positivamente com relação a formação do leitor na infância no contexto familiar tem a ver com a importância social simbólica da leitura reconhecida pelos familiares. Ainda que os pais ou os responsáveis não tenham tido acesso a um nível de escolaridade capaz de influenciar, pelo exemplo, nas condutas dos filhos, a família dos professores-leitores sinaliza que deseja aos filhos um futuro diferente daquele experienciado por eles até então.

Observa-se pela formação do grupo familiar de nossos participantes que em relação à formação de seus pais, a maioria dos professores faz parte de uma geração que, pela primeira vez, está tendo acesso a uma escolarização mais prolongada porque seus pais investiram para que os filhos não reproduzissem padrões semelhantes, isto é, ascendesse a outro nível de formação escolarizada.

Trazemos a seguir uma parte da entrevista com o acadêmico Basílio, que tendo sido criado pela avó, exemplifica o que acabamos de afirmar acima, ou seja, segundo ele, sua avó, apesar de não ter uma relação de intimidade com a leitura ou grau de instrução elevado, atribuía valorização aos estudos de forma geral e em particular à leitura.

*.../ Minha avó que me criou, sem ter estudo nenhum, que foi a mãe que me criou, sempre dizia que era importante ler, que eram os estudos, era a leitura que me daria um futuro melhor .../ Então, ensinava: me ensinava, todos os dias as virtudes da leitura .../ dizia que eu teria um futuro diferente .../ tinha que ser o aluno nota dez na escola. Eu tenho um histórico de boletim escolar, de ser a primeira nota da sala, primeira nota da sala. E nunca, minha mãe, minha vó, nunca precisaram ir na escola porque só era coisa boa. (Informante Basílio)*

Por essa linha de raciocínio, são várias as formas de conferir importância à leitura enquanto ato simbólico. Assim, atitudes como comprar livros, ler em casa para os filhos, bem como valorizar a instituição escolar funcionam como uma espécie de estratégia de incentivo à participação ampla do futuro leitor na sociedade letrada.

## 5. Considerações finais

Mediante ao que foi destacado por meio dos depoimentos dos participantes, reiteramos, uma vez mais, a significativa importância que ganha um ambiente familiar favorável à formação do leitor. Vimos, portanto, que a família é apontada como um relevante mediador sociocultural da leitura, seja pelo papel da oralidade entre seus membros no cotidiano da vida doméstica, como ponte ou apoio para a apropriação de outros bens culturais, seja como exemplo ou pelo discurso reiterado de postura a ser observada pelo futuro leitor.

O contexto familiar – mesmo quando se pesam as dificuldades de escolaridade baixa e nível socioeconômico não privilegiado – é reiterado pelos leitores participantes deste estudo como *locus* de grande proeminência para a experiência inicial com a leitura. Sendo que essa iniciação à formação literária se mostra relevante por meio da leitura oral em voz alta e pela escuta de narrativas orais, as quais são lembradas como favorecedores da relação que se tem hoje com a leitura literária.

Observamos também que a representação da leitura no âmbito familiar é atribuída com relativa frequência, ao prazer de ler mediante o exercício da liberdade, da ludicidade e desvinculado do caráter compulsório.

A influência da família na formação inicial do leitor também nos leva a considerar e a relativizar sobre a posse ou a exposição direta a uma diversidade de materiais escritos, a exemplo da literatura escrita, uma vez que nem sempre funciona como determinante de que se vai desenvolver uma intimidade com eles, em nosso caso específico o gosto pela leitura literária.

Com isso queremos dizer que não é o contato exclusivamente com o objeto livro que faz do leitor um leitor, a questão parece ser bem mais complexa, necessitando, para tanto, que tal contato seja significativo, entrando em jogo também uma rede discursiva que possa lhe dar significado, objetivo e importância.

Os relatos dos participantes nos direcionam a considerar na relação que se estabelece entre sujeito e leitura a instituição que favorece, ou não, tal relação e o processo de mediação que envolve esta apropriação. Ou como bem nos alertou Michèle Petit (2008), o acesso a materiais de leitura não garante, por si só, o interesse ou o desenvolvimento do gosto por ler, para que haja essa possibilidade é necessária a mediação e mes-

mo a intervenção de um leitor mais experimentado. Se o sujeito se torna leitor entre leitores, as possibilidades de que ele sinta o desejo de se aproximar da leitura, ou que se torne um leitor, são alargadas significativamente.

Concluindo, resta reiterar que o ambiente familiar é lugar de encontro, de referência para a apropriação inicial da literatura enquanto arte na vida de nossos participantes. O espaço doméstico é concebido como lugar de construção de liberdade, da subjetividade do leitor em formação inicial. Nesse sentido, evidencia-se a relevância de a criança conviver desde a tenra idade com a representação da palavra escrita ou oralizada por meio de leitura do texto escrito e contação de histórias.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad.: Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. São Paulo: Edusc, 2003.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. Trad.: Ana Cláudia Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

\_\_\_\_\_. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. 2. ed. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1976.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura e alfabetização: quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hercules; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p. 47-56.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

\_\_\_\_\_; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Escola e literatura: velha crise, novas alter-*

nativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad.: Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

REVOREDO, Mariana. *Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente*, São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. 6. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

\_\_\_\_\_. Literatura e pedagogia: interpretação direcionada a um questionamento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

\_\_\_\_\_. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos et al. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 23-36.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. A escritura fotográfica de Manoel Júnior. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, vol. 1, n. 2, p. 127-141, 2011.

\_\_\_\_\_; MELO, Márcio Araújo de. Em torno de o cego estrelinho: contribuições da semiótica para as reflexões entre literatura e história. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 12, n. 1, p. 1-18, jan./jul. 2015.

**RECONSTRUINDO O PENSAMENTO  
DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A LINGUAGEM  
NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO**

*Jackeline Barcelos Corrêa* (UENF)

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

*Amaro Sebastião de Souza Quintino* (UENF)

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

*Francisco Estácio Neto* (UFF)

[francisco-estacio@hotmail.com](mailto:francisco-estacio@hotmail.com)

*Gisele de Araújo Gouvêa Estácio* (UFF)

[giselle.psicologia@ymail.com](mailto:giselle.psicologia@ymail.com)

**RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar a suma importância da construção contextualizada por meio da interação cooperativa, imprescindíveis na elaboração do conhecimento e do pensamento do educando e dos educadores. Será apresentada uma pesquisa realizada nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma escola municipal, situada na zona rural na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), mais precisamente na baixada campista, que investigará a não utilização de palavras oriundas do seu meio cultural e regional nas construções textuais dos educandos. A aprendizagem da linguagem escrita deve ser um instrumento de integração justa do aluno com os outros, além de ser um meio de intervenção e dialógica entre professor, criança e mundo, tornando a leitura desafiadora, criativa e significativa e prazerosa para as crianças respeitando a sua regionalidade, a sua comunidade de falantes. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação em uma abordagem qualitativa. O referencial teórico utilizado neste trabalho contempla autores como José Luiz Fiorin (1988) José Carlos Libâneo (2011), Mikhail Bakhtin (2003), Marcos Bagno (2014) entre outros. Os resultados obtidos apontaram a necessidade de se ressignificar a importância da linguagem cotidiana dos alunos. Sendo assim, é bem sabido que os professores de hoje sabem que as diferenças sociais, culturais e intelectuais são geradoras de diferenças na aprendizagem. Todavia, o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento em atender à diversidade linguística no mundo real vivido dos professores e dos alunos.

**Palavras chave:** Leitura. Escrita. Ensino fundamental.

## **1. Introdução**

O tema abordado neste trabalho busca ressaltar a importância em se trabalhar a diversidade linguística como forma de valorização cultural no processo ensino/aprendizagem, refletindo as formas de relação da linguagem no âmbito da sala de aula, principalmente nos anos iniciais, nos processos de alfabetização.

A pesquisa investigará também, a não utilização de palavras oriundas do seu meio cultural e regional nas construções textuais dos educandos. Buscamos questionar como os professores lidam com a variedade linguística na escola.

Tal tema de estudo teve por direcionamento uma questão geradora sobre a qual se busca pesquisar: se a valorização cultural da linguagem dos alunos das camadas populares contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e como o professor fará essa mediação nos processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma escola municipal, situada na zona rural na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), mais precisamente na baixada campista, que investigará a não utilização de palavras oriundas do seu meio cultural e regional nas construções textuais e orais dos educandos.

## **2. A variação linguística do Norte Fluminense**

Sabemos que as experiências adquiridas ao longo do cotidiano escolar no que se refere a linguagem regional impactam professores e alunos. A partir de leituras diversas, pretende-se refletir até que ponto essa variação linguística pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos das camadas populares, já que a maioria das escolas privilegia a linguagem e a cultura da elite.

Em um primeiro momento mapeamos essas palavras oriundas da variação linguística utilizadas em sala de aula pelos alunos.

Em um segundo momento detectamos a posição do professor em relação a linguagem oral.

Marcos Bagno é outro autor em quem o texto está embasado, pois ele pretende conscientizar os educadores, da necessidade de repensar, de reeducar a prática escolar, relacionando-a ao preconceito linguístico exist-

tente na sociedade e na escola.

Sendo assim, a Magda Soares:

analisa as relações entre linguagem e escola e revela os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, tendo como principal foco de interesse a compreensão dessa análise para o entendimento do problema da educação das camadas populares no Brasil. (SOARES, 1996)

Noções como “pedagogia da variação linguística” (FARACO, 2008), “sociolinguística educacional” (BORTONI-RICARDO, 2004) e “pedagogia do português brasileiro” (BAGNO, 2011), ente outras, aos poucos têm ganhado espaço nas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa.

Tratam-se, grosso modo, de abordagens teóricas críticas que debatem o ensino de língua materna numa perspectiva mais plural, heterogênea e com sistematicidade – em consonância, portanto, com o caráter heterogêneo da realidade linguística brasileira – e com vistas à superação do olhar monolítico e purista da tradição normativa conservadora.

Em comum, esses estudos fornecem importantes subsídios para formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente àqueles/as que buscam embrenhar-se nos domínios da variação e da mudança linguísticas, pensados não apenas como fenômenos sociais, mas também como elementos pertencentes à virtualidade do sistema linguístico.

A noção de competência linguística, tomada de Dell Hymes, de que trata Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), contribui para fundamentar uma proposta de pedagogia em língua portuguesa, a saber: É papel imprescindível da escola, portanto, facilitar, instrumentalizar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

[...] Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. [...] Quando falamos em recursos comunicativos, é bom recordar três parâmetros associados à questão da ampliação desses recursos, que são: a) grau de dependência contextual, b) grau de complexidade do tema abordado e c) familiaridade com a tarefa comunicativa. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74-76)

Guiando-se por essa noção de ampliação e instrumentalização da competência comunicativa, podemos, com efeito, pensar efetivamente,

em espaço escolar, no acesso às variedades cultas e prestigiadas da língua de maneira menos purista e mais voltada à participação discente em práticas sociais de alto nível de complexidade e monitoramento da linguagem oral e escrita.

Verifica-se a primeira proposta de Base Nacional Comum Curricular que veio à tona no conturbado panorama político de 2015 parecia querer desenhar um modelo curricular nessa perspectiva. Não será de todo estranho, contudo, se a proposta final de Base Nacional Comum Curricular recuar em relação ao seu escopo interdisciplinar, que acena para o transdisciplinar, sobretudo em face da reação de órgãos de imprensa e da alteração no quadro do executivo federal.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997) (PCN-LP) afirmam que há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.

A pesquisadora Magda Soares corrobora com suas as teorias neste estudo afirmando que, para isso,

a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças linguísticas, reconhecer que as variedades socialmente estigmatizadas são sistemas linguísticos tão válidos quanto o sistema de variedades de prestígio e, assim ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos. (SOARES, 2017, p. 80)

### **3. *Variação linguística e a questão da(s) norma(s)***

Quando a questão é a variação linguística e sua relação com o ensino, se faz necessário discutir os conceitos de norma culta e norma padrão, conforme se evidenciou na discussão acima.

Carlos Alberto Faraco (2008) define norma culta como “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. (FARACO, 2008, p. 71)



Por sua vez, norma padrão é definida pelo mesmo autor como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”. (FARACO, 2008, p. 73)

Nesse sentido, cabe comentar acerca de outro intento teórico-crítico, que vem da expressiva elaboração de uma *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, do linguista Marcos Bagno: “Trata-se, nos termos do autor, “da exposição daquilo que constitui conhecimentos necessários para um trabalho relevante e construtivo de educação linguística”. (BAGNO, 2011, p. 21)

O autor propõe refletir acerca de uma pedagogia do português brasileiro, assumindo “a existência de uma norma urbana culta real, radicalmente distinta da norma-padrão clássica” e postulando que “o ensino de língua se faça com base nessa norma urbana culta real”. (*Idem, ibidem*)

#### **4. A necessidade da formação de professores e educação continuada**

Em uma das pesquisas realizada por Bernardete Angelina Gatti (1997), um dado traz preocupação, apontando carências na escolarização de professores em atividade, e que caracterizam situações que vêm merecendo atenção nas políticas educacionais, através dos projetos de formação em serviço desses profissionais.

A formação docente passou a ser alvo de reflexão no que diz respeito a qualidade na formação dos educadores, o processo educativo na perspectiva crítico e reflexivo, e mudanças nos ambientes onde estão inseridos. Assim, a pesquisa de Bernardete Angelina Gatti (1997), revelou que

os professores que lecionam de 1ª a 4ª série, para os quais se exige ter pelo menos o curso médio completo, com habilitação magistério – aqui encontrava-se mais de 100 mil professores sem esse nível de escolaridade, os chamados professores “leigos”, a maioria no nordeste do país; b) os professores de 5ª a 8ª série, para os quais se exige licenciatura em nível superior – nestas séries aponta-se aproximadamente 70 mil professores sem essa formação. No ensino médio, onde legalmente para o exercício profissional também é exigido curso superior, licenciatura, cerca de 30 mil docentes não tinham essa formação. Estes números sinalizam a dimensão do desafio para se melhorar a qualificação dos professores que atuam no nível básico de ensino no Brasil.

Esta perspectiva vem de encontro às possibilidades, de contribuição para resolver problemas e preocupações levantados nas pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores.

Mas, a resposta a essa sinalização, de que projetos como esse, implementados nas instituições formadoras de professores é contribuir para melhorar na prática cotidiana dos professores.

O educador António Nóvoa (1997, p. 28) ressalta que,

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Percebemos que por mais avançado que seja um curso de formação acadêmica ou de formação técnica específica, os profissionais de educação não saem deles “prontos”.

Na prática cotidiana da escola, esses profissionais complementam, aprimoram e atualizam seus conhecimentos. Tanto é que, para a perspectiva da epistemologia contemporânea, a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria aprendida na formação inicial, pois o conhecimento se produz também na própria prática. Dessa forma, António Nóvoa (1997, p. 25) salienta que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica em investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à uma construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, formação inicial e a continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e a formação de professores alfabetizadores está em voga, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões, inicial e continuada, apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, o que situa alunos e professores como sujeitos, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática.

## **5. A questão da linguagem**

A linguagem é objeto de estudo de inúmeras disciplinas. A lin-

guística, por exemplo, tem por finalidade a explicação dos mecanismos da linguagem por meio da descrição das diferentes línguas faladas no mundo, pois cada grupo social fala diferente do outro.

E por ser diferente não quer dizer que seja inferior, pois a linguagem pertence aos seus falantes. Segundo José Luiz Fiorin: "A linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte". (FIORIN, 1988)

Mikhail Bakhtin propõe uma visão de mundo baseada no diálogo, na polifonia (multiplicidade de vozes) e na polissemia (multiplicidade de sentidos), opõe-se a uma interpretação única da realidade que nos cerca. Esse autor busca refletir e compreender a existência do eu em uma relação com o outro, ao afirmar que "mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro e vê com os olhos do outro". (BAKHTIN, 1875, *apud* FREITAS, 1997, p. 321)

Para José Carlos Libâneo (2011, p. 28), "A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises e críticas". Mas é preciso repensar o processo formativo também sobre a linguagem com o suporte teórico necessário e imprescindível para tornar a formação inicial uma base sólida.

## **6. Alguns resultados**

Em uma sondagem realizada com professoras do ensino fundamental, professoras em exercício da zona rural de Campos dos Goytacazes, 80% delas apresentaram uma percepção negativa a respeito dos seus conhecimentos em relação à variação linguística. Um percentual de 20% obteve alguns conhecimentos sobre a variação linguística em outra graduação, no caso a Licenciatura em letras.

Os alunos são corrigidos cotidianamente no uso de palavras como: *siminino, dijahojinha, vezada, curisco, cabrunco, tisco, lambreta*, entre outras, de maneira completamente equivocada pelos professores. Muitas delas impedindo o seu uso na escola.

Ao longo dos estudos teóricos, destaca-se a atenção para o fato de que os cursos de pedagogia devem propiciar a seus estudantes uma formação sólida em conhecimentos sobre a variação linguística, de maneira

que possam ter um olhar sensível e respeitoso às diferentes variedades linguísticas, ao mesmo tempo em que consigam mobilizar os saberes científicos para realizar uma análise não superficial dos discursos escolares em trânsito.

## **7. Considerações**

O estudo também permitiu considerar que ao estudarmos as teorias de análise linguística percebemos que ela é a condição indispensável ao tratamento devido ao fenômeno da variação linguística. E que esta necessidade em nada se confunde com a postura tradicional sobre o ensino da norma padrão.

Pelo contrário, trata-se, conforme discussão encaminhada, de pensarmos em metodologias, discussões, reflexões e práticas de ensino que possibilitem ao/à estudante se apropriar com desenvoltura da língua falada, respeitada por seus falantes. Bem como a língua escrita empiricamente observada em gêneros discursivos da cultura letrada e em situações variadas de monitoramento linguístico.

Além disso, destacamos a necessidade de se pensar a norma culta a ser ensinada como uma língua viva e, por isso mesmo, cambiante, variável. Mas que essa flexibilidade obedece a regras do sistema linguístico, razão pela qual, mais uma vez, a análise linguística torna-se um imperativo.

Fomos guiados pelo interesse pedagógico de apresentar um estudo propositivo que, além de apontar os desafios da prática docente do/a profissional de letras, também apontasse caminhos.

Por fim, destacamos que os estudos linguísticos, especialmente no campo de aplicação ao ensino, têm oferecido relevantes contribuições para a construção de uma pedagogia em língua materna atenta às especificidades léxico-gramaticais do português brasileiro.

Cabe ainda ampliar o acesso a esse conhecimento, garantindo a sua devida democratização, seu devido respeito à linguagem do outro, que é um passo fundamental para superação do ensino normativo de língua, de que se fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. MEC/SEF. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394 de 20/12/1996). Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vigotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013, p. 95-106.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros didáticos para o EM. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225-245.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

## **RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES A NÍVEL DISCURSIVO**

*Bruno Gomes Pereira* (UNITPAC/Araguaína)

[brunogomespereira\\_30@hotmail.com](mailto:brunogomespereira_30@hotmail.com)

*Glaucia dos Santos Morais* (FIAVEC)

[glaucia-jg@hotmail.com](mailto:glaucia-jg@hotmail.com)

### **RESUMO**

Este trabalho analisa as relações de poder na educação inclusiva. Em um primeiro momento a definição de poder foi elucidada baseada em conceitos/considerações de alguns autores para assim prosseguir com pesquisa. Escrever sobre essa temática não tem como deixar de referenciar o contexto histórico tendo em vista que esse assunto em questão é algo novo. Com o objetivo de analisar a estrutura que temos hoje da educação inclusiva e como as relações de poder influenciou nessa conjuntura a pesquisa qualitativa torna-se fundamental para o tratamento de dados, assim como a pesquisa documental para compreender as implicações que levaram a uma mudança na educação inclusiva. Diante das considerações feitas sobre o assunto demonstrando as benfeitorias desse movimento vale destacar que ainda há muito que se aperfeiçoar para que de fato, na prática a educação inclusiva seja real no dia a dia.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Poder. Mudanças.

### **1. Introdução**

A educação inclusiva é um movimento de âmbito mundial sendo uma ação política, social, cultural e pedagógica. A temática tem sido alvo de estudo, reflexão, e o presente trabalho propõem analisar as relações de poder na educação inclusiva. Bruno Gomes Pereira (2016, p. 98) aclara que poder “(...) é uma propriedade discursiva criada a partir das relações de causa e efeito entre enunciadorees, promovendo, assim, a comunicação”. Para que hoje fossem apontadas mudanças existentes na educação inclusiva deve-se considerar todo um contexto que ocorreu para tais modificações, onde a difusão foi primordial na relação de causa e efeito, conquistando um novo modelo de educação inclusiva.

Encontramos muitas fontes bibliográficas que ao tratar da educação inclusiva sempre se remete a estrutura que se configura esse movi-

mento e as variações ocorridas ao logo do tempo, por isso a pesquisa documental torna-se primordial para analisar a composição da educação inclusiva. A metodologia empregada é a qualitativa, e Augusto Nivaldo Silva Triviños (2005, p. 132) destaca que esse tipo de pesquisa é de: “fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra”. A todo o momento há comparações da proposta do movimento e a realidade das escolas ou dos órgãos responsáveis que asseguram a efetivação da educação inclusiva.

## 2. *A definição de poder*

A princípio é importante pontuar aqui sobre a etimologia da palavra, aonde a mesma vem do latim *potere*, sendo a contração de *potis* esse, “ser capaz”; “autoridade”. Diante de tal desafio que é definir poder, onde não há um conceito unívoco sobre tal, torna-se primordial a busca por autores de renome que estudaram e se posicionaram sobre o assunto, sendo esse um campo fértil de estudos.

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, trata do poder classificando-o como poder simbólico sendo: “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (...)”. (BOURDIEU, 1998, p. 9). A luz dessa citação observa-se que o poder simbólico se torna real na educação inclusiva onde um determinado grupo luta por seus direitos e a partir dessa ação avanços significativos são obtidas, ou seja, há uma quebra de paradigmas.

Michel Foucault (1979), filósofo contemporâneo, é um dos referenciais ao estudar a dinâmica de poder na a sociedade e como esse poder se institui no dia a dia, o mesmo destaca que:

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p. 182)

Michel Foucault afirma que o poder se estabelece pelo fato de sermos seres humanos, e que esse poder não vem de baixo pra cima, mas se estabelece em micro relações de poder que permeia toda uma sociedade.

Outro estudioso que trata sobre essa temática é Max Weber, esse



foi um intelectual, jurista e economista alemão considerado um dos fundadores da sociologia. Max Weber (1991, p. 33) sobre o conceito de poder assegura que: “poder significa toda probabilidade de impor a vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade”. Ou seja, um grupo de pessoas segue uma determinada ordem ou sistema, que foi imposta pela vontade do outro.

### **3. Poder na educação inclusiva**

Diante do contexto que desencadeou todo um processo na estrutura da educação inclusiva com o objetivo de melhoria em especial para as pessoas com deficientes cabe uma pergunta: Como está sendo a realidade dos que de fato estão tendo que colocar em prática o discurso da educação inclusiva? Antes de tentar responder a questão cabe aqui considerar o que Michel Foucault (1999 p. 36) assegura tratando do poder “é preciso examinar o modo como, nos níveis baixos, os fenômenos, as técnicas, os procedimentos de poder atuam”.

Eliane Gonçalves Noronha e Cibele Lemes Pinto em seu artigo cita vários direitos que são assegurados aos estudantes com deficiência como:

Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais. Ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos. Buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos. Provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola. O rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais. Formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários à sua capacitação. Garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida. Capacitar à escola para atender a todos os alunos. Garantia de apoio e serviços especializados para atendimento aos alunos que deles necessitem.

Tomar nota dessas observações é importante para comparar com a realidade, no papel o discurso da educação inclusiva é extraordinário, no entanto, ainda continuamos impregnados com velhos paradigmas, com preconceitos, a sociedade precisa ainda entender a definição de acolher todas as pessoas.

O sistema na maioria das vezes não cumpre aquilo o que é proposto, e ainda, adequações, ajustes, precisam acontecer abrindo caminhos

pra uma sociedade legitimamente pra todos. Sobre essa questão Thomas Samuel Kuhn (2006) esclarece que: “nenhum paradigma consegue resolver todos os problemas”. Ou seja, na trajetória de melhorias para educação inclusiva muitas conquistas ainda precisam ser alcançadas como: professores com base na formação para atender os alunos da forma que se deve e ainda passar por formações continuadas, o sistema de ensino organizar os ambientes dando condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos dos mais diversos deve ter sempre a mão, de forma a atender as necessidades do alunado, dentre outras prerrogativas que precisam ser revista.

#### **4. Como esse poder desencadeou um novo ciclo?**

O que se buscou ou busca para a educação inclusiva nos últimos tempos são desencadeados por grupos da sociedade que lutam por direitos iguais a todos. Esse quesito se encaixa no que podemos colocar como relações de poder, Michel Foucault em seu livro “Em defesa da sociedade”, coloca o poder como um exercício coletivo:

[...] O poder não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. (FOUCAULT, 1999, p. 35)

O autor destaca que o poder se constitui entre os indivíduos, sendo algo que circula, se movimenta, muda, quebra paradigmas. Diante dessa prerrogativa, e fazendo uma correlação com a educação inclusiva, podemos fazer destaques de mudanças significativas na trajetória do movimento da educação inclusiva.

Outrora as pessoas com alguma deficiência eram internadas em manicômios, ficavam em ambientes isolados e não contava com o ensino específico ou algo que lhes dessem condições de avançar intelectualmente. No final do século XVIII para XIX se inicia o atendimento especializado a pessoas com deficiências, a partir de então podemos considerar ter surgido à educação especial, a mesma se preocupava com os deficientes e dispunha de instituições que atendia especificamente as pessoas com necessidades especiais, por exemplo, “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje

conhecido como: “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) e o “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje conhecido como: “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, no Rio de Janeiro. A criação desses institutos foi um marco, no entanto, logo se tornou algo pequeno e insuficiente diante da grande demanda.

Nos anos 90 surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e aumenta o número de escolas especiais. Outro avanço significativo a nível internacional com o movimento “*Regular Education Initiative*” (REI) Pilar Arnaiz Sánchez (2005) destaca que esse movimento “luta pela reestruturação da educação especial, pelo desaparecimento da educação compensatória e pela recuperação em que tantos alunos estavam imersos”. O discurso que prevalecia no REI era ter todos os alunos inseridos na classe regular de ensino, e ainda a proposta era de reformar a educação especial constituindo assim uma educação que alcançasse a todos.

Em outras partes do mundo o movimento pela melhoria na educação especial também se difundia; a exemplo do Brasil que também vive esse momento, podemos citar que nesse período em especial no ano de 1994 em Salamanca na Espanha aconteceu uma Conferência Mundial tratando das Necessidades Educacionais Especiais. Claudia Pereira Dutra et al. (2008) destaca que as discussões geraram, em torno de princípios, políticas e práticas no que diz respeito às necessidades educativas especiais.

Aqui podemos pontuar um marco na história no que diz respeito à educação inclusiva. Nesse primeiro momento da história prevalecia a educação especial, caracterizada por ações isoladas, com atendimento, por exemplo, a deficiências visuais, auditivas e, em menor número, às deficiências físicas. Com essas agitações começaram as discussões em torno do novo modelo promovendo um atendimento escolar diferenciado que acolham a todos passando assim por uma mudança/reforma até mesmo no termo da palavra, antes prevalecia o termo educação especial essa, caracterizada pelo atendimento e educação de pessoas com deficiência de uma forma segregada em instituições especializadas. Surge então a educação inclusiva como objetivo de ampliar o que era restrito, alcançar a todos os inserindo no ensino regular escolar.

## 5. Considerações finais

Dados do IBGE/2015 revelam que 6,2% da população brasileira tem algum tipo de deficiência; um número significativo o que torna difícil lidar com essa realidade. Um destaque importante cabe aqui: a inclusão é um desafio.

Mudanças gradativas foram acontecendo, essas de suma importância para um melhor acolhimento ao que necessitam. Uma ação recente que foi criado no Brasil no ano de 2011 –Viver sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, dentre algumas ações desse plano vale destacar: a implantação de salas de recursos multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para atendimento educacional especializado, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa BPC na Escola.

No entanto a escola comum, por exemplo, se torna inclusiva quando reconhece as diversificações dos alunos diante das técnicas educativas e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. E essas mudanças não acontecem de uma forma fácil e imediata, pois são ações que vão além do meio escolar.

O que vemos ainda são discursos de professores afirmando não ter preparo para receber o alunado com deficiência, desculpas da gestão por não ter recursos suficientes para adequar escolas ou outros órgãos para atender de forma apropriada as pessoas com deficiência, dentre tantas outras situações. A sociedade como um todo precisa despertar e agir para que a inclusão seja real.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite – *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD*, 2013.

DUTRA, Claudia Pereira et al. *Política Nacional de Educação Especial*

na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, vol. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes. Rio Janeiro, 1999.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, p. 2006.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. *Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6997551-Educacao-especial-e-educacao-inclusiva-aproximacoes-e-convergencias.html>>. Acesso em: 21-02-2017.

PEREIRA, Bruno Gomes. A rainha agora senta no chão: função indenitária do sujeito Xuxa na construção interdiscursiva do livro fundação Xuxa Meneghel: 25 anos transformando histórias. *Revista Querubim*. Rio de Janeiro, Ano 12, vol. 1, n. 30, p. 96-103, 2016. Disponível em: <[http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zzquerubim\\_30\\_v\\_1.pdf](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zzquerubim_30_v_1.pdf)>

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Inclusão*, Brasília, vol. 1, n. 1, p. 07-18, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Trad.: Regis Barbosa e Karen Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 1991, vol. 1.

**SEBASTIÃO UCHÔA LEITE:  
POESIA E NEGATIVIDADE**

*João Batista Cunha Silveira (UEMS)*

*Daniel Abrão (UEMS)*

[danielabrao7@gmail.com](mailto:danielabrao7@gmail.com)

**RESUMO**

Sob a perspectiva da negatividade se pretende ilustrar com maior clareza o lugar do sujeito poético na obra de Sebastião Uchôa Leite, diante do que aponta a teoria literária. As obras, *Estrutura da Lírica Moderna*, de Hugo Friedrich, *Mínima Moralía*, de Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, e *Signos em Rotação*, de Octavio Paz, servirão como aporte teórico norteador para as questões que tocam, mais objetivamente, o papel das categorias negativas face ao poema ""Igual a uma charada?"" do livro *Antilogia*. Ainda, a análise destacará, como relevo dessa poética 'antipoética', a despersonalização, a crise de representação e a crítica à metáfora. Outrossim, a relevância desses elementos no que tange alguns aspectos pertinentes à teoria da desconstrução, no sentido de ampliar o olhar a favor das complexidades de tal singularidade.

**Palavras-chave:** Poesia. Sebastião Uchôa Leite. Negatividade.

A poesia de Sebastião Uchôa Leite é igual a uma charada. Pode ser a charada. A charada sem resposta ou a que se apaga na variação da pergunta. É assim no livro *Antilogia*, onde Sebastião Uchôa Leite chama, de forma provocativa, um de seus poemas mais inquietantes, visto que a sombra da modernidade já não assombra, mas assopra para a contemporaneidade do poeta o vazio do nada que a filosofia ocidental sussurra. Se a origem de toda charada é um ponto de interrogação, aquele verso disfarçado em título subentende-se, inquestionavelmente, em: "Igual a uma charada?".

Note-se não passar o sinal gráfico de mera e obsoleta convenção formal, pois a questão lírica da poesia brasileira contemporânea está posta pelo poeta. Sim, resta apenas ao "hipócrita leitor" aceitar que a conclusão da charada só chega à luz da decifração. Então, a deixa do poeta, vista agora por outro ângulo, desnuda-se em questionamento e serve de ponto de partida para se debater um pouco sobre alguns aspectos que tangem

essa poesia, quais sejam, a despersonalização, a acidez corrosiva, a crise da representação, a crítica à metáfora e a ironia no olhar *voyeur*.

Difícil seria distinguir, no cenário nacional, o lugar da poesia de Sebastião Uchôa Leite em meio as variadas produções poéticas do conturbado século XX, particularmente, a partir de sua segunda metade, não fosse ela capaz de se reinventar através da linguagem embebida nas categorias negativas, tornando-se venenosa à medida que atinge a maturidade da dicção própria. Distantes no tempo e próximos na angústia, a relação poética entre Sebastião Uchôa Leite e o *poète maudit* pode ser assim descrita, porque eivado de negatividade, se torna o meio consciente para a produção poética participativa, mobilizando atitudes de crítica e contraposição social, pontualmente, como um dos principais elementos constitutivos da lírica moderna ocidental.

O uso das categorias negativas assumem, assim, finalidades em nada relacionadas a simples e gratuita depreciação, mas sim, à reflexão poemática para um momento de mudança social e histórica com inegáveis implicações no campo das artes, haja vista, sua clara proposta de oposição às categorias positivas, imanentes à geração romântica de Victor Hugo, que por sua vez, privilegiara, dentre outros conteúdos, a “exaltação ao comum, a compreensão da condição humana como desejável e a felicidade do olhar para com o real”, elementos esses observados criticamente através da *Estrutura da Lírica Moderna*, de Hugo Friedrich, pois,

Ao julgar as poesias, a época precedente indicava preponderantemente as qualidades de conteúdo e as descrevia com categorias positivas. Das resenhas de Goethe sobre a poesia, colhemos apreciações, como: aprazimento, alegria, plenitude harmônica e afetuosa; “toda audácia curva-se a uma medida legítima”; as catástrofes transformam-se em bênçãos; aquilo que é comum, é exaltado; o benefício de uma poesia é que ela ensina “a compreender a condição do homem como desejável”; ela tem “a serenidade interior”; um “olhar feliz para com o real”; e eleva o indivíduo ao universalmente humano. (FRIEDRICH, 1978, p. 20)

Então, provocado pelo protagonismo de um grupo de escritores românticos alemães e franceses, que haviam exercido avanço e influência quanto às mudanças de perspectivas da produção literária naquele momento ao lançarem outros olhares para o fazer literário, posto até então, pelo Romantismo, e favorecido pelo quadro social e artístico vigente em Paris, Charles-Pierre Baudelaire oportunizou a deixa, para condensar a lírica através da forma e, não mais pelo conteúdo apenas, dando início, dessa maneira, a um inovador labor poético que, segundo o teórico ale-

mão supracitado, “veio colocar-se em oposição a uma sociedade preocupada com a segurança econômica da vida, tornou-se o lamento pela decifração científica do universo e pela generalizada ausência de poesia (FRIEDRICH, 1978, p. 20)

A negatividade ganha importante relevo nesse período, delineando o percurso histórico traçado pela linhagem, poematicamente, baudelairiana. Breves resquícios de uma herança desvelada pelas ponderações de Hugo Friedrich, para quem, “o conceito de modernidade de [Charles-Pierre] Baudelaire (...). É dissonante, faz do negativo, ao mesmo tempo, algo fascinador”. (FRIEDRICH, 1978, p. 42)

A passagem acima destacada, não apenas revela, bem como reforça o viés do duplo, a natureza ambígua que os aspectos inerentes ao negativo na poesia de Charles-Pierre Baudelaire representam, naquele instante, encontrando ressonância, ainda, no pensamento crítico externado por Octavio Paz, nos *Signos em Rotação*, pois este apregoa que, “Modernidade é consciência. E consciência ambígua: negação e nostalgia, prosa e lirismo”. (PAZ, 2006, p. 19)

Ecoss desta dialética poética, ressoariam, mais tarde, no abismo consolidado na poesia brasileira contemporânea, configurando, desse modo, um dos principais lastros inerentes à obra de Sebastião Uchoa Leite. Pois este adotara aqueles traços na tonalidade de sua poesia. Então, dessa dobra faz-se herdeira! Assim, revela-se um poeitar resultante de um permanente diálogo com as artes literárias em observância aos aspectos sociais que emanavam do estado caótico. Até certo ponto tocada pelas ideias desta vanguarda, a poesia de Sebastião Uchoa Leite traz elementos significativos desse escopo para a poesia brasileira contemporânea. Note-se que, segundo afirmação de Viviane Bosi, em "Cinco pontas de uma estrela", o tédio e o desgosto são respostas pela sombra de um mundo assombroso e habitado por seres sinistros que traduzem a história como medida. (BOSI, 2006)

Infere-se desse modo que, para a teórica, o cenário histórico descrito versa sobre a escolha do lugar do sujeito poético na obra de Sebastião. Ainda, se partindo do ponto de vista externado pela pesquisadora acerca da linguagem naquilo que tange a história e os seus reflexos nos versos poéticos, observa-se que há um olhar comum, convergente ao apontado pelo crítico Octavio Paz, pois para este, “O poeta não escapa à história, inclusive quando a nega ou a ignora. Suas experiências (...) se transformam em palavras sociais, históricas”, ou seja, não importa se



próxima ou distante, de todo modo a poesia é perpassada pelas nuances do contexto sócio-histórico, e esse pendor particulariza o sujeito poético. Otacvio Paz complementa o seu raciocínio preconizando que “Ao mesmo tempo, e com essas mesmas palavras, o poeta diz outra coisa: revela o homem”. (PAZ, 2006, p. 55)

Espreitando Sebastião Uchôa Leite, percebe-se que a sua poesia sugere, ainda, entrelaçamentos que se assemelham a *flashes* e reflexos, em razão de uma linguagem concisa e fragmentada como permite ser observado, por exemplo, no poema "Igual a uma charada?", do livro *Antilogia*. Lê-se no poema:

o nada é uma concha  
uma metáfora encarquilhada  
encostada à orelha  
ouve-se nela  
o ruído igual do vazio  
deito-me na membrana do nirvana  
nado no côncavo do nada

(LEITE, 2015, p. 163)

Pode-se enfatizar do poema destacado que, quanto ao que tange à negatividade, ele expõe elementos próprios de uma perspectiva crítica apontada na Estrutura da lírica moderna, pois, “a poesia apresentou-se como a linguagem de um sofrimento que gira em torno de si mesmo, que não mais aspira à salvação alguma, mas sim a palavra rica de matizes”, (FRIEDRICH, 1978, p. 20). Ou seja, o sentido confirmado pelo vazio e pelo nada. Flora Sussekind sobre esse poema, afirma que, “(...) na poesia de Sebastião concretiza-se a própria ideia de ‘nada’, na qual se deita e ‘nada’ o sujeito lírico”. (SUSSEKIND, 1985, p. 85)

Após se deparar com o poema é possível reconhecer, a princípio, o *nada* em situação de concha, enquanto ‘metáfora encarquilhada’. Mais, à medida em que o leitor avança nos versos, vai se revelando o viés de arranjos que desnudam o *nada* explícito. Em busca de se alcançar no poema a plenitude do *nada*, basta seguir a sequência sinalizada pela concatenação dos versos. Observe-se que, desde o princípio do poema, o verso inaugural o abre, afirmando a negação: “o nada é uma concha”, provocando, assim, certa reflexão filosófica acerca do *nada*, a partir da negação.

Partir deste pressuposto, implica, segundo o olhar da teoria literária, em reconhecer não apenas a representação assumida, bem como o peso que tal denominação revela para a poesia brasileira contemporânea.

Desse modo, vale ressaltar as palavras de Marcos Siscar, em artigo intitulado “O percurso digital da dissonância concreta”, onde tece opinião crítica à obra “*Não*”, terceira antologia poética de Augusto de Campos. Abre-se margem, então, pelo viés da negatividade para a aproximação da reflexão apontada por Siscar com o fazer poético de Sebastião Uchôa Leite. Traços incomuns que revelam semelhanças e ‘sentimentos do mundo’ em linguagem de tensão corrosiva na poesia brasileira.

Sem titubear, o teórico apresenta a negatividade como destacado pendor poético, pois afirma que “a negação é o gesto de oposição necessário à proposição do novo”. Após lançar desassossegada sentença, Siscar delinea os seus esclarecimentos partindo de uma indagação que complementa o raciocínio inaugural: “o que se recusa quando se diz não?”.

Bem, se a crítica literária não deixa de ser um diálogo, abriremos aqui um breve parêntese, a fim de ilustrar que, ao encerrar a frase com um ponto de interrogação, Marcos Siscar coloca o seu pensamento diante da ambiguidade, sem, no entanto, permitir que o duplo sentido se apresente de modo algum embaraçado. Pois, note-se que, segundo esclarece Fábio Durão, por um lado, “uma pergunta (...) exige uma resposta por meio de uma definição” e, conseqüentemente, “uma definição não contém espaços vazios: com ela, não há muito o que fazer”. Mas, se por outro lado, continua o teórico, “o ponto de interrogação for entendido como fazendo surgir uma questão, tudo se modifica. Diferentemente da pergunta, a questão não precisa ser unívoca e não precisa ser concisa”. Ou seja, para Fábio Durão,

(...) justamente por ser construída, por não ser dada de antemão, a questão traz para dentro de si aquele que a formula; ela requer assim uma articulação própria, quase como uma assinatura, e conseqüentemente uma participação e responsabilidade no exercício do saber por parte daquele que o constrói. (DURÃO, 2016, p. 10)

Então, a contrapelo de uma definição, Siscar aponta para o surgimento de uma questão, uma vez que ressalta que a ênfase na semântica da negação, articulada pelo poeta por meio da linguagem comprimida dos títulos de alguns poemas, como ocorre com “Expoemas”, “Despoesia” ou “Poetamenos”, desvelam de modo singular que “a negação sempre foi a base da dissonância buscada por Augusto de Campos em sua relação com a poética ou com a instituição ‘poesia’”. Tal característica que se encerra no poeta concretista através da ressonância ganha relevo, ainda, na poesia de Sebastião Uchôa Leite, como é revelado pelos poemas

‘antiutópico’, ‘o que se nega’, ‘sem título’ ou ‘nem as luzes’ etc.

Outra possibilidade de intervenção acerca da questão levantada pelo teórico supracitado, sinaliza para a adoção de uma análise daqueles poemas à luz do pensamento desconstrutivista derridaiano. Pois, segundo Marcos Siscar, é através das cumplicidades e dissonâncias que se obtém a revelação de uma textualidade tanto mais ampla, que se afirma e que se nega ao mesmo tempo. (SISCAR, 2003)

Desse modo, retoma-se o poema "Igual a uma charada?" para destacar que o efeito de sentido criado por meio do jogo de linguagem através da negatividade aponta que o objeto poético, que ao mesmo tempo representa o elemento constitutivo central do poema, continuará em permanente e espaiada situação de movimento, fluindo em avanço contínuo, afirmando e negando, concomitantemente, a lapidação da forma anti-poética. Sob o segredo da charada e do enigma, o poeta brinca com o princípio da ambiguidade, ao propor a articulação entre o *nada* e o *vazio*, insinuando imbricamentos, em linhas gerais, que perpassam ora o erudito, ora a cultura de massa. Esse traço, permite-nos, ainda, notar a abrangência das categorias negativas realçadas no segundo, no terceiro e no sexto verso, antes que o poema se feche no sétimo verso, dado o seu retorno ao *nada*:

NADA  
eNcarquilhADA  
eNcostADA  
membraNA Do nirvanA  
NADA.

Vê-se uma poesia que se origina no *nada*, já *encarquilhada* porque gasta pelo tempo e, portanto, *encostada*. A repetição do ritmo dá o tom de um efeito sonoro imanente do *nada*. Numa das passagens de Signos em rotação, ao descrever uma abordagem acerca do verso e prosa, Octavio Paz defende que, "O poema, (...), apresenta-se como um círculo ou uma esfera: algo que se fecha sobre si mesmo, universo autossuficiente e no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria". (PAZ, 2006, p. 12)

*Nada* inaugura o poema, *nada* aponta para o final. Privilegia-se a unidade por meio da forma cíclica. Porém, ao passo que se adentra aos versos, o *nada* persiste em fragmentos da fragmentação originados por partículas entre mínimas e diluídas. Já no sétimo verso, o poeta atinge o ápice do espaço *vazio*: "*nado no côncavo do nada*". Assim, a partir de fragmentos selecionados na composição do poema, pode-se depreender

uma situação de exímia elaboração do fazer poético por meio de um jogo próprio da linguagem, exposto à margem do abismo semântico. Segundo Walter Benjamin, em *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*,

O eterno retorno é uma tentativa de unir os dois princípios antinômicos da felicidade: ou seja, o da eternidade e o do 'mais uma vez ainda'. – A ideia do eterno retorno faz surgir por encanto, da miséria do tempo, a ideia especulativa (ou a fantasmagoria) da felicidade. (BENJAMIN, 1989, p. 174)

Ocorre que, o verso que prenuncia o fechamento do poema improvisa a anunciação do desfecho poético ressaltando a forma e a composição da palavra *nada*. Pois, o mesmo, sugere uma combinatória de sílabas dispostas em léxicos distintos, logo, sílaba e letras apartadas pelos espaços, forçosamente, *vazios*, vide o verso: *membraNA Do nirvana*.

A passagem que prevalece e fica é a ideia de esvaziamento posta nos versos. O lugar onde impera o *vazio*, caso do quarto e quinto versos, faz do lance poético sugerido, o preenchimento interior do *nada*, ou seja, ironicamente, o *vazio* absoluto. E, se a poesia está intrínseca à linguagem, notadamente, há que se considerar que a categoria da negatividade é explorada por Sebastião Uchoa Leite, como indícios reveladores sobre o seu pensar acerca do conceito da poesia brasileira contemporânea. Qual seja, o *nada* da linguagem e o *vazio* da poesia formam a forma. Assim, vale ressaltar a pertinência de uma passagem subtraída do *Mínima Moralía*, de Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, pela ressonância nela identificada quanto ao poema: "(...) o que vai mais além, sem antes se ter totalmente perdido, o que avança para o juízo sem antes se ter tornado culpado da injustiça, da contemplação, acaba por se perder no vazio". (ADORNO, 1993, p. 68)

A estrutura da composição do poema causa espécie, também, quando sinaliza a simetria entre as versificações. Recurso utilizado em situação de 'paralelismo' pelos números aproximados de sílabas poéticas interversos, como ocorre com o primeiro verso e o sétimo, o segundo verso e o sexto e o terceiro verso e o quinto. Aspecto que, a princípio, estimula a visualização pelo leitor quanto à semelhança aproximada com a figura bilateral de uma concha. Os lados assumem valor simétrico, ora como aparente movimento de abertura e fechamento que se tocam e se completam, ora como movimento de aproximação e distanciamento, objetos que se repelem, independentemente.

Se se deixar de lado a linearidade dos versos, que mora na hori-

zontalidade da lógica ocidental cartesiana, implicar-se-á na mudança do ângulo ocular sobre o poema em análise, com vistas à incidência de uma leitura vertical, ou melhor, se posicionar no plano do precipício, da vertigem e/ou da queda. Ainda, poesia prestes a se lançar qual a pantera na iminência do salto, acuada no jogo dos versos, a linguagem poética em permanente tensão confundida pela junção felino, sombra e negatividade. Manifestação da linguagem poética do susto, traduzida na felinidade.

Ressalte-se, contudo, a complexidade na elaboração do trabalho poético proposto por Sebastião, via indícios de raciocínio matemático no plano da forma, pois ele, Sebastião Uchôa Leite, articula versos em conformidades combinatórias presentes na estrutura do poema, circunscrevendo uma composição de sete versos verticais face ao abismo, qual rasuras de uma influência poética mallarmeiana.

(...) ao analisar a obra de Mallarmé, Derrida distingue paralelamente a ocorrência de um deslocamento na história da metafísica literária, quando o texto passa a incorporar em sua textualidade, por meio de encadeamentos miméticos, essas coimplicações conflituosas com a verdade. A escritura enxerga-se no abismo da própria representação. (SISCAR, 2003, p. 8)

São combinações que simulam, originariamente, a figura de duas flechas similares e dispostas em sentidos opostos. A do lado esquerdo, que contempla os versos um, dois e três, feito seta em ordem crescente, frente a da direita, que traz os versos sete, seis e cinco, seta posicionada em sentido inverso, portanto, na decrescente. É pertinente frisar que o esquema, aqui pretendido, refuta a adoção da seara estruturalista enquanto método de análise da teoria literária para esta leitura, insinuando, apenas, ilustrar o delineamento do fazer poético de Sebastião por meio da visualização imagética e performativa através das categorias negativas. Demonstrando, assim, que a leitura deste poema de Sebastião Uchôa Leite, "Igual a uma charada?", admite um jogo de linguagem que não se limita em sistema fechado, mas, em contrário, permite, qual um "cubo mágico poético", outras criativas reacomodações para os versos, a partir de novos e coesos movimentos.

Enfim, as setas arranjadas em posições contrárias no plano vertical, podem bem sugerir a rearticulação do uso das categorias negativas, como possível argumentação de um processo que, concomitantemente, desconstrói para construir um novo sentido. Neste jogo de linguagem, onde figuram em oposição o mesmo número de elementos, resta apenas o côncavo da concha, metaforicamente, apontado pela membrana do nirvana que, uma vez junto à orelha emite o ruído do vazio.

Poetar de uma produção próxima e, ainda, em diálogo latente à influência concretista, também elenca elementos constitutivos que caminham, paralelamente, para o neutro e a negatividade, formas do vazio que se articulam mutuamente, gerando, assim, efeitos de sentido produzidos no bojo de um lirismo em “estado de sítio”, que toma de assalto a poesia brasileira contemporânea em sua travessia. Advinda de um cenário que questiona a elevação da poesia enquanto reflexo de sociedade que se encontra em estado de rebaixamento, segundo demonstrado pelo texto “Poesia ruim, sociedade pior”, de Vinícius Dantas e Iumna Maria Simon.

Nele, peça de recorte analítico, os autores ponderam para os reflexos provocados pelos ruídos de uma oscilação na poesia brasileira dentro de um percurso que parte dos parnasianos e vem permeando as marcas históricas, de um lado com a poesia e de outro com a sociedade, revelando movimentos articulados pela incompletude de ambos.

Segundo Vinícius Dantas e Iumna Maria Simon, “(...) atitude vanguardista de negação de todas as convenções literárias tradicionais, (...) que se costuma genericamente chamar de ‘crise de representação’”. (DANTAS & SIMON, 1985, p. 48)

A luz desse pensamento tende a aclarar a consciência sobre as nuances do estado em que se encontra a poesia brasileira contemporânea, pois, segundo os teóricos Vinícius Dantas e Iumna Maria Simon, “De negação em negação, desidentificando-se pouco a pouco e ambigualmente (...), a expressão poética hoje não toma qualquer distância da experiência e da linguagem cotidianas, nem mais aspira a idealizações formais”. (DANTAS & SIMON, 1985, p. 48)

Por singular, o contexto histórico acentuou a relevância do papel da arte no cenário cultural, com destaque para a música e as artes plásticas de influências tropicalistas ancoradas nas ideias de um Hélio Oiticica ou, ainda, a poesia marginal do *zen*-curitibano Paulo Leminski, um dos principais expoentes da geração dos anos 70, para ficarmos em apenas dois exemplos.

A passagem visa ilustrar que imperava um sentimento de esvaziamento nas artes e, era necessário estimular debates que promovessem releituras. Nesse ponto, entende-se que a corrente teórico-crítica da Desconstrução pode subsidiar “quebras de paradigmas” no campo da linguagem poética, ao promover ‘desierarquizações’ no plano das relações binárias desgastadas pelo viés da supremacia de determinado elemento em detrimento de outro. Segundo Marcos Siscar, “a desconstrução é um ges-

to produtor de sentido, mas uma produção que tem como singularidade a ativação ou a aceleração do movimento conflitante na qual o próprio texto e sua leitura estão implicados”. (SISCAR, 2003, p. 5)

Face a essa reflexão como pano de fundo, reforça-se a relevância que se atribui ao valor de se aplicar a inversão como proposta de deslocamento no jogo da linguagem, pensamento que encontra ressonância nas palavras de Neurivaldo Campos Pedroso Júnior, pois para ele, “a Desconstrução (...) pretendia minar as correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como dentro/fora; corpo/mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura, forma/sentido”. (PEDROSO JR, 2010, p. 10)

Sendo assim, busca-se ilustrar logo abaixo, o esboço que vem sendo traçado, a fim de se visualizar a ressignificação dos signos que constituem os versos do poema, a partir de deslocamentos que insinuam reinaugurar o sentido da leitura poética, após se propor a inversão. O pensamento compartilhado por Neurivaldo Campos Pedroso Júnior, a partir da leitura de Jacques Derrida, apregoa que, “ao refletir acerca das relações hierárquicas do pensamento metafísico ocidental, registra a necessidade de se ‘inverter’ essas mesmas hierarquias”, (PEDROSO JR, 2010, p. 10). Alterando assim, a abrangência de possibilidades pertencentes ao campo semântico.

A depender do ângulo que se olha para o poema, infere-se correlações que apontam, ora elementos que exercem a aproximação dos objetos, como a concha e o côncavo, ora o distanciamento latente, entre a metáfora e a membrana. Destaca-se, por singular, o efeito gerado pelo duplo relevo a partir da palavra e do sentido. Sob esse viés, a independência dos dois planos. No primeiro, a exposição dos vocábulos como concha/côncavo; metáfora/membrana e orelha/ruído. No segundo plano, o efeito metafórico que sempre retorna às categorias negativas do *nada* e do *vazio*. Apesar de “aparecer omitido”, o quarto verso, “*ouve-se nela*”, assume certo protagonismo na articulação do poema quanto a sua incompletude, porque, simultaneamente, possibilita variantes semânticas distintas.

Se, por um lado, a escolha do verbo ouvir, *ouve*, é capaz de representar a voz de um sujeito poético que à distância espreita e denuncia, de modo apotético, a crise dos versos instaurada na poesia brasileira contemporânea. Por outro lado, a sonoridade causada pela construção poética remete a leitura a certo “paralelismo semântico”, originado pela flexibili-

zação da estrutura verbal. Pois, *ouve-se*, abre margem para a permuta do verbo *ouvir*, pelo verbo *ver*. Assim, teríamos a passagem de “*ouve-se*” para “*ou visse*”, já que a sonoridade é quase idêntica, não fosse uma leve flutuação no deslocamento da sílaba tônica entre as duas pronúncias, ponto central da distinção. A releitura do poema indica um sujeito que, a partir de suas vivências cotidianas, encontra-se imerso no esvaziamento existencial advindo do cenário sócio-histórico, caótico e fragmentário. Aspecto esse, que encontra ressonância em Octavio Paz, pois, ao opinar sobre a relevância da imagem dentro de uma perspectiva de escrita poética, afirma o teórico que, “As imagens do poeta têm sentido em diversos níveis. Em primeiro lugar, possuem autenticidade: o poeta as viu ou ouviu, são a expressão genuína de sua visão e experiência do mundo”. (PAZ, 2006, p. 45)

Ainda, o mesmo poema posiciona a poesia no penhasco! O poeta em situação de sítio via linguagem ensaia o salto poético à beira do abismo e, se já não encontra mais os meios de expressar-se através do novo, resta a ele encarar a ‘encarquilhada membrana’ da negatividade traduzida no esvaziamento do nada. Para o teórico alemão Hugo Friedrich, “o fim é o ponto mais profundo e se chama ‘abismo’, pois, só no abismo ainda existe a esperança de ver ‘o novo’”. (FRIEDRICH, 1978, p. 40)

E Hugo Friedrich aponta, ainda, para “a possibilidade da poesia na civilização comercializada e dominada pela técnica” ser uma das maiores responsáveis pela noção de apagamento para as gerações subsequentes continuarem produzindo poesia. Consoante a este pensamento que trata do trabalho poético, compreende-se que o crítico alemão previra a determinante influência da economia e da tecnologia, pilares da sociedade moderna, como objetos responsáveis pela crise na poesia contemporânea, já que sinalizam os reflexos dos desdobramentos estimulados pela violência daquela influência, diretamente, no sujeito e na sociedade.

Sebastião Uchôa Leite questiona nos seus versos, os contraditórios da vida cotidiana próprios de sua época. Sujeito à espregueira, como um *voyeur*, analisa a relação desassossegada estabelecida pelos aspectos sociais e humanos na contemporaneidade, advindos, ressalte-se, como reflexos do agravamento de um processo histórico anotado já, por Hugo Friedrich, como “a coação da modernidade: a angústia, a impossibilidade da evasão, o ruir frente à idealidade ardentemente querida, mas que se recolhe ao vazio”. (FRIEDRICH, 1978, p. 38)



Visto por esse prisma, a poesia de Sebastião Uchôa Leite traduz um sujeito que se vê em crise e, por isso, cria de modo consciente a sua composição poética, a partir de um jogo de linguagem que preserva, sem titubeios, “a neutralização da pessoa para a desumanização do sujeito lírico como uma necessidade histórica”. (FRIEDRICH, 1978, p. 37). Em síntese, um sujeito que abstrai da despersonalização, enquanto estado de consciência, os efeitos pretendidos para a sua poética ‘antipoética’: “(...) sob o aspecto negativo, significa o mundo das metrópoles sem plantas com sua fealdade, seu asfalto, sua iluminação artificial, suas gargantas de pedra, suas culpas e solidões no bulfício dos homens”. (FRIEDRICH, 1978, p. 43)

Ao fazer a junção entre o prefixo de negação *anti* com o sufixo *logia*, Sebastião faz de *Antilogia*, o livro que autentica o seu projeto poético, pois marca a maturidade da sua singular dicção. Segundo João Alexandre Barbosa, nele “a linguagem se volta, explicitamente, contra tudo o que significava a herança cultuada nos primeiros livros”. (BARBOSA, J.A., 2000, p. 14). Ou seja, Sebastião livra-se de vez das amarras da tradição para se apropriar da negatividade enquanto forma de representação ‘antipoética’. Consoante a essa consideração, Duda Machado, por sua vez, reforça afirmando que Sebastião Uchôa Leite se viabiliza, poeticamente, pela recusa crítica do eu lírico, de sua linguagem, valores e revelações. (MACHADO, 1993)

Alguns dos principais traços vanguardistas da herança “*baudelairreana*” e, denotadamente, contributos consistentes da poética da modernidade que ecoam na contemporaneidade da poesia brasileira são, ainda, sentidos na poesia de Sebastião Uchôa Leite, através de rasuras apresentadas, objetivamente, como aparentes fissuras mantenedoras do processo ligado ao fazer poético, subtraído de determinado contexto meta-histórico, razoavelmente, similar àquele vivido e participado pelo poeta das *Flores do mal*, porém, respeitadas as proporções, cada um com as suas particularidades e dicção próprias, entremeadas, assim, ao vazio e à negatividade.

Em relação a Baudelaire, é destacada por Walter Benjamin, a passagem no *Spleen* pela forma como aquele poeta dialoga com o seu leitor, pois o teórico alemão aponta que ele “pretendia ser compreendido: por isso dedica seu livro àqueles que lhe são semelhantes. “(...) Hypócrita leitor, meu igual, meu irmão”. (BENJAMIN, 1989, p. 103)

Nota-se traços convergentes que aproximam e tornam nítidos, as-

pectos de certa “embriaguez social” refletida nas artes literárias modernas e contemporâneas, sobretudo na poesia, que até pelo relativamente curto espaço de tempo percorrido desde o século XIX à atualidade, ainda faz aproximar poetas contemporâneos de poetas modernos.

No campo das abstrações, a poesia de Sebastião aponta para o esgotamento da linguagem do fazer poético em situação de ruínas, o pó do pós, como imagem de escombros. Para Sebastião Uchôa Leite, a máquina poética entrou em colapso! É a máquina do nada! A máquina do esvaziamento de conteúdo e forma, pois, longe de representar o novo, a máquina poética revela o seu esgotamento, expondo assim, ao leitor, as vísceras do nada impregnadas no vazio da contemporaneidade. Segundo Frederico Barbosa, “(...) Sebastião Uchôa Leite dá concretude às ideias de Valéry, que escreveu: ‘sou antipoeta por caráter, por recusa’, e ‘nada de repetições: construir para se destruir’”. (BARBOSA, 2015, p. 39)

A poesia de Sebastião Uchôa Leite anda como figura cega tateando em piso tátil no contexto contemporâneo e, diante de “novos enigmas”, ela esbarra e/ou se choca com a quina de uma banca literária. É poesia fora da estante sem ser “marginal”, transeunte à margem. Poesia que não se encontra, mas se perde, aleatoriamente, porque escapa das armadilhas da linguagem poética ligada à tradição dos versos.

Uma de suas marcas se dá pelo movimento dos versos desordenados, resistente à imperativa ordem da linearidade. São objetos constituídos a partir de conseqüências sociohistóricas, literárias, ideológicas, culturais, econômicas e tecnológicas capazes de promover o jogo de oposição inerente à linguagem e aos seus respectivos tensionamentos. Parte o olhar do poeta de qualquer ponto e se mantém, gradativamente, em constantes deslocamentos de perspectivas plurais, ora avançando, ora recuando em ritmos dissonantes à proposição poética. São movimentos próprios da poética de Sebastião Uchôa Leite, a fim de projetar os elementos da poesia para serem captados e ressignificados por meio de sentidos captados na contemporaneidade. Segundo Duda Machado, “(...) o poeta vai adotar certas ‘metáforas encarquilhadas’, mas adequadas para figurar como emblemas críticos de sua poética: serpentes, víboras, panteras, venenos, chicotes”. (MACHADO, 1993, orelha)

Bem, o que quer e o que pode essa poética desvelada por Sebastião? Talvez, mostrar que os movimentos observados no poema e refletidos de formas distintas podem ter sido originados como singularidades próprias da oposição entre elementos constitutivos e em oposição, resul-

tando em oscilações temporais e variantes entre o permanente e o efêmero. De tal maneira, cogita-se, pelo viés da análise, marcas, hipoteticamente, desconstrutivistas, uma vez que nessa perspectiva os opostos se desfazem adiando sempre uma positividade.

Ressalte-se, ainda, as ressonâncias que a ‘antipoética’ de Sebastião Uchôa Leite encontra no diálogo com as artes contemporâneas, pois segundo Daniel Abrão,

Diferentemente do cinema ou da prosa contemporâneas no Brasil, que reforçaram a representação social através do hiper-realismo, a poesia e sua avaliação tem primado pelo critério técnico da composição, com certa pretensão de negar o referente e o sujeito como se a ação fosse sinal de atraso estético, demarcação política ou datação de estilo. A ocorrência em si, entretanto, não define nada sobre a qualidade do poema, senão apenas serve como contextualização para os impasses vividos pelo poema. (ABRÃO, 2012, p. 42)

Ao inferir sobre o critério técnico da composição poética em detrimento do hiper-realismo, o teórico supracitado chama a atenção para “a negação da representação do real. Com a fragmentação ou dissolução do sujeito, portanto, temos a negação de sua verdade ou de sua posição”. (ABRÃO, 2012, p. 48)

Segundo Flora Sussekind, “No texto de Sebastião, a reflexão em torno do sujeito poético não é para realçá-lo, é um meio de tirar-lhe o poder, de avisar: perdi todo o discurso”. (SUSSEKIND, 1985, p. 81). Desse modo, compreende-se a ação dos aspectos corrosivos expostos pelo poeta e significados através do entrelaçamento do jogo de linguagem.

Enfim, Sebastião age como o poeta japonês nos idos do século XVII, que anunciara, peremptoriamente: “não sigo o caminho dos antigos: busco o que eles buscaram”. (PAZ, 2006, p. 156). A frase, atribuída a Matsuo Bashô e, retirada da obra, *Signos em rotação*, de Octávio Paz, bem sintetiza o sentimento de incompletude no conjunto da obra poética de Sebastião Uchôa Leite. Como afirma Daniel Abrão, “o sujeito ou sai de cena ou aparece enfraquecido, junto com a circulação da imagem de um real avassalador de uma “Máquina do Mundo” infalível e inexpugnável”. (ABRÃO, 2012, p. 42)

Em suma, resta a impressão de uma dicção poética singular alcançada por Sebastião Uchôa Leite, que avessa a praticar mais do mesmo na poesia brasileira contemporânea, escolheu estar à distância como um observador *voyeur* que elege nas categorias negativas o método de indagação acerca da incompletude do sujeito poético fragmentado, promovendo

assim, o encontro não casual com o instante poético, através de uma poética ‘antipoética’.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos. (Orgs.). *Pesquisa em letras: questões de língua e literatura*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

ADORNO, Theodor [Ludwig Wiesengrund-]. *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/adorno-minima-moralia.pdf>>.

BARBOSA, Frederico. A engenhosidade do crime perfeito. In: LEITE, Sebastião Uchôa. *Poesia completa*. Apresentação: Frederico Barbosa. São Paulo: Cosac Naif; Recife: Cepe, 2015.

BARBOSA, João Alexandre. Raro entre os raros. In: LEITE, Sebastião Uchôa. *A espreita*. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 11-27.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. Trad.: José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOSI, Viviane. Cinco pontas de uma estrela. *Revista Cult*, n. 112, 2006. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/cinco-pontas-de-uma-estrela>>. Acesso em: 25-11-2017.

DURÃO, Fábio. *O que é crítica literária?* 1. ed. São Paulo: Nankin; Parábola, 2016.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. Trad.: Marise M. Curione e Dora F. da Silva. São Paulo. Duas Cidades, 1978.

LEITE, Sebastião Uchôa. *Poesia completa*. Apresentação: Frederico Barbosa. São Paulo: Cosac Naif; Recife: Cepe, 2015.

\_\_\_\_\_. *A espreita*. São Paulo: Perspectiva, 2000

MACHADO, Duda. [Orelha]. *Ficção vida*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Trad.: Sebastião Uchôa Leite; org. e

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

rev.: Celso Lafer e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PEDROSO JR, Neurivaldo Campos. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. *Revista Encontros de Vista*, n. 5, jan./jun.2010.

SISCAR, Marcos. A desconstrução de Jacques Derrida. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.). *Teoria literária*. Maringá: UEM, 2003.

\_\_\_\_\_. O percurso digital da dissonância concreta. *Mais!, Folha de S. Paulo*, 30/11/2003.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários e retratos*. Jorge-Zahar, 1985.

## SÉCULO XVIII: O ILUMINISMO LEXICOGRÁFICO

Roberto Arruda de Oliveira (UENF)  
[rarrudaufc@gmail.com](mailto:rarrudaufc@gmail.com)

### RESUMO

Ainda que alguns vocabulários tenham aparecido no século XVI e XVII, a contribuição setecentista é indubitavelmente a base da lexicografia portuguesa. Rafael Bluteau nos propõe, de fato, um novo conceito de lexicografia, bem mais abrangente que seus antecessores quinhentistas. Os modelos seiscentistas da lexicografia europeia inspiraram-lhe o resgate de termos portugueses em uso, muitos dos quais teriam caído no olvido. Sob o influxo do Século das Luzes os reformistas suscitam um novo interesse pela linguagem, pelas definições ortográficas. É nesse cenário que Antônio de Moraes e Silva retoma e compacta o Rafael Bluteau, acrescentando-lhe termos e apresentando uma nova enunciação lexicográfica. Essa atmosfera incentivou Viterbo ao resgate de palavras esquecidas em manuscritos, o que lhe valeu a publicação de seu *Elucidário*. Valorizam-se os arcaísmos, “vozes antiquadas”, segundo Rafael Bluteau, como também se defende a naturalização dos estrangeirismos, ou “vozes novas”, como designa Cândido Lusitano. Bem significativa também foi a contribuição literária, sejam os termos científicos de Matias Aires [Ramos da Silva de Eça], sejam os bucólicos, sejam os de cunho nacional que se somam aos existentes.

**Palavras-chaves:** Bluteau. Moraes e Silva. Viterbo.

### 1. *Considerações iniciais*

Por volta do século XIV a língua portuguesa terminou por suplantar o galego-português, o qual pouco antes, ainda aparecia na poesia lírico literária. Com a independência portuguesa, a nova nacionalidade permitiu o aparecimento de uma língua de livre trânsito, a qual se aprimoraria por meio das traduções do latim efetuadas em mosteiros. Aprendia-se a ler e a escrever em latim, continuando a língua portuguesa, ainda que língua oficial, a ser aprendida somente na comunicação do dia a dia. A verdadeira revolução no vernáculo adviria somente no século XVI, o que lhe permite enriquecer lexicalmente, definir suas estruturas oracionais, rivalizar com o espanhol. Surgem as primeiras gramáticas, os primeiros manuais ortográficos e alguns vocabulários português-latino e vice-versa.

As grandes obras lexicográficas dos quais Portugal carecia, viriam a lume somente no século seguinte.

## **2. Bluteau: o vocabulário enciclopédico**

Principia este século sob o reinado de D. João V o qual soube estabelecer as bases de transição entre um Portugal, caracterizado pelo conservadorismo e tradição, para uma nova mentalidade iluminista insurgente na Europa de então. Da nobreza que patrocinava esta nova visão destaca-se o nome de D. Francisco Xavier de Meneses, quarto Conde de Eriçeira, em cujo palácio congregavam em 1696 as “Conferências discretas e eruditas”. Dentre os vários partícipes sobressaiu-se um frade teatino de origem francesa, Padre Rafael Bluteau, cuja formação filosófica, científica e literária permitia-lhe ser conselheiro do Conde. Nascido em Londres e tendo chegado em 1668 em Portugal, legou-nos uma obra monumental para a lexicografia portuguesa, o *Vocabulário Portuguez e Latino* (1712/28).

Constituído em 10 volumes, propunha-se resgatar toda sorte de palavras, as antigas, as desusadas, as de baixo coturno, como as greco-latinas e até as peregrinas, um novo conceito, portanto, mais abrangente de lexicografia:

...em bons dicionários de línguas, ou (como já lhes chamei) verbais, se acham todas as disciplinas com os termos, de que usam, alfabeticamente explanadas; aparecem descrições das plantas, dos animais, dos insetos, dos minerais, dos metais, das pedras brutas, e finas, das drogas naturais, e artificiais, nestes mesmos teatros da locução, e da erudição fazem seu papel a teologia moral, a escolástica<sup>144</sup>... (BLUTEAU, 1728, p. 536)

Garante-nos que o verdadeiro enunciado lexicográfico contempla as variações linguísticas em todas suas dimensões:

Até das palavras mais vulgares muitas vezes trago exemplos, para que conste do sentido, em que foram usadas; e não é supérflua esta curiosa pontualidade, porque sobre o significado de termos corriqueiros, e chulos, muitas vezes se levantam controvérsias, que só com o exemplo de um autor se decidem. (Id., 1712a, in ‘Catálogo dos autores portugueses’, p. 2)

Rafael Bluteau se valeu dos principais autores portugueses do século XVI e XVII, resgatando os termos advindos a nossa língua das via-

---

<sup>144</sup> Atualizou-se a ortografia de Rafael Bluteau como dos demais autores setecentistas.

gens ultramarinas, do contato com outras culturas, e até de termos aos quais não encontrou abonação em textos, pois que foram coletados junto aos falantes:

Assim tivera eu achado autores portugueses em todas as artes liberais, e mecânicas, para alegar<sup>145</sup> com eles? Por falta deste subsídio, corri as mais humildes oficinas da república; passei tardes inteiras em *atafonas*<sup>146</sup>, entre *moegas*<sup>147</sup>, e *almanjarras*<sup>148</sup>, enfarinhado na arte de moer, desperdiçador de decoros, e aproveitador de farelos; entrei em forjas de ferreiros, e fundidores, examinei *bramadeiras*<sup>149</sup>, e *foganhas*<sup>150</sup>, tomei postila<sup>151</sup> de fundição entre *cadinhos*<sup>152</sup>, e *alcravizes*<sup>153</sup>; meti-me em lagares de vinho, pus-me de *gorra*<sup>154</sup> ao pé das uvas,

---

<sup>145</sup> “Trazer autoridades de escritores. Alegar com um autor. *Authorem laudare*”. (BLUTEAU, 1712a, p. 263)

<sup>146</sup> “Moinho em seco, que uma besta faz andar. Deriva-se do arábico *tahane*, que significa *moer*, ou do hebraico *tahona*, que vale o mesmo, que *mò*. Consta este engenho de uma trave atravessada, em que está pregada uma porca, que tem um *ferrão*, com uma viga, que anda à roda, a que chamam *pião*...” (*Idem, Ibidem*, p. 624)

<sup>147</sup> “Vaso de pau, a modo de pirâmide aberta, e às avessas, por onde o trigo que se há de moer, cai na calha. *Tritici infundibulum. Columef*”. (*Idem*, 1716, p. 536)

<sup>148</sup> “O pau torto da atafona, ou da nora, porque puxa a besta. Tem um pau, para apertar, a que chamam *arrojadura*; e na outra extremidade outro pau, a que chamam *Torno*...” (*Idem*, 1712a, p. 268)

<sup>149</sup> Não há registro deste termo, nem no Dicionário de Rafael Bluteau nem em qualquer outro léxico: encontra-se ainda “bramadeiro” que resguarda outro sentido. Seria mais um erro tipográfico? Seria “braçadeira”, o mesmo que “tenaz”, utensílio do ferreiro? Neste verbete Rafael Bluteau não diz ser instrumento da forja.

<sup>150</sup> Não há este verbete no Dicionário de Rafael Bluteau, nem registro nos léxicos subsequentes (Morais, Domingos Vieira, Viterbo, Pedro Machado). Encontramos o termo, contudo, somente num documento anônimo de 1813 (*A Fabrica de louça do rato*, in ‘O Archeologo Português’, vol. IV, 1898, p. 168): “Explica o informante as diversas figuras e construção dos fornos que hoje em dia se conhecem: - quadrados, quadrilongos, ovais e redondos; de uma ou mais câmaras; com um ou mais *foganhas*, ou bocas de fogo; e diz que, na Fabrica Real, as portas, as câmaras, as *foganhas*, os respiradouros etc., tudo é mau”.

<sup>151</sup> “Nos etimológicos não acho outra origem desta, que o latino *positus*, a, um: porque antigamente *postilas* eram as notas, postas nas margens dos livros de Direito, ou outra ciência, as quais notas eram interpretações, e ilustrações do texto, e às vezes adições, ou aditamento do que lhe faltava [...] Tomar postila. *Dictata a professore excipere*”. (*Idem*, 1720a, p. 648)

<sup>152</sup> “Instrumento de fundidor. É um vaso de barro, em que se derrete o metal, para vaziar, e calcinar ouro, prata, e outros metais. *Catinus, i*.” (*Idem*, 1712b, p. 33)

<sup>153</sup> Erro tipográfico. Corrija-se *alcaraviz*, o qual define como (termo de forja): “É um ferro redondo, vão por dentro, por onde entra o vento dentro da forja”. (*Idem*, 1712a, p. 222). Numa tentativa de impri-  
mirmir seu *Vocabulário* em Paris, Rafael Bluteau entrega como ensaio ao diretor da real impressão do Louvre alguns de seus sermões, os quais “da oficina do impressor saíam as provas com tão grande número de erratas, que não cabiam nas margens as emendas”. (*Ibidem*, in ‘Prologo do autor



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

e em lagares de azeite andei à roda no meio de *varandas*<sup>155</sup>, e *entrosas*<sup>156</sup>; cheguei-me a *Frades*<sup>157</sup>, que nem são religiosos, nem apóstatas, e fui obrigado a carregar a memória de *balurdos*<sup>158</sup> e *capachos*<sup>159</sup>. (*Ibidem*, in 'Prologo do autor a todo o gênero de leitores', fl. 27)

Foram quarenta anos de sua vida consumidos na composição desta obra enciclopédica que supera de longe os primeiros léxicos<sup>160</sup>, os quais não registravam, garante-nos num de seus prólogos<sup>161</sup>, toda riqueza do vernáculo<sup>162</sup>. Não havia ainda em Portugal, de fato, um vocabulário que pudesse rivalizar com as grandes produções europeias do século XVII, tais como o *Tesouro de la Lengua Castellana o Española*, de Cobarruvias (1611); o *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612); o *Le Grand Dictionnaire Historique, ou le Mélange Curieux de l'Histoire Sacrée et Profaine*, de Luís Moreri (1671); o *Dictionnaire Universel*, de Furetière (1690); e o *Dictionnaire de l'Académie Française* (1694), os quais lhe serviram de apoio.

---

a todo o gênero de leitores', fl. 41)

<sup>154</sup> "Meter-se de *gorra* com alguém. Ir-se introduzindo destramente na amizade de alguém. *Ad amicitiam alicujus adrepere*". (*Idem*, 1713b, p. 97)

<sup>155</sup> "Varanda em lagar de azeite é uma roda com dentes, que está sobre o moinho da azeitona, a qual faz andar outra roda com outros dentes iguais, que se metem nos da varanda, e a esta roda chamam *entrosa*". (*Idem*, 1721, p. 363)

<sup>156</sup> "Em lagar de azeite, é uma roda com dentes, que faz andar outra roda a que chamam varanda". (*idem*, 1713a, p. 158)

<sup>157</sup> Pareceu-nos aqui dizer: "Encontrei *peessoas* que não são religiosas nem apóstatas...". Seria aqui uma indicação de um vilarejo no Alentejo?

<sup>158</sup> "Em lagar de azeite, é o ferro, que se mete no peso, ou pedra, e tem um buraco no meio, onde se mete a chave para levantar o peso". (*Idem*, 1712b, p. 27)

<sup>159</sup> "Ceirão felpudo que se põem debaixo dos pés, para os ter quentes. *Sparteum Suppedaneum prohibendo a pedibus frigori*". (*Idem, ibidem*, p. 118)

<sup>160</sup> Jerônimo Cardoso publica em 1570 o *Dictionarium latino-lusitanicum et vice-versa lusitanico-latinum*, Agostinho Barbosa em 1611 o *Dictionarium lusitanico-latinum* e o jesuíta Bento Pereira publica o *Thesouro da Lingoa Portuguesa* em 1647.

<sup>161</sup> Prólogo ao leitor benévolo, ao leitor malévolo, ao leitor impaciente, ao leitor português, ao leitor estrangeiro, ao leitor douto, ao leitor indouto, ao leitor pseudocrítico, ao leitor impertinente, ao leitor mofino.

<sup>162</sup> "Pelas notícias, que tenho, acho que este vocabulário, ainda que não fora, nem latino, nem geográfico, ainda seria mais copioso, que os até agora se tem impresso em língua vulgar estranha". (*Idem*, 1712a, in 'Prologo do autor a todo o gênero de leitores', fl. 5)

### 3. *Os reformistas: o Século das Luzes*

Caracterizou-se a segunda metade do século XVIII pela busca do reformismo cujo principal representante foi Luís Antônio Verney. Curvou teologia em Évora, tendo depois se fixado em Roma, onde escrevera, sob o pseudônimo de padre Barbadinho, o *Verdadeiro Método de Estudar*. Admirador de Voltaire, valeu-se em seu prefácio de seu espírito mordaz, para criticar acerbamente os costumes:

Aí mesmo em Portugal, quem há que não seja obrigado, à Companhia; e não experimente os influxos, dessa benigna religião? Quem já mais chegou, a uma das casas dessa religião para buscar...um pregador, para qualquer festividade; que não fosse obedecido, ainda sem interesse? (...) se olho para as prisões, vejo os religiosos da Companhia consolando os aflitos, procurando os livramentos, confessando e confortando a todos. Se olhos para as praças, e ruas públicas, vejo os mesmos religiosos, doutrinando os ignorantes, excitando a emulação nos meninos... (VERNEY, Tomo I, 1746, in “Aos reverendíssimos Padres Mestres”, fl. 3)

Outro expoente deste movimento foi o marquês de Pombal, o qual acreditava que toda mudança deveria ter como premissa a modernização do ensino, seus métodos, objetivos e finalidades. O território parecia favorável, pois que se quebrara o monopólio pedagógico dado à Companhia de Jesus a ser substituído pelas novas diretrizes de Luís Antônio Verney. A conselho de Ribeiro Sanches, o Marquês cria o Colégio dos Nobres cujo programa inovador primava pelo ensino do latim e das línguas modernas. Em meio a este clima eufórico de renovação cria-se em 1779 a Academia Real das Ciências, a qual, de inspiração científica, propunha-se subsidiar as Universidades e a administração pública, o que forçou a importação de professores para o ensino da física e da matemática, do que Portugal carecia. Organiza-se a mais importante biblioteca de Portugal e publica-se, por orientação de Alexandre Herculano, o *Portugaliae Monumenta Historica*. Opondo-se à resistência escolástica<sup>163</sup> dos jesuítas, passa-se assim a um ensino racionalista, cartesiano<sup>164</sup>, inspirado no “Século das Luzes”, o que contribuiu para o aparecimento em Portugal de um observatório astronômico, de um museu de história natural, de um gabinete de física e um laboratório de química.

---

<sup>163</sup> Ensino filosófico medieval que tenta conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega.

<sup>164</sup> O racionalismo cartesiano é um pensamento estabelecido por Descartes (séc. XVII), cujo ponto de partida é a busca de uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida.

Seguindo o exemplo de Port-Royal<sup>165</sup>, priorizou-se o ensino do português no Colégio dos Nobres. Dá-se início a um crescente interesse pelas questões da linguagem, mormente à lexicografia, o que possibilitou diversas publicações. Cria-se um vínculo indissociável língua e literatura, mais especificamente poesia, a qual não deveria apenas deleitar, mas ter um fim prático. Destarte, o poeta, imitando os clássicos, primaria pelo equilíbrio da expressão, suprimindo os plebeísmos, cultismos e conceptismos<sup>166</sup>. Além do gramatical, valorizou-se o problema ortográfico, sempre movido pela polêmica entre tradição e realidade fonética, quando não pela insegurança e capricho dos copistas e dos escritores, que antecederam à imprensa: “da falta desta doutrina nasce, que em toda sua vida, escrevam mal: e, ainda depois de estarem em lugares de letras, é lástima ver, como muitos escrevem”. (VERNEY, t. I, 1746, p. 14)

Ainda que os primeiros gramáticos tenham feito referência ao assunto<sup>167</sup>, o primeiro manual ortográfico foi o de Duarte Nunes do Leão, *Orthographia da Língua Portuguesa* (1576), o qual “apresenta uma feição notavelmente moderna e não difere substancialmente da que foi utilizada até as reformas ortográficas<sup>168</sup> do nosso século” (BUESCU, 1978, p. 39). Nunes defende uma grafia mais erudita, tendo como base o étimo latino, ideia a que se oporá mais tarde Luís Antônio Verney quando afirma deverem os portugueses “pronunciar, como que pronunciam os homens de melhor doutrina, da província de Estremadura: e, posto isto, devem escrever a sua língua, da mesma sorte que a pronunciam”. (VERNEY, t. I, 1746)

---

<sup>165</sup> A *Grammaire de Port-Royal* propunha um estudo racional e filosófico da linguagem.

<sup>166</sup> São recursos retóricos, conceitos que seguem um raciocínio lógico, com o intuito de convencer ou ensinar: “Para um homem se ver a si mesmo, são necessárias três cousas: olhos, espelho e luz. Se tem espelho e é cego, não se pode ver por falta de olhos; se tem espelhos e olhos, e é de noite, não se pode ver por falta de luz. Logo há mister luz, há mister espelho e há mister olhos (*Sermão da seragésima*, III, *op. cit.*, parte I, 1679, p. 18).

<sup>167</sup> Além de Fernão de Oliveira, João de Barros e Gândavo no século XVI, foi ampla a discussão sobre o tema no século XVIII: *Ortografias*, de Luís Caetano de Lima (1736), a de João Madureira Feijó (1739), a de Luís do Monte Carmelo (1767), e a de Antônio José dos Reis Lobato (1770); *Regras da língua portuguesa*, de Jerônimo Contador de Argote (1721) e *Reflexões sobre a língua portuguesa* de Francisco José Freire (o manuscrito de 1768 só foi publicado em 1842).

<sup>168</sup> Nossa primeira reforma foi a de 1911 (em Portugal), seguida pelo “formulário ortográfico” de 1943 (Brasil), “acordo ortográfico” de 1945 (Portugal), reforma ortográfica de 1971 (Brasil), o acordo ortográfico de 1990 (países de língua portuguesa), cujo período de adaptação se estendeu até 2015.

Ainda que tenha escrito no século XVIII, algumas de suas convicções foram postas em prática bem depois: uso das letras “k”, “w” e “y” em casos especiais; restrição do uso do “h”; eliminação “s” no grupo “sc”; supressão de consoantes mudas (Magdalena, *officina*, *optimo*, *sabbado* etc.); registro da diferença entre “i” e “j” assim como entre “u” e “v”, e outras.

#### **4. Antônio de Morais e Silva: compactando o Rafael Bluteau**

Ao mesmo tempo que as discussões ortográficas vão a lume, um outro trabalho lexicográfico, seguindo os parâmetros do Rafael Bluteau, registra e abona o léxico conhecido até então, o *Diccionario da Língua Portuguesa*, de Antônio de Morais e Silva, ou simplesmente, por antonomásia, o Morais.

Publicado em 1789, já deixa patente na página de rosto ter sido “composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, e acrescentado por Antônio de Morais Silva”. É inegável que Antônio de Morais e Silva tenha recompilado a obra do monge teatino, uma lacuna, segundo Luís Antônio Verney, que deveria ser preenchida: “seria necessário, que algum homem douto, abreviasse o dicionário do Padre Rafael Bluteau, e reduzisse à grandeza, de um tomo em folha, ou dois em 4” (*idem, ibidem*, p. 55). Antônio de Morais e Silva acrescentou, contudo, vinte e dois mil verbetes, reduzindo e revisando os verbetes incorporados<sup>169</sup>, dos quais regulariza a ortografia. Objetivando uma nova técnica lexicográfica, introduz uma terminologia gramatical representada por abreviaturas.

Temos assim, por exemplo, no *Dicionário* de Rafael Bluteau (1712a, p. 61-62):

*Acanhar*. Não deixar medrar. Ser causa, que uma cousa não cresça. A sombra acanha as plantas. *Umbra non patitur plantas succrescere. Ex Columel.* Fazendo-lhe sombra a acanha, e faz, que não cresça. Costa, *Georgic.* de Virg. 68. Vers. Fala em certa árvore.

*Acanhar*, em sentido moral. *Abater*. Acanhar a autoridade. *Auctoritatem minuere*, ou *deprimere*. Dando-lhe os convidados tão estreito lugar, que *aca-*

---

<sup>169</sup> ...achei muitas vezes em falta de vocábulos, e frases; e mui frequentemente sobejo em dissertações despropositadas, e estranhas do assunto, que fazem avolumar tanto a sua obra. [...] Do que recolhi das minhas leituras fui suprimindo as faltas, e diminuições que nele achava; e quem tiver lido o Bluteau, e conferir com o seu este meu trabalho, achará que não foi pouco o que ajuntei. (SILVA, t. I, 1789, vii-viii)

nhava sua autoridade. Lobo, *Corte na Aldea*, Dial. 4, p. 85.

Acanhar. Desanimar. Intimidar. *Alicujus animam frangere, e demittere. Cic. 7, Tamil*<sup>170</sup>. 9. *Alicujus animos minuere, infirmare, infringere. Tit. Liv. Alicujus animos, vel virtutem debilitare. Cic. Para Acanhar, e rebotar os espíritos aos portugueses. Lemos, Cercos de Malaca, 48.*

Acanhar, Desprezar. Abater com palavras. *Aliquid externuare verbis. Dicendo levare, elevare, minuere, imminuere.*

Acanhar-se. Abater-se. Intimidar-se. *Animum contrahere, ou demittere. Se abjicere, dejicere. Animi magnitudinem inflectere.*

No *Dicionário* de Antônio de Moraes e Silva (t. I, 1789, p.12-13) lemos assim o mesmo verbete:

ACANHAR, v. at. não deixar crescer; não dar a proporcionada, grandeza, e altura. §f. Abater, v. g. *a autoridade, os espíritos: a pobreza acanha. Eufr. I.3, f. 32, e 2.5. § Diminuir, por exemplo, o esforço. Palm. 3, f. 128. v. § Deprimir desgabando, Castanh. I.3. prol. § Acanhar alguém, apoucá-lo, tratá-lo de menor. Eufr. 5.1. § ... se. Encolher-se, ceder, humilhar-se, perder o ânimo. Eufr. 5.4 Acanhar-se à fortuna, ou desgraça.*

Na 2<sup>a</sup> (1813) e 3<sup>a</sup> (1823) edições não há mais a referência a Rafael Bluteau, ainda que a condição de “recopilador” tenha sido mantida: *Diccionario da Lingua Portuguesa* recopilado por Antonio de Moraes Silva. Somente na 4<sup>a</sup> (1831), por orientação do editor (passavam-se sete anos do falecimento do autor), é que a autoria completa da obra lhe é garantida: *Diccionario da Lingua Portuguesa* composto por Antonio de Moraes Silva. Ainda que se leia na página de rosto, até a décima e última edição, palavras como “melhorada”, “acrescentada”, “enriquecida”, somente as duas primeiras edições foram elaboradas pelo autor: da terceira em diante vê-se um cortejo de outros lexicógrafos. Ainda assim, Paiva Boléo, como muitos, julgam ser a quarta a melhor edição:

É opinião corrente que a melhor edição do “Dicionário de Moraes” é a quarta. Agostinho de Campos, por ex., escreveu em “O Comércio do Porto” de 14-4-1940 o seguinte: “A 2<sup>a</sup> edição do chamado ‘Dicionário de Moraes’ é de 1813 e nessa se encontra o verdadeiro e valioso trabalho do lexicógrafo<sup>171</sup>. A 3<sup>a</sup> edição, de 1823 e a 4<sup>a</sup>, de 1831, já póstuma, consideram-se ainda como de toda a confiança, pois, como disse João Ribeiro ‘representam ainda a continuidade dos trabalhos que deixou inéditos’. As seguintes já não são tão estimadas pelo que respeita à vernaculidade. A edição que possuímos é a quarta

---

<sup>170</sup> Famil. ?

<sup>171</sup> Assim pensava o lexicógrafo Laudelino Freire o que o fez em 1922 publicar um fac-símile desta edição.

(1831) e a essa nos referimos sempre que citamos o ilustre lexicógrafo”. (BOLEÓ, 1946, p. 49, n. 16).

O inegável sucesso da obra suscitou no século XVIII um crescente florescimento da lexicografia portuguesa, da qual destacamos o *Dicionário da Real Academia*<sup>172</sup> (1793) e o *Elucidário de Viterbo* (1798-99), obras, por sinal, citadas por Antônio de Moraes e Silva como fontes no prólogo “ao leitor benévolo” da segunda edição:

Segunda vez te ofereço o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, e porque não vá sem alguma conheçença do indulgente acolhimento, que da primeira vez lhe fizeste, trabalhei quanto me foi possível por alimpá-lo dos erros, com que saiu naquela edição, e por ampliá-lo em artigos, e novos entendimentos dos vocábulos, e frases.

Para isto me aproveitei do riquíssimo *Diccionario Portuguez da Real Academia das Sciencias de Lisboa*, do *Elucidario de palavras e frases antigas* do Sr. Fr. Joaquim de S. Rosa de Viterbo, em cuja verdade, e exatidão se afirmam os vocábulos tirados de documentos inéditos, aos quais ajuntei as explicações do autor, e também as minhas, porque como ele ingenuamente reconhece, a cada um é licito abundar modestamente em seu sentido. (SILVA, 1813, p. VII)

## 5. *O Elucidário de Viterbo: exumando palavras*

A atmosfera setecentista propiciadora da defesa e do enriquecimento do idioma pátrio promove a pesquisa lexicográfica que concebeu estes dois últimos dicionários, dos quais o primeiro ficou apenas na letra “a” ao passo que o segundo, Rosa Viterbo, legou-nos um trabalho bem mais completo.

---

<sup>172</sup> Concluiu-se somente o primeiro volume, correspondente à letra A. Recentemente (1976) houve uma segunda tentativa de levar este projeto adiante, mas não logrou sucesso por falta de financiamento e apoio, permanecendo ainda no volume I. Uma terceira então, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Ministério de Educação de Portugal, teve início em 1988. Treze anos foram necessários para elaborar os dois volumes de quatro mil páginas e setenta mil entradas lexicais do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências*. A grande novidade, contudo, é a preocupação de normalizar setecentos e cinquenta estrangeirismos em uso. A proposta consiste em aporuguesar ou semi-aporuguesar a ortografia, ou ainda se fazer uma tradução por decalque semântico: “atelier”, p. ex., substitui-se por “ateliê”, para “briefing” por “brifingue”, “stress” por “stresse”, “lobby” por “lôbi”. Quanto à tradução por decalque semântico, em vez de “e-mail” temos “correio eletrônico”, “score”, “resultado”, “know-how”, “saber fazer”. Alguns, porém, mantêm sua forma original como *design*, *toilette*, *software*. O trabalho foi coordenado pelo prof. Malaca Casteleiro, catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e presidente do Instituto de Lexicologia e Lexicografia (ILL) da Academia das Ciências, a qual, diz-nos ele, propõe-se “defender e promover a língua portuguesa”.

Procurando cópias de manuscritos antigos<sup>173</sup> em arquivos públicos e até mesmo na Torre do Tombo, investigando monumentos romanos, góticos e mouriscos, Frei Joaquim de Santa Rosa de Viterbo deu início ao seu *Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram: obra indispensável para entender sem erro os documentos mais raros e preciosos que entre nós se conservam*, um valioso dicionário do português arcaico, cujo fim é o de nos facilitar a leitura dos textos antigos documentais, um pretenso *Glossarium* de Du Cange<sup>174</sup>. Publicada 1798, recebeu algumas críticas devido às digressões de seus comentários<sup>175</sup>, o que lhe levou a refundir e abreviar o *Elucidário*, numa nova edição que a morte inesperada lhe impediu de publicar: pouco mais tarde, em 1825, seria publicado pela Universidade de Coimbra com o título *Dicionário portátil das palavras, termos e frases, que em Portugal antigamente se usaram, e que hoje regularmente se ignoram: resumido, correcto e adicionado pelo mesmo autor do Elucidário, a beneficio da literatura portuguesa*. Em 1865<sup>176</sup> viria uma segunda edição *revista, correcta e copiosamente adicionada de novos vocábulos*<sup>177</sup>, *observações e notas criticas, com um índice remissi-*

---

<sup>173</sup> Mário Fiúza, confrontando os dois textos (cf. "Subsídios para a história do Elucidário", in VITERBO, T. I, *op. cit.*, p. 55), admite ter Viterbo transcrito "para o *Elucidário* quase todos os vocábulos pertencentes ao glossário da autoria de D. Bernardo da Encarnação, acrescentando-lhes algumas vezes mais esclarecimentos; outras, copiando-os textualmente ou substituindo ainda uma ou outra palavra por um sinônimo".

<sup>174</sup> Confrontando Mário Fiúza os primeiros quatro parágrafos do *Elucidário* com o *Glossarium* de Du Cange (cf. "Subsídios...", *op. cit.*, p. 57), reconhece "que, algumas vezes, Viterbo quase que se limitou a traduzir o texto latino do seu mestre e inspirador".

<sup>175</sup> João Pedro Ribeiro acusou-o de ter se aproveitado "dos trabalhos, posto que informes, que deixara preparados o laborioso cônego regular D. Bernardo da Incarnação, os quais lhe foram franqueados no mosteiro da Serra do Porto. Sobre estas bases, com a colheita que fez em alguns cartórios, e outros subsídios que obteve da liberalidade de alguns amigos, organizou o seu *Elucidário*". Prossegue ainda nosso filólogo apontando-lhe os "defeitos de execução que nele se encontram" e "pelo que respeita à significação de muitos vocábulos, sua ortografia etc., o plano da obra é vicioso, porque exorbita do seu assunto". Julgando a obra excessiva, considera que ficaria reduzida "à terça parte, se omitisse, em muitos artigos, longas discussões em objetos de política, economia e moral, sustentando, aliás, opiniões nem sempre exatas" (MAGNE, *Glos.*, 1944, p. 451-452).

<sup>176</sup> Há, contudo, um erro tipográfico no ano da folha de rosto: lemos "MCCCLXV" em vez de "MDCCLXV".

<sup>177</sup> Dá-se o mérito ao seu editor, Inocêncio Francisco da Silva, por lhe ter acrescentado as observações de João Pedro Ribeiro, os vocábulos constantes dos glossários dos *Inéditos de Alcaboga* de Fr. Fortunato de S. Boaventura (tomos I e III), das *Obras* de Gil Vicente (ed. de Hamburgo, 1834), da

vo, criticada por Leite de Vasconcelos e Augusto Magne:

O autor do *Elucidário*, ao coordená-lo, não pensou somente em arquivar palavras antigas, senão também em apresentar notícias respeitantes à história das instituições sociais, à da geografia etc. Por consequência a obra é preciosíssimo instrumento de trabalho, sob vários aspectos, tanto mais que grande número de documentos lá aproveitados se perderam depois.

Sem embargo, existem nela, tal como veio a lume, muitas cousas dignas de reparo (que podem guiar por falso caminho pessoas incautas), por exemplo, letras trocadas, falta de til, palavras que nunca existiram: o que tudo resultou de imperfeita leitura de manuscritos, ou de erros tipográficos. Outras advertências se podem ainda fazer aqui e além. (VASCONCELOS, J. Leite de. 1927, p.111)

Apenas recentemente viria a lume a 3ª edição, sob o encargo de Mário Fiúza, o qual – por conta de imperativos editoriais, não pôde distribuí-la (era sua intenção) em vários volumes. Para elaborar os dois volumes, dos quais ao primeiro restringiu a letra A, nosso editor recorreu aos manuscritos de Viterbo conservados na Biblioteca Municipal de Viseu, e também a um outro intitulado *Novas adições e retoques ao Elucidário das palavras*, “em que Viterbo reuniu numerosas correções e aditamentos para uma nova edição do *Elucidário* que não chegou a publicar” (FIÚZA, “Advertência...”, in VITERBO, *op. cit.*, p. 8). Contém assim esta edição crítica, além da 1ª edição (única que o autor presenciou), adições e correções inéditas. Cotejou-se, do mesmo modo, com os manuscritos do autor, os vocábulos pertencentes ao *Glossário* de S. Bernardo da Encarnação, “transcritos nem sempre fielmente” (*ibidem*). Confrontou-se, além disso, os originais do *Elucidário* com a 1ª edição, corrigindo até mesmo os erros tipográficos que escaparam à revisão do autor. Conferiram-se os aditamentos de Inocêncio (2ª edição), coligidos dos *Inéditos de Alcobaça*, das *Obras* de Gil Vicente, da *Crônica da Conquista de Guiné*. Por fim, consideram-se as adições e correções de João Pedro Ribeiro, José Leite de Vasconcelos e Epifânio Dias.

## 6. *Arcaísmos e neologismos: repensando a língua*

A questão dos arcaísmos já se fazia presente em Rafael Bluteau, quando em suas *Prosas portuguesas* discorria “sobre a necessidade de serem conhecidas as palavras antigas da língua e suas correspondentes

---

*Crônica da conquista de Guiné*, de Zurara (ed. de Paris, 1841), assim como todos os vocábulos do *Dicionário portátil*, ausentes na 1ª edição do *Elucidário* (cf. FIÚZA, in VITERBO, *op. cit.*, p. 7-8).



modernas” (GONÇALVES, 2002, p. 16), como também, defendia as vantagens de se conservar palavras em uso<sup>178</sup> e a naturalização de outras estrangeiras<sup>179</sup>, máxime, as francesas: cuja presença, já polemizada na *Origem da língua portuguesa* (1606) de Duarte Nunes Leão, havia-se intensificado nos anos setecentos

Às palavras antigas ou antiquadas, como diz o monge teatino, deve-se reverência e divulgação<sup>180</sup>, e, ainda que não sejam de uso dos autores modernos, estes arcaísmos devem ser valorizados, pois resguardam a memória linguística da língua, como um patrimônio tais quais as construções antigas:

Tem as palavras, como as famílias, a sua nobreza, e a sua antiguidade; mas com esta diferença, que de ordinário perdem as palavras com a sua antiguidade a sua nobreza, e passando de antigas a antiquadas, ficam expostas a injustos, e lastimosos desprezos.

(...)

Tem as palavras antiquadas acabado o seu requerimento, voluntariamente excluídas do uso, mas amplamente satisfeitas da veneração, e nisto semelhantes às pedras dos antigos edifícios romanos. (BLUTEAU, *Oratório...*, 1728, p. 4 e 7)

Quarenta anos depois de Rafael Bluteau, Francisco José Freire (mais conhecido por seu pseudônimo árcade, “Cândido Lusitano”), acrescentaria a essa lista, em suas *Reflexões sobre a língua portuguesa* (1768<sup>181</sup>), os arcaísmos que caíram em desuso desde o tempo de Vieira

---

<sup>178</sup> Com exceção das que o decoro, segundo dizia, não permitia. Em sua 3ª conferência discute a respeito do termo popular *cagalume*, para o qual se sugeriu *nouteluz*, *bicho luzente* e se rejeitou *pirilampo* (por ser, diziam, afetado), *vago lume* e *fuzilete*.

<sup>179</sup> Rafael Bluteau em suas Conferências defendia a naturalização dos galicismos *amnistia* (esquecimento) e o verbo *amnistiar*, *projecto* (desenho), *destacar*, *destacamento* (separar), *recruta* (os substitutos dos soldados mortos), *bloqueio*, *bloquear* (tomar postos distantes de uma praça), *anarquia* (Estado sem governo), *chaminé*.

<sup>180</sup> Enumera algumas: **baforadar** (atirar lanças para o alto, exercício a cavalo), **hoste\*** (tropa), **bacinete\*** (capacete de ferro), **cota\*** (peça na armadura na qual está bordado o escudo real), **lidar\*** (pelejar), **(h)az\*** (do lat, acies: ala do exército), **trom\*** (máquina bélica antiga de atirar pedra), **talante\*** (vontade), **trigança\*** (pressa), **condessilho** (depósito), **abilhamento\*** (atavio, enfeite: para Moraes, do francês *habillement*), **a refece\*** (a baixo preço), **gouvir** (alegrar-se interiormente), **alfageme\*** (espadeiro, oficial que consertava as guarnições das espadas). Moraes (2ª edição) indica como “antiquada” as que estão em negrito; as que marquei com asterisco se encontram ainda no Houaiss com o mesmo sentido acima.

<sup>181</sup> Apesar de ter sido escrito em 1768, a primeira edição só saiu em 1842.

até o seu<sup>182</sup>. Certamente encontramos em Freire termos que não eram ainda arcaicos quando Rafael Bluteau inicia a publicação do *Vocabulário*, “vozes antiquadas”<sup>183</sup>, como denominava, que “desde Barros até Vieira floresceram” (FREIRE, 1842, parte I, p. 22). Antônio de Moraes e Silva, contudo, reabilita-as, pois que muitos escritores (do final de século XVII e meados do século XVIII), desconhecidos e não verdadeiramente clássicos como Frei Luís de Sousa e Vieira, haviam-nas desterrados por considerá-las “velhas ou plebeias”, por mera imposição da “tirania da moda”:

Quando o autor (Freire) escreveu ainda reinava o demasiado escrúpulo dos que entendiam que certos vocábulos não se admitiam em discursos graves, ou em versos sobre sérios assuntos. O seiscentismo foi o precursor da decadência da pura linguagem portuguesa: os homens que então metrificavam (e havia uma praga deles, nenhum dos quais passará à posteridade) limitaram-se ao uso de um certo número de palavras que empregavam por conta e medida, apoucaram as formosuras do idioma, cercearam-lhe as galas, diminuíram-lhe o cabedal, com que Fr. Luiz de Sousa, Barros e Vieira, e outros que verdadeiramente podemos chamar clássicos, ostentaram riquezas, que hoje vão desenterrando, e descobrindo novamente polidas, os poucos que se esmeram em falar o português livre tanto de arcaísmos como de inovações desnecessárias, abundante em termos genuínos e expressões facundas e próprias. Nessa época de calamidade para a língua e também para o progresso individual e também para o progresso intelectual, as metáforas violentas supriam ideias, e meia dúzia de palavras sonoras à copia da dicção. [...]

Pelo que respeita a vozes antiquadas algumas há que o uso dos modernos escritores tem acreditado, e a propriedade delas lhe deu cabimento. O bom juízo do nosso autor luta com os preconceitos de seu tempo, que tinham desterrados muitos termos expressivos, de cuja supressão se lastima. Veja-se o que diz de – *queixume*, *esquivar*, *dissidente*, *feitura*<sup>184</sup>, *grei*<sup>185</sup>, *sobreceño*<sup>186</sup> e outros vocábulos tão necessários para variar a frase, e que a moda então reputava antiquados: não duvidamos hoje empregá-los, e assim outros muitos, em que atualmente ninguém faz reparo; por exemplo: – *derradeiro*, *delonga*, *does-*

---

<sup>182</sup> Rafael Bluteau trata dos termos em desuso até o tempo de Vieira.

<sup>183</sup> Muitas registradas ainda por Antônio de Moraes e Silva e, por conseguinte, pelos pósteros são compreensíveis ao falante hodierno: *delonga* (demora), *derradeiro* (último), *estugar* (apressar), *esgares* (gestos de escárnio feitos com a cabeça ou olhos), *tímoreiro* (o que dirige o leme do navio). Outras, contudo, desapareceram entre Antônio de Moraes e Silva e Houaiss: *miramento* (atenção), *referta* (contenda). Outras como *devaneio* (desvanecimento), *dicção* (palavra) tiveram seus sentidos alterados, outras foram substituídas: *genitura* (geração), *governalho* (leme).

<sup>184</sup> O fazer: *à feitura desta carta*, por exemplo, ao fazer dela. (cf. MORAIS)

<sup>185</sup> Rebanho, súbditos, vassalos (*idem*).

<sup>186</sup> Carranca que se faz carregando as sobranças, e cerrando-as (*idem*).

*tar*<sup>187</sup>, *atavio*<sup>188</sup>, *embair*<sup>189</sup>, *escudar*<sup>190</sup>, *esmolar*<sup>191</sup>. No tempo do seiscentismo de que ainda em vida do autor havia ressaibo<sup>192</sup>, proscreveram-se palavras com a estulta distinção de termos prosaicos, ou métricos, e além disso chamaram velhas<sup>193</sup> ou plebeias a palavras, sem mais sentença do que a tirania da moda, que por então imperou no discurso escrito ou pronunciado, como hoje (e sempre) dita leis no vestuário e nos móveis. Palavra verdadeiramente *velha* temos nós que é a que foi substituída por uma ou mais palavra de maior eufonia, graça, e força de expressão, e por isso não convém ressuscitá-la, principalmente sendo tão obsoleta que hoje careça de tradução. (FREIRE, *op. cit.* parte II, p. 164-165)

Refere-se ainda a palavras de uso frequente, postas de lado pelos gramáticos do tempo, por falta de “exemplos seguros” (ou abono dos escritores de renome), muitas ainda em uso como *atestar* (testificar), *ator* (em vez de “representante”), *depredar* (saquear), *emprego* (ocupação). Gramáticos, segundo ele, que muitas vezes esquecem termos tão comuns aos clássicos como *demérito* (desmerecimento), *desídia* (preguiça). Evoca também palavras latinas aportuguesadas de pouco uso em meio aos clássicos como *absoluto*, *exumar* (desenterrar) *hodierno*, *ignaro*, *ignóbil*, *paupérrimo*, *prematureo*, *repercutir*. Combatendo os puristas na “quinta reflexão” defende a naturalização das “vozes novas” - desde que não haja um termo nacional -, pois que é “com esta liberdade que se enriquecem de vocábulos as línguas vivas” (*ibidem*, parte I, p. 62):

...porque é certo, que havendo por exprimir qualquer cousa nacional...não se deve adotar um novo...

Porém estes escrupulosos pecam muitas vezes por excesso, sentenciando por vozes novas, e introduzidas pela moda, que reina na presente literatura do

---

<sup>187</sup> Dizer doestos (palavras afrontosas) (*Idem*).

<sup>188</sup> Adorno, fig. *atavio de guerra*, e ainda *o atavio da alma he a sabedoria* (*idem*).

<sup>189</sup> Induzir em erros com embaimentos (enganos) (*idem*).

<sup>190</sup> Cobrir, defender cobrindo com o escudo (*idem*).

<sup>191</sup> Dar esmolos (*idem*).

<sup>192</sup> Aparece no Morais também escrito “resabio” ou “ressaibo”. É o “sabor”, p. ext. “vestígio”: em Epicuro não há ressaibo do Lyceo, nem da Academia (*Idem*).

<sup>193</sup> Não verdadeiramente “velhas”, como diz o editor das *Reflexões*, mas palavras que teriam “ficado apenas ‘fora de moda’ num período situável no final do séc. XVII (depois do Padre Antônio Vieira) e o terceiro quartel do séc. XVIII, uma vez que Freire, em 1768, as considera ainda como antiquadas (injustamente, em muitos casos), tendo, no entanto, sido reabilitadas no decurso dos vinte anos seguintes, uma vez que a obra de Morais, em 1789, as reintegra como palavras autorizadas”. (BANZA, 2012, 2488)

nosso século, a algumas que tem já muito anos, e também séculos de antiguidade. Por exemplo: estranha-se por novamente adotada a palavra *reproche*, e já Duarte Nunes de Leão faz dela memória contando-a por uma daquelas que fomos buscar nos franceses. Veja-se a este autor na sua *Origem da língua portuguesa*, p. 81. Tem igualmente por nova a palavra *polícia*, e é não menos que de João de Barros na *Década* 3<sup>a</sup> p. 87, onde diz: *Nisto se mostra a grandeza, e polícia daquele Príncipe etc.* Que não dizem eles também contra a palavra *pedante*, quando Duarte Nunes de Leão na sua *Orthographia* já traz *pedantesco*? Não podem ultimamente sofrer, que se use do italiano *afanar*, e *afano*, havendo em português *afligido*, *angustiado*, *afligir-se*, e *angustiar-se*, quando Vieira, insigne texto da língua, disse, como sabem os eruditos, *afanado*, e *afano*. Podemos fazer menção de outros vocábulos, a que os escrupulosos erradamente chamam novos, e como tais os reprovam (...).

Porém quando a nossa língua tem termos próprios, que exprimem o mesmo que os outros novamente introduzidos, em tal caso é com razão repreensível a novidade, porque se opõem àquela pureza de falar de que em todas as outras nações se faz especial apreço. Por que havemos de dizer *abandonar* se temos *desamparar*; *resurce* se temos *remédio*; *díscolo* se temos *malprocedido*; *afares* se temos *negócio* etc. etc. Porque diremos *intriga*, *intrigante*, e *intrigador* por *enredo*, *enredar* e *enredador*, ou por *máquina*, *maquinar*, e *maquinador*? Porque havemos de dizer *caráter* por *distintivo*; *conduta* por *procedimento*, *governo*, *prudência* etc? (*ibidem*, p. 62-63 e 64)

Discorrendo sobre pronúnciação em sua 12<sup>a</sup> reflexão (parte II) tentando determinar uma “pronúnciação genuína de muitas vozes” recorre aos bons autores a quem devemos, prossegue, nos espelhar, a cujos exemplos nos desviamos, deixando-nos levar pelo uso, “árbitro tirano das línguas vivas”. Enumera alguns exemplos do que denomina barbarismos, apontando para as formas canônicas presentes nas primeiras edições (como ele nos confirma) de Camões, Vieira e alguns outros:

*Abençoar* achamos em diversos lugares de Vieira: “*Abençoaria* mil vezes o dia em que nasceu”<sup>194</sup>, tom. 9.

*Abominoso* por *abominável* já se não diz, posto que se ache em Camões no cant. 10. Est. 47.<sup>195</sup>

*Absolução*<sup>196</sup> e não *absolvição* diz Vieira no tom. 1. p. 317: “Pertence a

---

<sup>194</sup> Exemplo abonado depois (1789, 1<sup>a</sup> edição) por Morais.

<sup>195</sup> O mesmo registro em Morais, o qual nos traz outro exemplo ainda nas *Décadas* (escrita em princípio dos anos seiscentos) de Diogo do Couto: “e são nisto (de se não tocarem na Índia os de diversas castas) tão *abominosos*, que já sucedeu chegarem muitos a extremo da vida, só por não tocarem no comer dos outros”. Houaiss data o primeiro registro em 1572, o que corresponde a 1<sup>a</sup> edição d’Os *Lusíadas*.

<sup>196</sup> Morais nos dá como sinônimo de “absolvição”.

absolução ao prelado de toda diocese” etc.

*Acomodamento* de filhos e não *acomodação*, disse Vieira no tom. 2 p. 447. “Nem satisfação de criados, nem *acomodamento* de filhos, nem disposição da casa” etc.

*Ajustamento* tem melhores exemplos do que *ajuste*, o qual nem Bluteau chega a trazer.

*Alfim* por *enfim* é de Vieira em diversos lugares: “*Alfim* Deus se tem declarado por nós” etc. Cartas, tom. 1, p. 189. O Padre Bernardes nas suas obras segue em várias partes este grande clássico.

*Aperrear* e não *aporrear*, como traz erradamente Fr. Simão de Santa Catharina nas suas *Orações Acadêmicas*, p. 186. Este verbo parece a muitos que traz a sua analogia do nome castelhano *perro*.

*Dependurar* [com os mais nomes que dele nascem] e não *pendurar* se acha em Barros, Vieira e outros, aos quais ainda seguem alguns modernos.

*Fôlego* [respiração] e não *folgo*. É de todos os clássicos.

*Frauta* e não *flauta* disseram os nossos bons poetas, aos quais seguiu sempre Vieira. “Na tibia, que é uma trombeta *frautada*” etc. tom. 5. p. 190.

*Pílula* [palavra médica] com razão diz Bluteau, que não há palavra na nossa língua, que se pronuncie com mais variedade, por que uns dizem *pilora* outros *pirola*, outros *pildora*, e outro *pilola*. Nos nossos livros de medicina, escritos com mais correta propriedade, como são [segundo Bluteau] as *Observações de Curvo*, a *Correcção dos Abusos* etc. e outros, achamos *pílula*, e esta pronunciação temos por melhor, como mais conforme á latina *pílula*.

*Prenhe* mais seguro do que *prenhada*. *Prenhez* e não *prenhidão*, posto que seja de bons autores antigos. (FREIRE, *op. cit.*, parte II, p. 39-120)

## 7. O veio literário: enriquecendo a língua

Muitos escritores do século XVIII, ainda que sob o influxo da França e Itália, continuaram arraigados em termos lexicais à tradição clássica. Como exemplo Matias Aires [Ramos da Silva de Eça], que imprime, em suas *Reflexões sobre a vaidade dos homens*, um sentido castiço, tradicional em seu vocabulário: *documento*<sup>197</sup> (regra, preceito), *descer*<sup>198</sup> (descender, derivar), *enormidade*<sup>199</sup> (baixeza, vileza) etc. Por outro

---

<sup>197</sup> ...e a vaidade em prescrever *documentos* à beleza. (AIRES, 1752, 1ª ed., p. 218)

<sup>198</sup> ...o bem muitas vezes *desce* de uma origem má. (*Ibidem*, p. 107)

<sup>199</sup> ...antes da mesma *enormidade* das ações se tira um novo lustre. (*Ibidem*, p. 392)

lado, percebe-se a presença de termos científicos e filosóficos que se integram ao léxico português com palavras de vários domínios das ciências e da filosofia: *átomo, demonstração, diâmetro, diástole, experiência, essência, indução* etc.

Neste mesmo período, a proposta arcáde era a de despertar o “bom gosto” clássico presente no equilíbrio e simplicidade da natureza. Seus poemas estão repletos de referência ao panteão romano (Apolo, Baco, Netuno etc.), que se misturam a um cenário bucólico constituído por *choupanas, bosques, grutas, montanhas, penhascos, vales, riachos, arvoredos, relvas, frutos, faias, murta, salgueiro* etc. Apascentando o gado, os pastores, tiram tranquilos sua sesta, e entoam cânticos de um amor singelo na fruta rústica. Evocando Virgílio, resgatam latinismos tais como *aurífero, cálam, obliterar, proba, aspérrimo, horrído, purpúreo, mácula* etc. Em oposição ao lírico, contudo, o vocabulário satírico insere no verso termos e expressões mais populares, beirando até o chulo: *arrostar, assoar, escarrar, latrina, sobaco, pança, rabo, traseiro* etc.

Em contraposição, o espírito arcádico de Cláudio Manuel da Costa restituiria-nos termos mais clássicos, evidenciadores de seu apreço pela verve camoniana: *alento*, em vez de “ânimo”; *fausto*, em vez de “feliz”; *aleivosia*, em vez de “traição”; *ânsia*, em vez de “dor” etc. O espírito nacionalista setecentista, presentes no *Uruguai* e no *Caramuru*, viria ainda se sobrepor evocando o exótico da *terra brasilis* no emprego de termos tupi: *aboré, curumim, urucu, caju, murici* etc. A paisagem brasileira cada vez mais se impõe como cenário, como atestam os versos de Silva Avarenga, cujo nativismo sugere ao leitor árvores marcadamente nacionalista (coqueiros, laranjeiras, mangueiras) em substituição às europeias.

O português do Brasil já começava a deixar vestígios de sua marca diferenciadora, ainda que se mantivesse arraigado aos ditames da Coroa portuguesa. O gosto pelo pitoresco, contudo, deixa transpassar nas *Cartas Chilenas* de Tomás Antônio Gonzaga a presença de termos (ainda que de origem portuguesa) ampliados em seu âmbito semântico: *batuque* (dança), *espreguiçadeira* (cadeira de repouso), *gemer* (sofrer), *leso*<sup>200</sup> (tolo), *massada*<sup>201</sup> (aborrecimento).

---

<sup>200</sup> Compare o regionalismo “lesado”: “Júlio ficou meio lesado...” (Fran Martins, “O cruzeiro tem cinco estrelas”, in CABRAL, 1972, p. 494).

<sup>201</sup> Compare a gíria “maçante” (que causa tédio), datado por Houaiss como do séc. XX.

## 8. *Considerações finais*

É fato que a lexicografia setecentista supera em muito os trabalhos anteriores de Jerônimo Cardoso, Agostinho Barbosa e Bento Teixeira, sendo inegável sua contribuição para o posterior desenvolvimento da lexicografia portuguesa. O *Vocabulário* de Rafael Bluteau impõe-se como um marco de transição dado sua nova forma de enunciação, dado seu caráter enciclopédico, bem diferente da tradição lexicográfica bilíngue latim-português. Rafael Bluteau resgata os mais diversos níveis de linguagem, desde o vulgo até termos científicos. Lança as bases da discussão linguística em torno de temas como palavras antiquadas, uniformidade ortográfica, naturalização de estrangeirismos, temas presentes neste século ainda na obra de Francisco José Freire. Como o próprio Rafael Bluteau lembra em sua dedicatória a D. João V, o seu intento era o de escrever uma obra que fizesse justiça à grandeza da língua portuguesa.

E fez! Pois que serviu de suporte a uma outra obra, tida como a base da lexicografia monolíngue portuguesa, o dicionário de Antônio de Morais e Silva. Influenciado pelas ideias reformistas, inovou a nomenclatura lexicográfica. Concebeu uma ideia mais objetiva de lexicografia, suprimindo os longos comentários enciclopédicos de Rafael Bluteau, definindo verbetes mais breves e monolíngues, o que o transformou numa referência, durante décadas, ao estudo da evolução do léxico português.

Em meio a outros, como Matias Aires [Ramos da Silva de Eça] e os árcades, ressalta o trabalho de Santa Rosa de Viterbo, um precioso resgate de palavras antigas, de citações cujas fontes são algumas hoje perdidas. Obra de grande fôlego ainda hoje indispensável à compreensão do português arcaico, o qual deve ser preservado tais quais os antigos monumentos, do qual muitos termos estão ainda em uso no português hodierno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A *FABRICA de Louça do Rato* [Liv. 37º de Registro, fl. 75 a 86, 1813-1814 (documento anônimo da Torre do Tombo). *O Archeologo Português*, Lisboa, vol. IV, p. 168, jul.-dez, 1898.

AIRES [Ramos da Silva de Eça], Matias. *Reflexões sobre a vaidade dos homens ou discursos Moraes sobre os efeitos da vaidade*. 1. ed. Lisboa: Officina de Francisco Luiz Ameno, 1752.

BANZA, Ana Paula. As "Reflexões" (1768) de Francisco José Freire e o "Vocabulário" (1712-1728) de Bluteau. In: MANCERA, Ana M. Cestero et al. (Eds.). *La lengua, lugar de encuentro*. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal (Alcalá de Henares, 6-9 de junio de 2011) – Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 2485-2494, 2012.

BLUTEAU, Rafael. Oratório requerimento de palavras portuguezas, agravadas, desconfiadas e pertendentes. In: *Prosas portuguesas*, parte I, Lisboa, Officina de Joseph Antonio da Sylva, 1728.

\_\_\_\_\_. *Vocabulário portuguez e latino*. Tomo I (A). Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712a. [Tomo II (B-C), 1712b; Tomo III (D-E), 1713a; Tomo IV (F-J), 1713b; Tomo V (K-N), 1716; Tomo VI (O-P), 1720a; Tomo VIII (T-Z), 1721.

\_\_\_\_\_. *Suplemento ao vocabulário portuguez e latino* (parte II). Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1728.

BOLÉO, Manuel de Paiva. *Introdução ao estudo da filologia portuguesa*. Lisboa: Edição da "Revista de Portugal", 1946.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa: Bertrand, 1978.

CABRAL, Tomé. *Dicionário de termos e expressões populares*. Fortaleza: Imprensa Universitária (UFC), 1972.

FIÚZA, Mário. Advertência preliminar desta edição. In VITERBO, *Elucidário das palavras...* T. I. Lisboa: Livraria Civilização, 1993, p. 7-10.

\_\_\_\_\_. Subsídios para a história do Elucidário. In VITERBO, *Elucidário das palavras...* T. I. Lisboa: Livraria Civilização, 1993, p. 53-70.

FREIRE, Francisco José (Cândido Lusitano). *Reflexões sobre a lingua portuguesa*. Partes I e II. Lisboa: Typographia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis, 1842.

GONÇALVES, Maria Filomena. Notas sobre as "Prozas portuguezas" de Rafael Bluteau e a historiografia linguística do século XVIII. *Filologia e linguística portuguesa*, nº 5, p. 7-25, 2002.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MAGNE, Augusto. *A demanda do Santo Graal (Glossário)*. Vol. III. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da língua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau*. Reformado e acrescentado. 1. ed. Tomos I e II. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

\_\_\_\_\_. *Diccionario de língua portugueza*. 2. ed. Tomos I e II. Fac-símile da 2ª edição (1813). Photographada pela “*Revista de Língua Portuguesa*” sob a direção de Laudelino Freire. Rio de Janeiro: Oficinas da S. A. Litho-Typographia Fluminense, 1922.

VASCONCELOS, José Leite de. Observações ao "Elucidário" do P.<sup>e</sup> Santa Rosa de Viterbo. *Revista Lusitana*, Lisboa, Clássica Editora, XXVI, p. 111-148, 1927.

VERNEY, Luiz António. *Verdadeiro método de estudar para ser útil à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*. Exposto em várias cartas, escritas polo R. P.\*\*\* Barbadinho, da Congregasam de Italia, ao R. P.\*\*\* Doutor da Universidade de Coimbra. Tomo I. Valensa: Oficina de Antonio Balle, 1746.

VIEIRA, P. António. *Sermoens* (parte I). Lisboa: Officina de Ioam da Costa, 1679.

## **TEMPOS PRETÉRITOS: CONCEITUAÇÕES E VALORES**

*Carlos Eduardo Herculano Jardim (UFT)*

[cadujardim01@gmail.com](mailto:cadujardim01@gmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

### **RESUMO**

O ensino da variante-padrão da língua portuguesa se estende por várias áreas de conhecimento, refletindo nos aspectos significativos, usuais e metodológicos que nos auxiliam na criação de novas práticas de ensino na educação básica. Podemos ter com a gramática uma relação sujeito/objeto, pois é necessário que tenhamos conhecimento mútuo daquilo que transmitimos. Para a normatização da gramática no ensino formal, destacam-se os verbos, uma vez que é a classe gramatical com mais ênfase no ensino básico, posto que sejam os nós das frases. Defendemos, neste trabalho, as formas usuais do tempo pretérito para a conscientização dos professores da educação básica ao desenvolverem suas metodologias e práticas no ensino gramatical dessa classe de palavras, analisando as contribuições dos tempos verbais, ressaltando a importância do uso do tempo pretérito para o processo do ensino da língua portuguesa, conceituando-os e apontando a relevância de seu uso.

**Palavras-Chaves:** Gramática. Verbos. Pretérito. Língua portuguesa.

### **1. Introdução**

O presente trabalho visa à conscientização dos professores do ensino fundamental durante as práticas de ensino gramatical dos verbos; para tanto, discorre sobre a contribuição dos tempos verbais, principalmente a importância do uso dos tempos pretéritos para o processo do ensino da língua portuguesa, conceituando e apontando a relevância de uso de cada um de seus tipos.

### **2. Concepções dos modos verbais**

Para a maioria dos professores de língua portuguesa, o verbo é simplesmente uma palavra usada como uma das dez classes gramaticais: aquela responsável pelas indicações de uso das ações, dos estados, fenô-

menos naturais, desejos e ocorrências acometidas na estrutura das orações que compõem a variante padrão.

Durante os estudos gramaticais realizados no desenvolver dessa pesquisa, foi encontrada uma concepção do termo verbo que abrange aspectos léxico-gramaticais do conceito, seus tempos e usos dos pretéritos. Celso Ferrarezi Júnior (2014), em *O Estudo dos Verbos na Educação Básica*, ao perceber a dificuldade dos alunos durante o ensino dos verbos nas aulas de língua portuguesa, em decorrência da utilização dos métodos tradicionais adotados pelos professores, destaca de maneira simples que o sentido significativo do verbo no português brasileiro é o que segue: “o verbo é a única palavra que pode ser modificada para expressar mudanças em relação ao tempo”. (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 14)

Ainda em *O Estudo dos Verbos na Educação Básica*, Celso Ferrarezi Júnior (2014) destaca que, para compreender os tempos verbais do português brasileiro, é necessário compreender o conceito da harmonia temporal expressada pelos verbos em diferentes tempos. O autor salienta que a harmonia temporal “é a relação de dependência que um tempo tem em relação a outro, ou seja, seu funcionamento conjunto”. (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 71)

Enquanto Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2016), em seu “Vocabulário de Sintaxe Normativa”<sup>202</sup>, apresenta-nos uma definição do termo verbo de maneira abrangente e lógica, englobando as concepções destacadas pela perspectiva dos linguistas e concepções expressas em dicionários de terminologia da língua portuguesa, apresentando o verbo como:

Palavra pertencente a uma classe aberta de palavras que flexiona em tempo, modo, pessoa e número, e que constitui o elemento principal do grupo verbal; para vários linguistas, o verbo tem na frase um papel decisivo, determinando, enquanto centro funcional sintático, a estrutura da frase, graças a sua potência de enlace (Tesnière, Erben, Engel, Heringer, dentre outros). (OLIVEIRA, 2016, p. 85)

O verbo também se flexiona em três modos verbais, sendo eles o *Indicativo*, o *Subjuntivo* e o *Imperativo*. No modo indicativo, o verbo expressa a certeza do falante, um fato que se tornou ou será realidade, pos-

---

<sup>202</sup> Vocabulário desenvolvido por Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, que é professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), possuindo experiência na área de letras clássicas, filologia, teoria literária e linguística, atuando principalmente em semiótica, cognição, lógica, metodologia, arte e filologia.

suindo seis tempos verbais, sendo eles o presente, o pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito; o futuro do presente e o futuro do pretérito. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, em seu vocabulário, apresenta-nos a definição do indicativo:

Do lat. *indicativus*, “que indica; que informa”. Raiz indo-europeia: *deik-* (‘mostrar’, ‘indicar’). Nome dado ao modo verbal pelo qual um fato é indicado ou assegurado. Na língua portuguesa, o indicativo é usado, ainda, como subjuntivo, quando acompanhado por advérbios de dúvida ou pela subordinação da enunciação a uma construção com verbo significado pensar, crer etc. (OLIVEIRA, 2016, p. 96)

O modo imperativo, diferentemente do indicativo, expressa ordem, conselho ou um pedido do falante, é explicado por Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2016) como:

Nome dado ao modo verbal que expressa a vontade do falante em relação ao comportamento do ouvinte. Na língua portuguesa só admite formas de presente (aplicáveis ao futuro), sendo que suas formas são as de segunda pessoa, para o tratamento direto, e as de terceira pessoa, para o tratamento indireto; existe, ainda, a possibilidade do falante se associar à ação que impõe ao outro, aparecendo uma forma de imperativo de primeira pessoa do plural. (OLIVEIRA, 2016, p. 96)

O modo subjuntivo é o que expressa um fato de incerteza proferido pelo falante, fato duvidoso, hipotético ou com possibilidades de acontecer, não estando ligado aos processos temporais do verbo. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2016) nos aponta a concepção do termo subjuntivo, elencando olhares conceituais de vários linguistas e gramaticistas em suas obras, destacando ainda que na realidade linguística não existe nenhum valor modal para o subjuntivo devido às variedades de uso empregadas pelo usuário, afirmando que o subjuntivo:

Exprime dependência, eventualidade ou possibilidade. O subjuntivo, ou conjuntivo, é a modalidade verbal destinada a indicar que o processo é apenas admitido e, conseqüentemente, passível de dúvida. Para Wittgenstein, o subjuntivo só tem sentido na forma condicional, na qual é colocada, na forma de dependência, uma asserção relativa a uma possibilidade fenomenológica; nos outros usos, seria sem sentido, uma vez que o sentido, para o filósofo austríaco, é algo que apresenta certeza em relação ao fenômeno ou à possibilidade fenomenológica; precisaríamos, se fôssemos seguir a concepção do filósofo austríaco, identificar duas possibilidades semânticas: a da certeza (indicativo), que possibilitaria sentidos; e a outra, a que conjugaria o imperativo e o subjuntivo, que possibilitaria significados, mas não sentidos. (OLIVEIRA, 2016, p. 96-98)

### **3. Os pretéritos**

A partir dos pressupostos conceituais dos modos verbais (indicativo, imperativo e subjuntivo), chegamos ao foco principal deste trabalho, no qual discutiremos concepções e uso dos pretéritos da língua portuguesa. Como sequência do estudo dos modos, chamamos de tempo a noção expressa pelos verbos no momento da enunciação (presente, passado e o futuro).

Por meio dos estudos gramaticais da língua portuguesa, entendemos que pretérito é a noção de tempo expressa em um momento passado da enunciação, classificando-se em pretérito perfeito (indicativo e subjuntivo), pretérito imperfeito (indicativo e subjuntivo), pretérito mais-que-perfeito (indicativo e subjuntivo). Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2016) nos apresenta a concepção de pretérito em seu vocabulário como:

“Passar além”, “que passou, passado”. É o tempo que situa o processo no passado em relação a um determinado momento; existindo, na língua portuguesa cinco possibilidades para situar o momento pretérito: pretérito imperfeito (ação passada contínua); pretérito perfeito (ação passada concluída); pretérito perfeito composto (ação passada que continua no momento em que se diz); pretérito mais-que-perfeito (ação passada anterior a outra igualmente pretérita); pretérito mais-que-perfeito composto (ação passada anterior a outra também situada no passado). (OLIVEIRA, 2016, p. 94)

## **4. Funções de uso dos pretéritos**

### **4.1. Indicativo**

O modo indicativo do verbo é constituído por três tempos pretéritos, sendo eles o pretérito perfeito (simples e composto), pretérito imperfeito (simples) e pretérito mais-que-perfeito (simples e composto). Veja-nos agora suas funções e usos no momento da enunciação.

O pretérito perfeito simples do modo indicativo se constitui quando o falante, em seu momento de enunciação, profere um fato em que a situação está inteiramente concluída, realçando algo que aconteceu em um momento passado. Celso Ferrarezi Júnior (2014) destaca que não importa se o momento da enunciação do passado, em seu período simples do indicativo, ocorreu há dois segundos ou há dois milhões de anos, pois a parte mais importante do período que constitui o pretérito perfeito é o seu sentido de pontualidade definido e ocorrente antes do momento da fala.

Em seu período composto, no modo indicativo, é constituído quando o enunciado expressa o sentido de continuação, partindo da ação passada ao momento presente, sendo formado pelo *presente do indicativo* do verbo auxiliar “*ter*” com o particípio de outro verbo. Para Celso Ferrarezi Júnior, no passado composto do indicativo, “o sentido temporal do passado perfeito composto é o de expressar um evento que tem início definido no passado, mas que é durativo, chegando ou até ultrapassando o agora”. (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 80)

Exemplos (os exemplos elencados neste trabalho foram tirados de Celso Ferrarezi Júnior – 2014 e de alguns sites da internet):

**Pretérito perfeito do indicativo (simples):**

- Pedro *acordou* cedo.
- Paulo *estudou* muito.
- *Comprei* uma caneta agorinha
- *Chegou* em sua casa, *foi* ao seu quarto nos fundos da casa, *deitou-se* e *dormiu*.

**Pretérito perfeito do indicativo (composto):**

- Tenho *estudado* até tarde.
- Letícia tem *faltado* muito às aulas.
- Carlos tem *andado* triste ultimamente.

Ainda no modo indicativo, temos o pretérito mais-que-perfeito que é utilizado para expressar uma ocorrência anterior à outra também passada, e assim como no pretérito perfeito (fato recorrente antes do perfeito), o mais-que-perfeito é formado por um período simples e um composto, sendo o simples empregado na escrita de textos formais, enquanto o período composto é utilizado na linguagem oral.

Segundo Celso Ferrarezi Júnior (2014), tratando-se do passado mais-que-perfeito do indicativo, questões idiomáticas são discutidas em relação ao seu uso na linguagem oral do português brasileiro, pois, por muito tempo, as formas simples e compostas conviveram semanticamente juntas no período enunciativo da linguagem oral, principalmente a forma simples, que ressalta, até mesmo, sentidos extintos da sua forma na linguagem falada, elencando argumentos significativos em alguns estudiosos que chegam a falar que a forma simples não existe mais no português brasileiro (cf. PERINI, 2010). O autor ainda destaca que, apesar de pouco usado na fala, não é correto afirmar que o pretérito mais-que-per-

feito (simples) não existe mais no português brasileiro, pois é bastante utilizado em sua forma composta com sentidos semelhantes ao simples.

Ainda referente ao passado mais-que-perfeito do indicativo, Celso Ferrarezi Júnior (2014) nos apresenta o sentido harmônico do tempo chamado de “tempo de arrependimento”, ocorrido quando o *mais-que-perfeito* entra em harmonia com o *passado imperfeito do subjuntivo* que, quando em contato harmônico, indica uma condição de sentido distinta dada pelos outros tempos, transcorrendo assim, expressões de sentido recorrentes às do futuro do pretérito do indicativo, pois expressa na oração, um fato que poderia ser evitado ou um fato desejado que não foi realizado pela condição do imperfeito do subjuntivo, mas que foi realizado, um dia, mas não com o mais-que-perfeito do indicativo (reforçando assim o sentido do futuro do pretérito do indicativo).

O pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (utilizado na linguagem oral) é constituído pelo verbo auxiliar “*ter*” no *pretérito imperfeito* juntamente com o particípio de outro verbo, enquanto na linguagem formal o verbo auxiliar é constituído pelo verbo “*haver*”.

Exemplos:

**Pretérito mais-que-perfeito (simples):**

- Quando o noivo *apareceu*, a noiva já *chegara* na igreja.
- Ele *comprou* o apartamento com o dinheiro do carro que *vendera*.

**Pretérito mais-que-perfeito (composto):**

- Quando eu *cheguei*, a Maria já *tinha saído*.
- Quando a gente *conseguiu* o dinheiro, ela já *tinha vendido* a moto.

O modo indicativo também possui o pretérito imperfeito que, diferentemente dos outros pretéritos do indicativo, não possui período composto, apenas simples. Celso Ferrarezi Júnior (2014) destaca que o pretérito imperfeito do indicativo não possui período composto, mas com tudo é utilizado como verbo auxiliar no período composto do mais-que-perfeito do indicativo, fato que ocorre em diversos tempos que não possuem períodos compostos, simplesmente porque são usados como auxiliar para formar períodos compostos em outros tempos.

O pretérito imperfeito do indicativo é utilizado para descrever um fato, um hábito ou um acontecimento que ocorria com frequência no pas-

sado, indicando continuidade relacionada a outro acontecimento que aconteceu no pretérito, expressando também o presente em um momento passado em que se está sendo descrito, remetendo-nos a Celso Ferrarezi Júnior (2014), quando nos apresenta que o sentido do passado imperfeito transcorre diferentemente do sentido do passado perfeito composto do indicativo, afirmando que “o passado imperfeito do indicativo tem esse nome porque expressa uma ação durativa, com início e fim indefinidos, mas que se encerra antes do agora”. (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 80)

Exemplos:

**Pretérito imperfeito:**

**Fato contínuo, habitual ou frequente:**

- Naquela época eu *cantava* como um pássaro.
- Antigamente ele *fazia* exercícios todos os dias.

**Um fato que indica continuidade em relação a outro fato que ocorreu ao mesmo tempo no passado:**

- Eu *dormia* quando você entrou pela porta e me *acordou*.
- Enquanto ele *lia* o jornal, ela *fazia* ioga ao seu lado.

**Um fato que era presente em um momento passado em que se está sendo descrito:**

- “*Faltava* um ponto a meu adversário para ganhar. A mim, *faltavam-me* não sei quantos: sei só que *eram* muitos”. (Álvares de Azevedo, 1965)

## 4.2. Subjuntivo

O modo subjuntivo dos verbos, assim como o indicativo, é composto por três tempos pretéritos, porém os períodos temporais expressam um aspecto singular diferente do indicativo, contendo apenas um período simples e dois períodos compostos, sendo eles o pretérito perfeito (composto), pretérito imperfeito (simples) e pretérito mais-que-perfeito (composto). Vejamos agora suas funções e usos no momento da enunciação.

O pretérito perfeito do modo subjuntivo é constituído somente de maneira composta, sucedido de um verbo auxiliar no presente do subjuntivo juntamente com um verbo principal no particípio, e ocorre quando o enunciado exprime um acontecimento supostamente concluído ou quando exprime um acontecimento a ser concluído no futuro com relação a



outro acontecimento também no futuro, remetendo-nos a Celso Ferrarezi Júnior (2014) que, em relação ao sentido enunciativo temporal do verbo, afirma o seguinte: “Esse tempo se “calcula” mesmo é em relação ao MR lá no futuro. É esse MR no futuro que se define como limite para que o evento tenha já ocorrido antes, logo, no passado em relação a esse mesmo limite”. (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 97)

Exemplos:

**Pretérito perfeito do subjuntivo (composto):**

**Quando exprime um fato supostamente concluído:**

- Talvez eu *tenha* me comportado muito mal.
- Acredito que ela *tenha observado* a planta da nova casa.
- Tomara que ela *tenha chegado* bem em casa.

**Quando exprime um acontecimento a ser concluído no futuro com relação a outro acontecimento no futuro:**

- Quando chegarmos em casa, espero que já *tenham entregue* a correspondência que estou esperando.
- Talvez eu *tenha terminado* o trabalho quando o professor chegar.

O pretérito imperfeito do subjuntivo ocorre quando o momento enunciativo exprime um fato passado, condicionando o verbo principal da oração ao futuro do pretérito do modo indicativo, possuindo assim valor de passado, presente (fato em ocorrência) e futuro (relacionada a algum momento passado) no momento da enunciação, reportando-nos ao pensamento de Celso Ferrarezi Júnior, percebemos que: “o sentido temporal do *passado imperfeito do subjuntivo* é o de *expressar um evento que deveria ter acontecido como condição para que outro evento ocorra*”. (FERRAREI, 2014, p. 97)

Exemplos:

**Pretérito imperfeito do subjuntivo**

**Quando possui valor de passado:**

- Se você *tivesse* dinheiro, compraria uma loja.
- Mesmo que a saudade *batesse* a sua porta, permaneceria impassível.
- Se eu não *trabalhasse* tanto, caminharia todos os dias.

**Quando possui valor de presente (expressando fato em ocorrência):**

- Se *tivesses* coragem, estaria lutando por seus ideais.

**Quando possui valor de futuro:**

- Naquele instante, era provável que o mundo *ruisse*.
- “Se tu *fosses* tonel, como pareces, eu te beberia agora de um só trago.” (Álvares de Azevedo, 2000)
- Se eles *pudessem*, dormiriam o dia todo.

Ainda no modo subjuntivo temos o pretérito mais-que-perfeito, que é formado por um período composto, sucedido de um verbo auxiliar no presente do subjuntivo, juntamente com o verbo principal no particípio (assim como pretérito perfeito do subjuntivo), ocorrendo quando o momento elocutivo expressa uma ação anterior condicionando outra ação passada, e quando ocorre um fato passado que expressa dúvida, uma ação hipotética ou um fato irreal.

Celso Ferrarezi Júnior (2014), em *O Estudo dos Verbos na Educação Básica*, apresenta-nos uma concepção diferente da gramática tradicional em relação ao pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo. O autor destaca que o passado mais-que-perfeito do subjuntivo toma como sentido de condição o passado imperfeito do subjuntivo, porém comparando-o com uma forma composta do imperfeito do subjuntivo ao relatar sua harmonia usual de sentido no período enunciativo, cita-o na forma prescrita como tradicional e na forma usual mais aceita no português brasileiro, e que apesar das duas formas seu sentido não muda independentemente da forma escolhida.

Ainda em *O Estudo dos Verbos na Educação Básica*, Celso Ferrarezi Júnior (2014) destaca que a condição de sentido expressa pelo pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo está sempre antes do agora (sentido passado em relação ao presente) que, diferentemente do pretérito mais-que-perfeito do indicativo, que expressa sentido referente a um evento que ocorre anterior ao tempo perfeito, o mais-que-perfeito do subjuntivo terá como referência um evento relacionado ao agora, ressaltando assim a importância de designação dos tempos durante o ensino dos pretéritos na educação básica, pois apesar de ambos possuírem o mesmo nome, possuem sentido de tempo (cronológico) ao momento de referência bem diferente em relação à sua função na estrutura do enunciado.

Exemplos:

**Pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo**

**Quando expressa um acontecimento passado em relação a outro também passado:**

- Se você *estivesse* de casaco, poderíamos ter ficado até mais tarde.
- Se *tivesse ouvido* o que diz a experiência, não correria os riscos pelos quais passou.
- Se *tivesse estudado* mais, teria tirado uma nota melhor.

**Quando ocorre um fato passado que expressa dúvida, uma ação hipotética ou um fato irreal:**

- Esperava que eles *tivessem lido* todos os textos para aula.
- Se ele não *fosse* tão severo, gostaríamos de ter feito uma festa surpresa.
- Embora *tivessem limpado* bem a casa, sua mãe percebeu que havia ocorrido algo estranho.

## **5. Considerações finais**

Com base nas análises conceituais dos pretéritos, percebemos uma contribuição significativa em relação ao processo compreensivo e estrutural da variante-padrão. Tendo em vista que o foco principal desta análise é a conscientização dos discentes em relação ao ensino dos tempos, é importante ressaltar que os professores que possuem um conhecimento aprofundado sobre as indicações de uso dos pretéritos, possuirão melhores condições ao desenvolver uma sequência didática que seja rica em termos de conhecimento gramaticais (de preferência ao estudo dos verbos), provocando assim no aluno interesse nos estudos dirigidos à língua portuguesa, além de uma melhor compreensão e ensino dos verbos, ressaltando assim as concepções de uso e designação dos pretéritos contidos na estrutura da oração.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *O estudo dos verbos na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991. [44. ed., 2005].

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 6. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *Vocabulário da sintaxe normativa portuguesa*. 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2016.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. [1. ed., Parábola, 2010].

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**“TEXTEMUNHO DA LÍNGUA”:  
EDIÇÃO E ESTUDO TERMINOLÓGICO  
DE UM AUTO DE DEFLORAMENTO**

*Elias de Souza Santos* (UEFS)

[elias40\\_d@hotmail.com](mailto:elias40_d@hotmail.com)

*Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz* (UEFS/USP/UNEB)

[rcrequeiroz@uol.com.br](mailto:rcrequeiroz@uol.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho, intitulado “Textemunho da Língua”: edição e estudo terminológico de um auto de defloração, tem seu alicerce na língua enquanto representante da identidade de um povo, bem cultural mais significativo da humanidade. Ao partirmos de uma fonte escrita, podemos ter acesso à cultura, à história, aos costumes, às crenças, dentre outros, de uma dada comunidade. Diante disso, buscamos editar semidiplomaticamente um auto de defloração lavrado entre os anos de 1904 a 1905, documento este de cunho jurídico, o qual se encontra no Centro de Documentação e Pesquisa – CEDOC/UEFS-BA. Além de editá-lo, fizemos o levantamento terminológico do vocabulário jurídico presente no fôlio 9r, o que resultou num breve glossário organizado em fichas terminológicas. Objetivamos com este estudo contribuir para a preservação, resgate da memória linguística, social, histórica e cultural da comunidade feirense.

**Palavras-chave:**

**Auto de defloração. Edição semidiplomática. Léxico. Terminologia.**

**1. Primeiras palavras**

O texto, a língua e a cultura constituem a tríade filológica, de modo que esse viés, desde tempos pretéritos, fez com que os filólogos se dedicassem à análise de múltiplas produções textuais que evidenciassem elementos da cultura de um povo e, a partir de diversas perspectivas, observam e observaram aspectos referentes às tradições culturais, às línguas e às suas literaturas.

Muitas são as maneiras e tradições de pensar e (re)fazer filologia. Vários são os recortes, a depender dos distintos campos despontados por essa ciência ao longo de seu devir. Diante disso, destacamos aquela área

que representa uma tradição do labor filológico mais profundo: a crítica textual ou filologia textual.

A crítica textual tem com objeto de estudo o texto, seja este manuscrito ou tipográfico, antigo ou moderno. Tem como *corpus* fundamental os textos literários, o secundário seriam os não literários, tais como: jurídicos, religiosos, filosóficos, históricos, entre outros. É justamente neste ponto em que filologia e a crítica textual fazem fronteiras com a literatura e a história.

Além desse cruzamento entre a história e a literatura, a filologia e a crítica textual, há também uma interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento como a: i. *Codicologia* – que estuda e descreve o livro manuscrito ou códice; ii. *A diplomática* – que estuda os documentos oficiais, cartas, diplomas, etc, a fim de determinar sua integridade, autenticidade e periodização; e, iii. *A paleografia* – que estuda a escrita antiga, considerando sua periodicidade, origem, decifração, interpretação, etc.

Segismundo Spina (1977, p. 77) sintetiza as três principais funções da filologia: a) função substantiva – centrada no texto para explicá-lo e restituí-lo genuinamente e em técnica prepará-lo para publicação; b) função adjetiva – que busca, a partir do texto, deduzir aquilo que não está explícito, como data, autoria, avaliação estética, etc.; e, c) função transcendente – função em que o texto deixa de ser considerado em si mesmo para se modificar num instrumento que auxilia o filólogo a reconstituir os aspectos sócio-histórico-linguísticos-culturais de um povo.

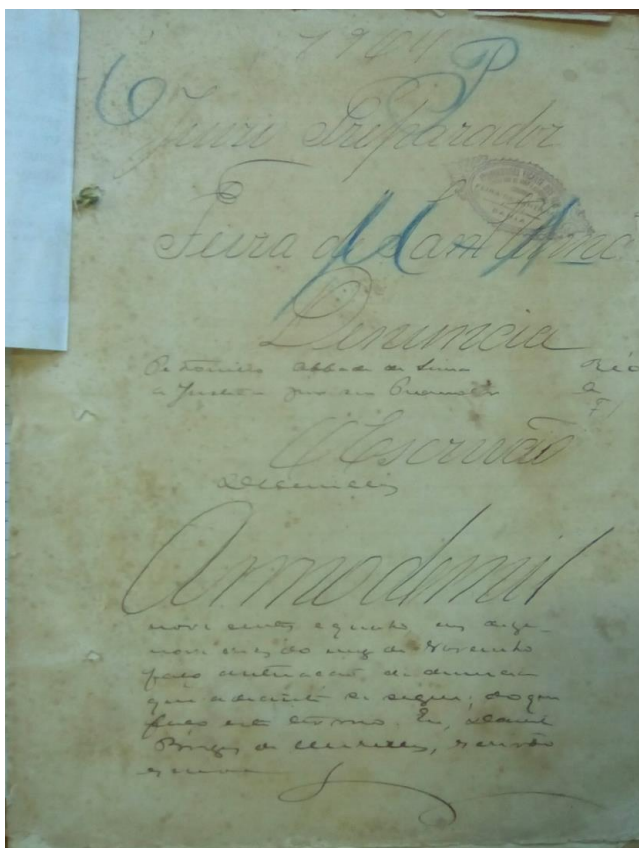
Diante das premissas, considerando quaisquer que sejam o objetivo do filólogo, o texto escrito será sua base. Diante disso, toda e qualquer tomada de decisão relacionada ao tipo e aos critérios de reprodução desse texto, irá refletir no resultado do trabalho desejado.

## **2. O fazer filológico: caminhos a percorrer**

A partir da escolha do documento que desejamos editar, elegemos também o tipo de edição e os desdobramentos a partir desta. Neste caso, optamos pela edição semidiplomática e pelo estudo terminológico, apresentados na sequência deste texto.

## 2.1. Auto de defloramento de Severiana Eugenia

O auto de defloramento em foco é um documento jurídico, lavrado entre os anos de 1904 a 1905. Encontra-se sob a guarda do Centro de Documentação e Pesquisa – CEDOC, da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia – Brasil, o qual podemos identificar pelos seguintes dados: série – auto de defloramento, tipo sumário, salvaguardado na estante 2, na caixa de número 47, documento de referência 798. Escrito em papel almaço, em 50 fólios, com dimensões de 222cm x 324cm, com tinta preta. O texto do documento possui grafias e assinaturas de escrevíveis distintos, comprovando a presença de mais de uma mão escrevente.



**Fig. 1: Fólio 1r do Auto de defloramento de Severiana Eugenia.**  
Fonte: CEDOC / UEFS. Fotografia: Elias de Souza Santos, 2017.

A vítima inscrita no processo é uma menor de 14 anos de idade, de nome Severiana Eugenia de Oliveira, filha de Angelo Marcellino de Oliveira. O delito ocorreu no dia 18 de setembro de 1904, em uma cama feita pelo ofensor, no pasto do senhor José Martins de Araujo, empregador da menor ofendida. O acusado de ter cometido o defloramento é identificado por Petronillo Abbade de Lima, que para seduzir a jovem prometeu-lhe casamento e que, na execução do ato, fez uso de uma faca para ameaçar tirar a existência da mesma, caso não cedesse aos seus libidinosos desejos.

## **2.2. A edição**

Para a edição semidiplomática do documento apresentado anteriormente seguimos alguns critérios elaborados por Queiroz (2007):

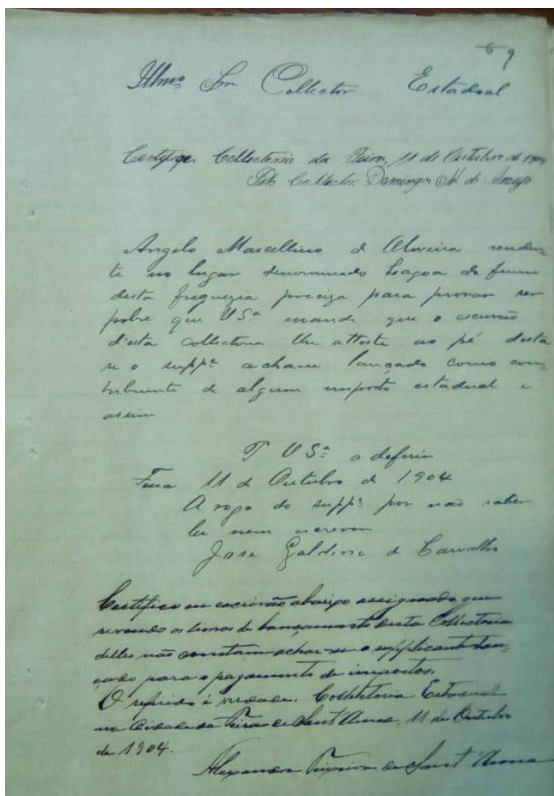
- Para a descrição, observamos:
  - a) Número de colunas
  - b) Número de linhas da mancha escrita
  - c) Existência de ornamentos
  - d) Maiúsculas mais interessantes
  - e) Existência de sinais especiais
  - f) Número de abreviaturas
  - g) Tipo de escrita
  - h) Tipo de papel
  - i) Data do manuscrito
- Para a transcrição, optamos por:
  - a) Respeitar fielmente o texto: grafia (letras e algarismos), linha, fólio etc.;
  - b) Indicar o número do fólio, à margem direita;
  - c) Numerar o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do fólio;
  - d) Separar as palavras unidas e unir as separadas;



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- e) Desdobrar as abreviaturas, apresentando-as em itálico e negrito;
- f) Utilizar colchetes para as interpolações;
- g) Indicar as rasuras ilegíveis com o auxílio de colchetes e reticências;
- h) Apresentar o texto em formato de tabela.doc (mantendo invisíveis as linhas), a fim de evitar possíveis deformatações.

**2.3. Edição do fólio 9r do Auto de Defloramento de Severiana Eugenia**



**Figura 01: Fólio 9r do auto de defloramento de Severiana. Fonte: CEDOC / UEFS. Fotografia: Elias de Souza Santos, 2017**

- 5 *Illustríssimo Senhor* Collector Estadual  
Certifique Collectoria da feira 11 de Outubro de 1904  
Pelo Collector Domingos A. de Araujo  
Angelo Marcellino de Oliveira residen=  
10 te no lugar denominado Lagoa do fumo  
desta freguesia preciza para provar ser  
pobre que *Vossa Senhoria* mande que o escrivão  
d'esta collectoria lhe atteste ao pé desta  
se o *supplicante* acha=se lançado como com=  
15 tribuinte de algum imposto estadual e  
assim  
*Pede Vossa Senhoria* a deferir  
Feira 11 de Outubro de 1904  
A rogo do suplicante por não saber  
20 ler nem escrever  
Jose galdino de carvalho
- Certifico eu escrivão abaixo assignado, que  
revedo os livros de lançamento desta collectoria  
25 deles não constam achar-se o suppicante lan=  
çado para o pagamento de impostos,  
O referido é verdade. Collectoria Estadual  
na Cidade da Feira de Sant'Anna, 11 de Outubro  
de 1904  
30 Alexandre Teixeira de Sant'Anna

### 3. *Termos de especialidade: a ciência terminológica*

Muitas são as ciências que estudam o léxico, sendo uma delas a Terminologia. Esta, de acordo com Maria da Graça Krieger (2005, p. 1), “[...] ocupa-se da descrição da gênese e dos modos de constituição e funcionamento das unidades lexicais especializadas”. Ou seja, estuda o vocabulário técnico-científico específico, a citar, a terminologia médica, do direito, da linguística, etc.

Ampliando este pressuposto, Maria Tereza Camargo Biderman (1998) nos diz que:

A terminologia se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano. Esse subconjunto lexical que constitui seu objeto, insere-se no universo referencial. Assim, a terminologia pressupõe uma teoria da referência, ou seja, uma correlação entre a estrutura geral do conhecimento e o código linguístico correspondente. Especificando melhor: a terminologia deve estabelecer uma relação entre a estrutura

conceptual e a estrutura léxica dessa língua (BIDERMAN, 1998, p.17).

Diante disso, citamos Wüster (1898-1977), considerado o precursor da terminologia, em que dizia ser esta a área do conhecimento de estudos teóricos, interdisciplinar. Ele cria a teoria geral da terminologia (TGT), a qual elabora os postulados e métodos terminológicos gerais que servem de sustentação a todo trabalho terminológico. Essa teoria geral da terminologia, segundo Maria Teresa Cabré:

[...] baseia-se [...] na natureza do conceito, nas relações conceptuais, na relação termo-conceito e a atribuição de termos aos conceitos ocupam uma posição chave [nessa ciência]. Esse enfoque do conceito ao termo distingue o método de trabalho da Terminologia daquele que caracteriza a lexicografia. Os terminógrafos, que são os práticos da terminologia, têm por objeto a atribuição de denominações aos conceitos: atuam pois do conceito para o termo (processo onomasiológico); os lexicógrafos, práticos da lexicografia, partem da denominação, que é a entrada de dicionário, e a caracterizam funcional e semanticamente: movem-se na direção contrária, do termo para o conceito (processo semasiológico) (CABRÉ, 1993, p.32-33).

Deste modo, ao fazer uso de um termo específico em uma área do conhecimento técnico-científico, pressupõe a apreensão da configuração desse espaço conceptual e o lugar e o papel deste na estrutura do sistema do conhecimento.

Visto anteriormente, o objeto de estudo da terminologia é o termo especializado, apresentando-se de maneira natural na área de especialidade, como um subconjunto de um código geral, fundamentado de noções e designações particulares para cada especialidade, tornando-o de caráter distintivo. Essa assertiva se fundamenta nas palavras de Maria Margarida de Andrade (2001, p.193) quando considera a linguagem especializada como uma “[...] sublíngua da língua geral, dita natural, enriquecida com elementos especificadores, conceitos e noções que se expressam por intermédio de termos específicos, peculiares a cada modalidade de especialização”.

Nesse sentido, o termo especificidade traduz a caracterização da ciência terminológica. Aquela parte do conceito para chegar ao termo, termo este que seja o mais adequado, específico, direto e que não leve a ambiguidades, para que se possa permitir uma comunicação eficaz. Assim, procura adequar o termo sempre que necessário para dar conta das mudanças pelas quais a língua passa.

### 3.1. Glossário terminológico: metodologia

Um dos focos da terminologia contemporânea é a metodologia do trabalho terminológico. Esta amplia a sua metodologia para suprir as demandas da metodologia do modelo comunicativo, por entender que esta segunda exerce influência nos princípios e na prática da primeira. Como consequência, aponta as fases de um trabalho terminológico sistemático que requer:

- a) Delimitação do tema e definição do trabalho;
- b) Preparação e planejamento;
- c) Realização;
- d) Apresentação dos resultados.

Diante do exposto, elaboramos um glossário de termos de especialidade da área do Direito, extraídos de um fólio do *corpus* de análise, distribuindo-o em fichas terminológicas, obedecendo ao modelo proposto a seguir:

TERMO CIENTÍFICO	DOMÍNIO	CATEGORIA GRAMATICAL
<b>CONTEXTO:</b>		
<b>DEFINIÇÃO:</b>		
<b>INFORMAÇÕES ADICIONAIS:</b>		

*Quadro 1: Modelo de ficha terminológica. Elaboração: Elias de Souza Santos, 2017*

- a) Na parte superior da ficha, colocamos em destaque o termo científico, seu domínio e a categoria gramatical;
- b) Na segunda parte da ficha, colocamos em evidência o contexto onde o termo de especialidade aparece na obra em análise;
- c) Na terceira parte da ficha, trouxemos as informações apresentadas pelo dicionário de língua geral que fizemos uso;
- d) Na última parte da ficha, reservamos um espaço adicional para realizar anotações sobre mudanças de grafia, formas de apresentação dos termos etc.

Preenchidas, essas fichas terminológicas reúnem informações importantes para posteriores análises, levando o pesquisador a verificar as lacunas que não foram completadas pelo dicionário de referência. A ficha

lexicológica é, ainda, uma ferramenta eficiente que nos consente quantificar e comparar dados.

### 3.1.1. Das fichas

TERMO CIENTÍFICO	DOMÍNIO	CATEGORIA GRAMATICAL
A ROGO	MODO	LOCUÇÃO ADVERBIAL
<b>CONTEXTO:</b> A rogo do suplicante por não saber / ler nem escrever (f.9r, l.19).		
<b>DEFINIÇÃO:</b> A pedido. Esta locução é utilizada quando a assinatura de alguém é feita por outro alguém estranho.		
<b>INFORMAÇÕES ADICIONAIS:</b> Sem informações adicionais.		

TERMO CIENTÍFICO	DOMÍNIO	CATEGORIA GRAMATICAL
COLLECTOR	PESSOA	ADJETIVO
<b>CONTEXTO:</b> “ <i>Illustrissimo Senhor Collector</i> Estadual” (f.9r, l.1)		
<b>DEFINIÇÃO:</b> Que reúne, que colige, que coleta.		
<b>INFORMAÇÕES ADICIONAIS:</b> Grafia atual: Coletor		

TERMO CIENTÍFICO	DOMÍNIO	CATEGORIA GRAMATICAL
COLLECTORIA	LOCAL	SUBSTANTIVO FEMININO
<b>CONTEXTO:</b> Certifique <i>Collectoria</i> da feira 11 de Outubro de 1904 (f.9r, l.4).		
<b>DEFINIÇÃO:</b> Órgão governamental de arrecadação de tributos; onde se pagam as coletas e os impostos.		
<b>INFORMAÇÕES ADICIONAIS:</b> Grafia atual: Coletoria		

TERMO CIENTÍFICO	DOMÍNIO	CATEGORIA GRAMATICAL
CONTRIBUINTE	PESSOA	ADJETIVO
<b>CONTEXTO:</b> “[...] ateste ao pé desta / se o <i>supplicante</i> acha=se lançado como <b>con= / tribuinte</b> [...]” (f.9r, l.13).		
<b>DEFINIÇÃO:</b> Cidadão que paga seus impostos e tributos.		
<b>INFORMAÇÕES ADICIONAIS:</b> Sem informações adicionais.		

TERMO CIENTÍFICO	DOMÍNIO	CATEGORIA GRAMATICAL
ESCRIVÃO	PESSOA	SUBSTANTIVO MASCULINO
<b>CONTEXTO:</b> Certifico eu <i>escrivão</i> abaixo assignado, que / revendo os livros de lançamento desta <i>collectoria</i> (f.9r, l.23).		
<b>DEFINIÇÃO:</b> Funcionário público que tem por encargo escrever os atos de um processo ou os atos determinados por uma autoridade judicial ou por um tribunal.		
<b>INFORMAÇÕES ADICIONAIS:</b> Sem informações adicionais.		

TERMO CIENTÍFICO	DOMÍNIO	CATEGORIA GRAMATICAL
SUPPLICANTE	PESSOA	SUBSTANTIVO MASCULINO
<b>CONTEXTO:</b> A rogo do <b>suplicante</b> por não saber / ler nem escrever (f.9r, l.19).		
<b>DEFINIÇÃO:</b> Requerente; pessoa que requer, solicita alguma coisa por meio de requerimento.		
<b>INFORMAÇÕES ADICIONAIS:</b> Usava-se, antigamente o adjetivo ‘suplicante’, em lugar de suplicação, hoje em desuso, e incabível na nomenclatura jurídica hodierna. É aconselhável, entretanto, se houver necessidade de empregar o verbete, usar os adjetivos requerente ou postulante.		

#### 4. *Palavras finais*

Enveredar pelos caminhos do fazer filológico sobre textos escritos nos permite conhecer os hábitos, os costumes, as crenças etc. de um povo. Diante disso, encontramos no léxico o elemento perfeito para que possamos depreender estes elementos, pois estes possuem uma intrínseca relação e que nos permite mergulhar nessa égide.

Neste estudo, focamos na ciência terminológica, a qual se volta para áreas da ciência e das tecnologias e que se insere no campo das especialidades. Assim, trilhamos pelo campo da especialidade jurídica, o que nos levou a constatar, a partir dos termos, as diferenças, os arcaísmos e as inovações. Isso nos concedeu reafirmar a dinamicidade da língua enquanto elemento vivo e mutável, através do nível mais extralinguístico, o léxico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Lexicologia, terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 191-200.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *As ciências do léxico*. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998. p. 11-20.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminologia*. Barcelona: Antártida, 1993.

KRIEGER, Maria da Graça. Terminologias em construção: procedimentos metodológicos. *Termisul*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

em:

<[http://www.ufrgs.br/termisul/biblioteca/artigos/artigo\\_ABECAN\\_2005\\_FRIEGER.pdf](http://www.ufrgs.br/termisul/biblioteca/artigos/artigo_ABECAN_2005_FRIEGER.pdf)>. Acesso em: 20-06-2017.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. (Org.). *Documentos do acervo de Monsenhor Galvão*: edição semidiplomática. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007.

SANTOS, Washington dos. *Dicionário jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SPINA, Sigismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1977.

**TRABALHANDO COM GÊNEROS:  
A INTERTEXTUALIDADE  
E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)

[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)

[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Géssica Pereira Monteiro Rangel* (UENF)

[gessica.gigi@gmail.com](mailto:gessica.gigi@gmail.com)

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

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

*João Batista da Silva Santos* (UENF)

[joaosanto.92@gmail.com](mailto:joaosanto.92@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo desenvolver reflexões sobre o trabalho em sala de aula com alguns gêneros discursivos, como a fábula e a paródia. Além de mostrar como é importante a preparação dos estudantes para a leitura crítica não só na escola, mas também na sociedade para que ele possa tornar-se um cidadão crítico. Propõe-se destacar, no objeto analisado, as questões de interdiscursividade progressiva, ressaltando o contexto, a crítica, a ideologia e o discurso do humor que a paródia promove. O embasamento teórico que fundamenta a análise é o dialogismo de Mikhail Bakhtin, segundo o qual, toda a linguagem é concebida de um ponto de vista sócio-histórico-cultural.

**Palavras-chave:** Gêneros. Intertextualidade. Leitura.

**1. Introdução**

O presente trabalho introduz uma reflexão sobre a fábula e a paródia enquanto gêneros discursivos que estão na fronteira entre o interdiscurso e o intradiscurso.

A memória permite que o leitor reconstitua histórias originais e



crie sentidos novos por meio da ligação de relações intertextuais e interdiscursivas que realiza.

É por meio dessa interação entre o texto (autor) e o leitor que se constitui uma relação dialógica, na qual os sujeitos envolvidos se estabelecem. Por ela, os enunciados realimentam a ideologia do cotidiano e, logo, tal ideologia se expressa mediante cada um de nossos atos, gestos ou palavras, possibilitando a consolidação dos sistemas ideológicos constituídos, em uma interação dialética constante.

Assim, trabalhar com o gênero fábula, que é um texto imagético, alegórico, que traz a reflexão, a moral, na maioria das vezes explicitamente, é poder proporcionar ao aluno ser coprodutor e complementador do texto alheio, pois é um texto que nos faz pensar sobre a ação do homem, dos sentimentos de si próprio e do coletivo.

O gênero fábula permanece desde os tempos mais remotos, anteriormente pela oralidade e depois com o advento da escrita. Sendo assim, encontrar formas diferentes de se trabalhar esse gênero será uma das maneiras de contribuir para com o trabalho docente e também para com o ensino e aprendizagem dos alunos, pois, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2002, p. 22), “gêneros são formas presentes já em povos de cultura essencialmente oral e passam a se multiplicar com o advento da escrita alfabética por volta do século 7 a.C”.

Logo, à medida que se lê um texto, constrói-se um novo texto, conectando com todo o conhecimento de mundo do leitor, o que facilitará ou não a compreensão, considerando o universo de conhecimento do enunciatário.

Do mesmo modo, a leitura de uma paródia demanda a necessidade de conhecimento do texto original, o que possibilitará construir sentidos mais amplos do novo texto. Sem este conhecimento, a leitura que será realizada pode não atingir os efeitos de sentido propostos pelo autor.

Ao tratar da gênese dos gêneros estamos falando da relação do homem com a história ao longo de toda a história, pois nossa comunicação se dá por meio de gêneros (BAKHTIN, 2003). Diante disso, tem-se a ideia de que os gêneros estão presentes desde o início da história do homem.

O que se pretende aqui é expor o gênero em sua essência como na visão de Mikhail Bakhtin (2003) sendo discurso inato ao homem e também como gênero textual na visão de autores que trabalham o texto na

sala de aula, tendo este como enfoque didático.

## **2. O dialogismo de Mikhail Bakhtin**

Para Mikhail Bakhtin, é através da interação que a palavra se concretiza como símbolo ideológico. No fluxo dessas relações, a linguagem, como imagem da vida social, torna-se o espaço para explicitar e confrontar os valores assumidos pela sociedade. Ela, ainda, é dialógica, pois é formada de duas naturezas básicas: a primeira diz respeito ao seu caráter interdiscursivo, pelo qual se estabelecem diálogos entre os mais diferentes discursos; a segunda relaciona-se à alteridade, já que as relações são estabelecidas entre o Eu e o Outro. O dialogismo é condição básica para se construir o sentido de qualquer texto. Cada sociedade construirá seu repertório de formas de discurso, carregado da sua ideologia, conforme explicita Mikhail Bakhtin ao dizer que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. (BAKHTIN, 2005, p. 42)

A multidão de fios ideológicos, indicada por ele, é constituída por outra característica do discurso que Mikhail Bakhtin defendeu: o da polifonia, resultante das várias e diferentes vozes presentes nos textos constituídos. Assim, nenhum texto é puramente original. Ele se revela pela presença de outros textos que o precederam. A originalidade de um texto poderá ser observada pelas marcas pessoais de seu autor, presente nele, seus argumentos, seu modo de olhar determinado assunto etc. No entanto, mesmo para isso, ele fará uso de recursos linguísticos pré-existentes.

Ao apresentarem-se as análises que serão realizadas do corpus escolhido, observar-se-á a importância do processo dialógico e a “conversa” que se propicia entre o texto original e a paródia, criando efeitos de sentido claros, devido aos contrastes existentes nos textos.

### **3. A escola e a formação do leitor**

Entende-se que a escola tem como uma de seus papéis principais a formação do leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que proporcionem o desenvolvimento do gosto pela leitura através de textos que tenham significado para os alunos. Marisa Lajolo (2008), afirma que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental.

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

Nesse contexto, compreendemos os gêneros como construções sociais e históricas, como tudo o que é criado pelo homem e que, apesar de representarem as ações humanas em qualquer contexto, não são instrumentos estanques, que estabilizam a ação criativa do homem. Os gêneros são maleáveis, dinâmicos e se transformam, se adaptam às necessidades e atividades sociais e culturais. Para Mikhail Bakhtin (1992),

[...] os gêneros são ferramentas indispensáveis à comunicação e devem constituir o objeto de aprendizagem para o aluno. Ao se aproximar desse instrumento, a criança desenvolve as capacidades para a prática que seja adequada à interação social que o professor poderá recriar, na sala de aula, dentro dos limites impostos pelo contexto escolar e o mais próximo possível do real. (BAKHTIN, 1992, p. 34)

Sendo assim, trabalhar a língua materna com apoio dos gêneros é colocar o aluno diante de uma gama de possibilidades de desvendamento do seu contexto social-histórico, é permitir que o aluno interaja com as práticas sociais da linguagem, pois eles se modificam, se adaptam, transformam-se de acordo com a necessidade da sociedade.

Logo, esse trabalho pretende pensar o gênero textual fábula como facilitador para despertar e incentivar o gosto pela leitura nos alunos. Uma vez que, enquanto gênero, as fábulas são narrativas curtas, os personagens são animais, plantas ou objetos animados que ganham características humanas e no final trazem um ensinamento, uma moral.

Para Jesualdo Sosa (1978), não é a moral da história que fica registrada como experiências de conhecimento, mas o que fica registrada

na alma da criança é o acontecimento dramático da fábula, as espertezas e astúcia embutidas nas ações das personagens. É o drama apresentado na fábula que dialogará com seu mundo íntimo e colaborará no conhecimento que necessitará para seu desenvolvimento. Assim, a educação moral não é aplicada na vida da criança por meio de suas leituras, e sim, através de suas próprias experiências com a vida e ações.

Espera-se, ainda, explorar a intertextualidade, fator importante da estrutura do texto (KOCH & TRAVAGLIA, 2009) que contribui para a formação de leitores capazes de estabelecer relações de sentido não só a partir do que é dado no contexto, mas de extrapolar os limites do texto e visualizar a relação deste com outros já produzidos. Assim, explicita-se o texto de Mikhail Bakhtin (2003, p. 299) que “um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados”.

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

Assim, propõe-se desenvolver um trabalho que possibilite aos alunos participarem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação.

Destacamos que, o ato de ler é uma habilidade que o indivíduo só adquire praticando, e para formar leitores competentes deve-se desenvolver uma prática frequente de leitura para que o leitor perceba que existem várias formas de interagir com o texto e com o mundo.

Diante disso, esse trabalho foi desenvolvido com o intuito de despertar e incentivar nos alunos o gosto pela leitura e assim desenvolver o olhar crítico e reflexivo e para que reconheçam aspectos de diferentes linguagens.

Partindo desse pressuposto, esse trabalho teve como eixo norteador as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), que estabelece as etapas: antes, durante e depois da leitura. Segundo a autora para que a leitura seja voluntária e prazerosa o professor deverá criar condições para motivar e incentivar os alunos, reativar o conhecimento prévio por meio de questionamentos, guiá-los para que analisem hipóteses e façam previsões referentes aos textos lidos com o objetivo de torná-los capazes de poder compreender e interpretar diferentes textos, bem como, identificar suas

características estruturais e torná-los leitores eficientes.

#### **4. Contextualizando o gênero textual fábula**

A fábula é uma narrativa inverossímil, com fundo didático, cuja temática é variada e contempla tópicos como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de preguiçosos. Na etimologia da palavra, encontramos no dicionário Aurélio eletrônico o significado de fábula:

Fábula: [Do lat.fabula.] Substantivo feminino. 1. Historieta de ficção, de cunho popular ou artístico. 2. Narração breve, de caráter alegórico, em verso ou em prosa, destinada a ilustrar um preceito: as fábulas de La Fontaine. [Cf., nessas acepçs., apólogo.] 3. Mitologia, lenda: os deuses da fábula. 4. Narração de coisas imaginárias; ficção: “Martins demonstrou que a história do Brasil seria fábula ou romance se lhe faltassem as bases da etnografia regional, e da etnografia geral” (E. Roquete-Pinto, Seixos Rolados, p. 257). 5. V. fabulação (2). 6. Fig. Assunto de crítica ou mofa. 7. V. enredo (5). 8. Bras. Quantia ou importância muito elevada; grande soma de dinheiro: Gastou uma fábula com o carro. [Tb. se diz, nesta acepç. fábulas, mas sem artigo.] [Dim. irreg.: fabela. Cf. fábula, do v. fabular.] (FERREIRA, 2010, grifo do autor).

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. (COELHO, 2000, p. 165)

Para Massaud Moisés (1999), o gênero fábula é definido como

Latim – fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por 30 animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos. (MOISÉS, 1999, p. 226)

Então, fábula, no conceito de palavra do dicionário e no sentido amplo, significa contar ou narrar, falar sobre algo para ou com alguém. É sabido ainda que a fábula anteriormente foi cultivada entre assírios e babilônios. No entanto, foi o grego Esopo quem consagrou o gênero. Utilizando-se do diálogo estabelecido entre os animais, ele tinha por objetivo transmitir sabedoria de caráter moral ao homem, gerando exemplos para este fato que podemos constatar sempre ao final de cada texto, uma vez dotado de um fundo moral.

A moralidade, explícita ou implícita nas fábulas, nos leva a perce-

ber que ela se caracteriza como um gênero narrativo popular que tem por finalidade discursiva retratar aspectos inerentes à conduta humana.

## **5. A paródia**

De acordo com Mikhail Bakhtin a paródia é um elemento inseparável da sátira.

Pode-se dizer que, o autor busca a intertextualidade das diferenças, ao construir uma paródia, numa estrutura que possa ser conhecida pelo leitor. Essa característica permite que o enunciatário reconheça explicitamente uma semelhança com o que nega, além de apresentar imagens invertidas, reduzidas ou ampliadas.

Em seu sentido etimológico, a paródia significa canto paralelo (para = ao lado de; ode = canto). Nela, há uma permanente luta de vozes, tornando-se um texto transgressor, ao deslocar o primeiro texto. Affonso Romano de Sant'Anna (1995) propõe para ela a noção de desvio, por observá-la em seu sentido mais global.

O seu aspecto dialógico e a sua ambivalência é que permitem a transgressão na paródia. Para Bella Josef (1980), ela se instaura por uma intertextualidade constituída por dois eixos. O primeiro, denominado horizontal, estaria ligado aos interlocutores (autor / leitor); o segundo, eixo vertical, ao texto/contexto. Esse processo é o que possibilita a dupla leitura.

Não se pretende neste trabalho aprofundar as questões relativas à paródia, mas é importante registrar a sua singularidade, diferenciando-a, ainda que por uma linha tênue, da paráfrase, da estilização e da apropriação.

## **6. Conclusão**

Concordamos com T. M. Pereira (2010) que a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, e envolve disposições e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas. A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* preconizam o uso de gêneros textuais para o ensino da leitura. Portanto, o professor deve assumir a tarefa de formar aluno-leitor, aluno-produtor fazendo com que a escola tenha responsabilidade na elaboração de projetos educativos que busquem a intermediação da passagem do leitor de tipologias textuais para o leitor de diversos gêneros discursivos, do mesmo modo que são vinculados em diferentes campos de comunicação verbal. (BRASIL, 1998)

Como se pode observar, a fábula pode se tornar um gênero rico para o desenvolvimento da leitura, trabalhada, ainda, por meio de paródias, pode enriquecer ainda mais as atividades docentes com as questões relativas ao desenvolvimento da comunicação em sala de aula, ampliando os aspectos de compreensão e interpretabilidade e mostrando aos alunos os processos inter e intradiscursivos que são colocados em jogo nesse processo.

É possível dizer que, ao observar a materialidade linguística presente nas fábulas e em paródias, o leitor extrapolará as margens do que está posto, por meio das pistas e das intenções presentes no texto, construindo, inclusive, a relação entre texto fonte e paródia, sem perder os sentidos que cada um possui, porém, percebendo a relação fina entre eles, ainda que pelas contradições que se tornam presentes e perceptíveis na paródia. Os efeitos de sentido de humor e de crítica, inerentes a essa produção, serão observados, também, pela análise linguística e extralinguística que se realiza na leitura desses textos.

Constatou-se também que as fábulas constituem um rico instrumento pedagógico, que permite um trabalho articulado com a língua oral, a leitura e a língua escrita, ampliando, ainda, a reflexão das ações humanas por meio do pensamento e da ação dos personagens criados, além da sua característica específica, que é a moral.

O ensino de leitura a partir do processo aqui apresentado pode ser mais um meio eficaz e eficiente para se trabalhar a compreensão e interpretabilidade na escola, mostrando aos alunos que todo enunciado diz mais do que somente está escrito.

Diante disso, entendemos que trabalhar com fábulas pode e deve ser um ponto de partida para a reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática, questionando os padrões de comportamento e as relações de poder que transparecem nessas narrativas.

Por esse motivo, em uma pedagogia da leitura, quem trabalha com o gênero textual fábula deve saber com clareza que questões colocar para o ouvinte ou leitor diante do texto. Pode-se, por exemplo, estabelecer um contraponto com textos mais contemporâneos ou mesmo estimular a produção de fábulas em que o comportamento das personagens seja alterado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2005.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p. 367-392.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad.: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação em Bakhtin e seu Círculo. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

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

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, 2000.

JOSEF, Bella. O espaço da paródia, o problema da intertextualidade e a carnavalização. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 62, p. 53-70, 1980.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13. reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*, 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1999.

PEREIRA, T. M. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático pedagógica*, vol. II. Paraná, 2010.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias da Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Trad.: James Amado. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1978.

**TRANSFORMAÇÕES DO DISCURSO  
PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
UMA EXPERIÊNCIA DE LITERATURA NO FACEBOOK**

*Milena Ferreira Hygino Nunes* (UENF)

[milena.hygino@gmail.com](mailto:milena.hygino@gmail.com)

*Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes* (UENF)

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

*Carmen Lúcia Ferreira Hygino* (FAETEC)

[carmen\\_lfh@yahoo.com.br](mailto:carmen_lfh@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar o discurso de alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da prefeitura de Campos dos Goytacazes (RJ), a partir da experiência de ensino de literatura em uma rede social digital. Com base em autores que defendem a aprendizagem autônoma, construída coletivamente, elegeu-se o *Facebook* como universo de trabalho para um tributo a Vinicius de Moraes, no ano do centenário do poeta. Também baseado teoricamente na análise do discurso, analisou-se o discurso dos alunos no grupo criado na rede social digital, ao longo de todo o processo. Verificou-se, ao final, que, a partir da prática muito positiva na rede social, com intensa participação, os alunos apresentaram discursos mais engajados em relação à literatura, demonstrando curiosidade, satisfação, interesse, o que não se observou antes da proposta deste trabalho.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Literatura. Prática pedagógica.  
*Facebook*. Vinicius de Moraes.

**1. Considerações iniciais**

Cabe à escola formar leitores autônomos e capazes de fazer uma leitura crítica do mundo, mas, na realidade, isso está bem distante da vivência escolar. Acredita-se que o desinteresse dos alunos pela leitura e pela literatura, de uma maneira geral, talvez se dê pela maneira que essa matéria vem sendo ministrada em sala de aula. Mas como despertar a atenção do aluno? Como inovar? O primeiro passo é analisar o público para o qual se fala e descobrir o que lhe interessa.

Sabe-se que as redes sociais digitais são, atualmente, os “ambien-

tes” onde os adolescentes e jovens mais se sentem “em casa”. Segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), em 2015, cerca de 8 (oito) em cada dez crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos utilizaram a Internet, o que corresponde a 23,4 milhões de usuários em todo o país. Nesta mesma pesquisa, acessar redes sociais, ao lado do uso de aplicativos e programas para troca de mensagens instantâneas, foi citado por 83% dos adolescentes com idades entre 13 e 14 anos e 87% daqueles entre 15 e 17 anos.

A partir desses dados e da observação dos hábitos dos alunos para os quais se pretendia ensinar literatura de maneira diferenciada, foi proposta a ideia de se trabalhar a literatura na rede social digital *Facebook* (vista, por muitos professores, como vilã, por “roubar” a atenção dos alunos) e depois analisou-se o discurso dos alunos na rede, para verificar se eles apreenderam, se modificaram, foram atingidos pelo trabalho coletivo.

## **2. *Da sala de aula ao ciberespaço***

Na busca por aproximar os alunos da literatura, viu-se a necessidade de migrar do lugar comum – a sala de aula tradicional - para o ciberespaço, sobre o qual o filósofo francês Pierre Lévy nos informa:

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

O crescimento do ciberespaço é orientado por três princípios fundamentais: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A seguir, tem-se uma rápida explicação de cada um deles:

A interconexão, mundial ou local, é um princípio básico do ciberespaço, uma vez que a sua dinâmica é dialógica. As comunidades virtuais “são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 1999, p. 127). Já a inteligência coletiva pode ser considerada a finalidade última do ciberespaço, pois ela descreve um tipo de inteligência compartilhada que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversi-

dades. “É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa”. (LÉVY, 2007, p. 212)

Sob esse mesmo viés, está a teoria do pensamento complexo, de Edgar Morin (2015), que reforça a necessidade de se romper com a hegemonia de um paradigma simplificador, formulado por Descartes, de fragmentação do saber. Edgar Morin define três princípios que podem ajudar a pensar a complexidade: o dialógico - “nos permite manter a dualidade no seio da unidade” (MORIN, 2015, p. 74); o da recursão organizacional - “ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2015, p. 74); e o hologramático - “pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos”. (MORIN, 2015, p. 75)

Dessa maneira, acredita-se, assim como Paulo Freire defende, que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1982, p. 141). O discurso é, pois, uma manifestação desse pensar no mundo e sobre o mundo. Por meio dele os interlocutores são capazes de agir, já que a linguagem, na perspectiva discursiva, é considerada não apenas em sua vertente representacional, mas como um produto sociocultural que dota o indivíduo de certo poder. Se pela fala existe essa força de transformar a realidade de si próprio e do outro, por que não propor uma atividade inserida no ambiente virtual sobre literatura, para que os alunos se sintam mais “à vontade” para expressar suas opiniões e construam outras percepções?

A respeito dos processos de comunicação e informação, é notório que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) modificaram a forma de se comunicar, de se buscar informação, de comprar, de trabalhar, de estudar. Assim como em diversas esferas, as tecnologias da informação e da comunicação se apropriaram dos espaços escolares. Antes de chegarem a este ambiente, elas já faziam parte da vida de muitos. Por estarem na sociedade, é direito de todos que elas estejam também inseridas na escola de forma significativa.

Outras mudanças, como relembra a docente e pesquisadora Paula Sibilia (2008), foram impulsionadas pela invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, que marca a primeira ruptura com a alteração da forma de elaboração do livro e sua consequente multiplicação, o que possibilitou o acesso às informações por um público maior e o surgimento da leitura silenciosa. Outra ruptura teve sua marca na metade do século XVIII, com a transição do leitor intensivo para o extensivo. Enquanto o primeiro lia e relia uma quantidade limitada de livros, o segundo passou a ter disponível uma crescente diversidade de livros. Com a transmissão eletrônica dos textos, no século XX com o computador (criado em 1946 e em 1971 o microcomputador) e, posteriormente, a Internet (1970 – ARPANET e 1989 – fase www), segundo Manuel Castells (1999), marcou-se a “terceira revolução” com modos de leitura e escrita caracterizados por uma rede hipertextual de informação.

As narrativas que constroem o nosso eu foram mudando dos clássicos romances e folhetins da era industrial para narrativas imagéticas impulsionadas pelo cinema, pelas mídias eletrônicas e digitais. Um declínio da cultura letrada para o avanço da cultura da imagem e da sociedade do espetáculo, como fundamenta Paula Sibilia (2008). De maneira bastante expressiva, os textos eletrônicos e digitais, escritos e lidos nas telas dos suportes tecnológicos (computadores, *tablets*, celulares), permeados por links, sons e imagens fixas e em movimento, ditam outros hábitos e práticas tanto para os leitores quanto para os escritores.

O efeito que isso acarreta é que muitos “abandonaram os momentos de reflexão solitária em favor de multitarefas na internet” (BAUMAN, 2013, p. 26). Para Lucia Santaella (2005), a revolução tecnológica é mais profunda do que foi a invenção do alfabeto, da imprensa de Gutenberg, da explosão da cultura de massa. É uma revolução psíquica, cultural e socialmente mais profunda, que atinge proporções antropológicas importantes, sendo comparada à revolução neolítica, fato que culmina na nova ordem econômica, social e cultural mundial.

Com o grande número de usuários adolescentes na internet, como foi exposto anteriormente, com os dados do CGI, e o hábito comum entre eles de uso das redes sociais digitais, por que, então, não tornar a rede social digital (vista, por muitos professores, como vilã, por “roubar” a atenção dos alunos) uma aliada no ensino de literatura?

Ao pensar no desinteresse dos alunos pela leitura e pela literatura, de uma maneira geral, e na necessidade de buscar outras formas de des-

pertar a atenção dos alunos, considerando também os seus hábitos, foi proposto o trabalho no Facebook.

### **3. Da prática pedagógica à prática social: a análise do discurso**

A experiência pedagógica estimulou engajamentos que extrapolam a vivência no mundo virtual. Por isso, sentiu-se necessidade de verificar através das falas dos alunos se houve algumas mudanças na relação deles com a literatura.

Para essa abordagem, foram convocados alguns preceitos que possam contribuir com a análise. No contexto de fala, entende-se que estão envolvidos interlocutores que alternam suas funções de emissor e receptor em um complexo processo comunicativo.

Patrick Charaudeau (2009a), docente em ciências da linguagem e especialista em análise do discurso, enfatiza que o ato da linguagem não deve ser entendido como um simples ato de comunicação resultante de uma mensagem que um emissor envia a um receptor. Tal ato abarca um rico e complexo fenômeno de comunicação que envolve, além de indivíduos, vários componentes linguísticos e situacionais. Com isso, o ato de linguagem (ou ato de comunicação) é entendido como uma encenação interenunciativa, um encontro dialético que fundamenta a elucidação dos sujeitos da linguagem pela atividade metalinguística em dois processos: – processo de *produção*, criado por um EU e direcionado a um TU-destinatário; – processo de *interpretação*, idealizado por um TU' – interpretante, que constrói uma imagem EU' do locutor.

Nesta concepção, o receptor, ao receber a mensagem, não é passivo, afinal, ele participa do processo desde a elaboração da mensagem, mesmo que indiretamente, em que o enunciador (emissor) direciona sua fala, em função das intenções de comunicação, a um receptor idealizado, presumido (destinatário) em uma determinada situação de comunicação - dinâmica complexa na produção e divulgação da informação na sociedade. Assim, os sujeitos envolvidos não assumem apenas o papel de emissor e receptor de mensagens, mas de atores sociais que recebem influências sociais, políticas e linguísticas que abrangem os eventos comunicativos.

Patrick Charaudeau (2009b, p. 104) também, enfatiza que “todo ato de comunicação se realiza num determinado ambiente físico que impõe restrições para a realização desse ato”. Na mídia tradicional (impre-

na escrita, rádio, televisão), a comunicação é monológica, porque os veículos permitem a participação dos espectadores e leitores, mas isso acontece de maneira assíncrona, tendo a interferência das instâncias produtoras do que será selecionado e divulgado. Nesta situação, há a defasagem de tempo entre a produção, divulgação e resposta às mensagens. Na comunicação via internet, as relações entre os sujeitos envolvidos no ato de comunicação são reconfiguradas. Enunciador e destinatário podem estar instantaneamente no ciberespaço, independentemente das condições espaço-temporais de cada indivíduo (por exemplo, de diferentes países), e manterem situações dialógicas imediatas.

Pela dinâmica da rede, o receptor pode assumir o papel de emissor ou vice-versa. O receptor pode interferir no que o emissor disse, o que pode repercutir também na relação dos outros receptores com o emissor.

Nelly Medeiros de Carvalho e Rita Kramer (2013, p. 83) enfatizam que

numa rede, como o Facebook, os destinatários presumidos misturam-se a suas configurações de TUI, pois a existência de uma relação pessoal entre os perfis criados como representação de sua atuação social faz o vínculo entre as instâncias de informação se estreitarem. A era da participação aproxima os sujeitos interpretantes de sua configuração como destinatários, pois seus perfis são representações de sua vida real.

Nesse sentido, para a dimensão discursiva,

contam aquele que fala, a quem fala, discute-se o papel do sujeito dos enunciados, ocupa-se com o modo como o falar é objeto de certo tipo de interesse, regulado por circunstâncias, quais sejam, os fatores culturais, sociais, éticos, políticos. De modo que o resultado não são apenas os signos, a significação, a referência, os atos de fala, mas um certo agir decorrente da linguagem, um "saber" discursivo, indutor e fruto de relações sociais, culturais e interpessoais, que dotam aqueles que os usam de um certo tipo de poder (ARAÚJO, 2004, p. 199).

Ao assumir o discurso como prática social considera-se que, quando falamos, agimos sobre o mundo e construímos uma interpretação e uma "vontade de verdade". Assim,

A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 1990, p. 15)

Fernanda Mussalim (2011) esclarece que a análise do discurso concebe o discurso como uma manifestação da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Sendo assim, “o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia” (MUSSALIM, 2011, p. 110), sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa. (MUSSALIM, 2011)

Dominique Maingueneau (2008, p. 52-56) explicita as principais características do discurso: é uma organização situada para além da frase; é orientado, não só por ser concebido por uma perspectiva de um locutor, mas também por se desenvolver de maneira linear; é uma forma de ação – sobre o outro e sobre o mundo, e não só representação do mundo; é interativo, supondo sempre a presença do outro na enunciação – ou seja, é dialógico; é contextualizado, porque não há sentido fora de contexto; é assumido por um sujeito, que se coloca como fonte de referências e, ao mesmo tempo, indica que atitude está tomando em relação àquilo que diz; é regido por normas – as “leis dos discurso”; é considerado no bojo de um interdiscurso, porque o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos.

A partir dessas características do discurso, tem-se a compreensão de que, em todo discurso, há “[...] um complexo processo de [...] produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de [...] de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade” (ORLANDI, 1990, p. 21). Indo além, é construção de conhecimento, como se verá adiante, na análise do discurso dos alunos.

#### **4. *Relato de experiência e análise do grupo***

No ano do centenário de Vinicius de Moraes (2013), foi proposta a uma turma do 7º ano (segundo segmento do ensino fundamental) de uma escola do município de Campos dos Goytacazes (RJ) que fizesse um exercício de leitura e pesquisa sobre o escritor, exclusivamente na internet. A receptividade foi grande desde o início.



Foi criado um grupo fechado no *Facebook* (rede social digital mais utilizada pelos brasileiros, segundo pesquisa da *Revista Exame* (2013), e também pelos alunos participantes, segundo comentários deles mesmos, e, por isso, escolhida como universo de trabalho) intitulado “Tributo a Vinicius de Moraes”, onde eles publicariam poesias, crônicas, músicas, vídeos, enfim, qualquer material sobre a vida e/ou a obra do escritor.



**Figura 1 – Página do grupo “Tributo a Vinicius de Moraes”**  
**Fonte: <https://www.facebook.com/groups/433692823415582/>**

No grupo, havia três moderadoras (autoras deste trabalho), que curtiam e comentavam as postagens dos alunos. Inicialmente, muitos alunos visualizavam, mas poucos curtiam ou comentavam. A cada publicação, com o incentivo das moderadoras, novas leituras e publicações, eles se sentiram sujeitos da ação, livres para fazer suas escolhas; a timidez foi vencida e eles passaram a interagir com bastante naturalidade.

À medida que as publicações surgiam no grupo, crescia o interesse dos alunos em buscar novas informações sobre o poeta Vinicius de Moraes e suas obras. Ninguém queria ficar desatualizado, sem postar. Participar, ler e publicar se tornou prazeroso. A notícia se espalhou pela escola e muitos alunos de outras classes se interessaram pelo grupo no *Facebook* (mas, infelizmente, não foi possível abrir o grupo para todos, para não se perder o foco na atividade curricular).

Houve uma culminância no auditório da escola, quando foram feitas declamações de poesias, sonetos e canções de Vinicius de Moraes, além de sorteio de livros.

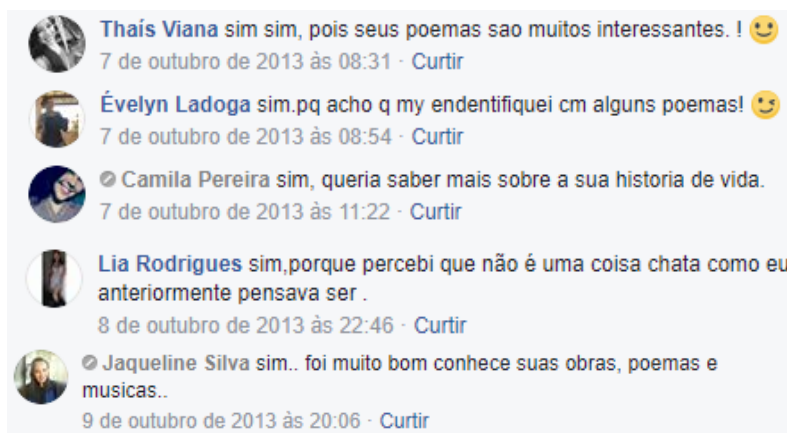
Ao final, foi feita também uma avaliação dessa experiência pelos

alunos no próprio grupo, quando eles puderam expressar a satisfação ou não da sua participação.

O grupo “Tributo a Vinicius de Moraes”, no *Facebook*, composto por cinquenta e quatro membros ativos, resultou em cento e trinta e três publicações em um mês, sendo sessenta e cinco publicações de sonetos, quarenta publicações de músicas, treze publicações de citações (pensamentos), uma publicação de fragmento de prosa, catorze publicações diversas (como partes da biografia, curiosidades sobre Vinicius de Moraes, listas de obras etc.).

## 5. *Análise e resultados*

Os alunos apresentaram discursos mais engajados em relação à literatura e ao autor, demonstrando curiosidade, satisfação, interesse, como se pode verificar<sup>203</sup> a seguir:



---

<sup>203</sup> Todas as postagens feitas no grupo “Tributo a Vinicius de Moraes”, no *Facebook*, foram autorizadas para publicação acadêmica.

-  **Junior Santtos** Sim, pois quando eu comecei a conhecer sobre as obras e a vida de Vinícius de Moraes, percebi que era tudo muito maior e mais interessante de tudo que eu já tinha ouvido...  
9 de outubro de 2013 às 20:07 · Curtir
-  **Polyana Samuel** Sim!!! Sempre é bom conhecer coisas novas!!!!  
9 de outubro de 2013 às 23:36 · Curtir ·  1
-  **Izabella Gomes** sim. pq sua historia de vida é muito marcante  
10 de outubro de 2013 às 16:27 · Curtir
-  **Karolainy Gonçalves** Eu gosteei muiitooo , pq ele fez coom qe eu conhecesse ah maravilhosa obra de Vinicius de Moraes ..  
8 de outubro de 2013 às 19:56 · Curtir
-  **Lia Rodrigues** um grupo muito bom, porque faz termos mas interesse pelas grandes obras de Vinicius de Moraes .  
8 de outubro de 2013 às 22:42 · Curtir
-  **Sarah Cerqueira** Achei tudo muito interessante  
8 de outubro de 2013 às 22:45 · Curtir
-  **Nayra Barboza** muito bom. fez com que eu pudesse me interessar + por poesias!!!  
9 de outubro de 2013 às 09:49 · Curtir
-  **Stephani Andrade Siqueira** Gostei muito achei muito interessante aprendi a gostar de poesias e das suas grandes obras !!!! ... Nota : 10  
9 de outubro de 2013 às 13:14 · Curtir
-  **Jaqueline Silva** Muito bom.. Apartir do grupo comecei a me interessa mais por poesias.. E conheci mais sobre Vinicius..  
9 de outubro de 2013 às 20:04 · Curtir
-  **Laylla Rodrigues** <sup>AA</sup>Ótimo... me fez conhecer um pouco + sobre seus poemas, sonetos, música e tbm me fez gostar mais de leitura!  
9 de outubro de 2013 às 20:11 · Curtir ·  1
-  **Junior Santtos** Muito bom!!! Ponto positivo foi, para quem não gostava muito de ler, o grupo fez milagre em mim...  
9 de outubro de 2013 às 20:13 · Curtir
-  **Dayvid Vieira** Positividade de jah . pela net os alunos se entereçam mais pela matéria 😊  
13 de novembro de 2013 às 08:39 · Curtir

Muitos alunos declararam enorme satisfação por escolher suas próprias leituras, por postar os poemas que mais lhes agradavam e por ler as publicações dos outros colegas, o que leva estas autoras a refletirem sobre o que diz Jean Piaget (1988, p. 47):

Se o ensino consiste simplesmente em dar aulas, em fazê-las repetir por meio de ‘exposições’ ou de ‘provas’, e aplicá-las em alguns exercícios práticos, sempre impostos, os resultados obtidos pelo aluno não têm significação que no caso de um exame escolar qualquer, deixando-se de lado o fator sorte. Unicamente na medida em que os métodos de ensino sejam ativos - isto é, confiram uma participação cada vez maior às iniciativas e aos esforços espontâneos do aluno - os resultados obtidos serão significativos. Nesse último caso, trata-se de um método bastante seguro, que consiste, se assim pode-se dizer, em uma espécie de exame psicológico contínuo, em oposição àquela espécie de amostragem momentânea que, apesar de tudo, constitui os testes.

Observou-se que houve desenvolvimento individual e coletivo através das relações estabelecidas com as publicações dos participantes no grupo “Tributo a Vinicius de Moraes”, convergindo no que Pierre Lévy, em suas considerações sobre a nova relação que o homem estabelece com o saber, no mundo da cibercultura, aponta:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158)

Foi uma experiência simples, mas válida. Os alunos se sentiram motivados à leitura e à pesquisa. Superaram as expectativas, participaram ativamente e com boa vontade, o que leva a uma reflexão sobre a prática docente. Não há mais espaço, nesse mundo globalizado, para o papel do professor centralizador do conhecimento. Não se ignorar o avanço da cibercultura e o crescimento do ciberespaço, o qual amplifica, exterioriza e modifica funções cognitivas humanas, como a imaginação, a memória e o raciocínio. Compete aos professores traçar objetivos e buscar o melhor método de alcançá-los; mudar o já estabelecido e o que não funciona por uma prática significativa, incentivando o desenvolvimento da inteligência coletiva.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORAN, 2000, p. 63)

Para isso,

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158)

## 6. *Considerações finais*

Viu-se que, por meio de um grupo na rede social Facebook, os alunos produziram sentido, construíram, juntos, conhecimento, numa relação dialógica e interativa, em um ambiente em que eles se sentem bem à vontade, agindo sobre o outro e sobre o mundo (por meio de curtidas, comentários ou compartilhamentos), dando-se valor e colocando-se como fonte de referências, ou seja, tudo o que preceitua a análise do discurso, resultando em um empoderamento discursivo.

Com a experiência relatada, conclui-se que o mundo virtual pode ser, sim, o cenário ideal para estimular o apreço pela literatura e leitura da poesia, como foi feito no grupo "Tributo a Vinicius de Moraes", no *Facebook*. Basta que os professores deixem de focar na falta de interesse dos alunos pela leitura e pela literatura e voltem seus esforços para repensar a educação de forma crítica, seletiva, reflexiva e atuante, saindo do estado de acomodação e buscando inovar e atrair os alunos, que desejam participar da construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso*: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. A linguagem no facebook. In: SHEPHERD, Tania Granja; SALIÉS, Tânia Gastão. (Orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 77-92.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1. Trad.: Roneide Venâncio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coord. de trad.: Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 1. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Discurso das mídias*. Trad.: Angela M. S. Corrêa. 1. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009b.

CETIC. *TIC Kids Online*. Brasil 2014: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. In: *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em:

<[http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC Kids 2014 livro\\_eletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC Kids 2014 livro_eletronico.pdf)>. Acesso em: 10-06-2016.

FACEBOOK. Tributo a Vinicius de Moraes [Grupo fechado]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/433692823415582>>. Acesso em: 10-06-2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad.: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 101-142.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedi-*

mentos. Campinas: Pontes, 1990.

GREGO, Maurício. *Facebook e YouTube* dominam redes sociais no Brasil. *Revista Exame*, 26/11/2013. Disponível em:

<<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/facebook-e-youtube-dominam-redes-sociais-no-brasil>>. Acesso em: 10-06-2016.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem pensamento*: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

**UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO  
SOBRE O FENÔMENO SOCIAL DA VELHICE NO BRASIL**

*Glória Mariana Barreto Teixeira* (UENF)

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

*Fernanda de Castro Manhães* (UENF)

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

*Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães* (UENF)

[tatiane.educ@gmail.com](mailto:tatiane.educ@gmail.com)

*Carolina de Souza Poubel Tostes* (UENF)

**RESUMO**

Com o aumento da expectativa de vida da população, o fenômeno social da velhice requer um novo olhar, pois diversas variáveis irão influenciar no processo de envelhecimento humano, sejam aspectos fisiológicos, culturais, cognitivos ou políticos sociais. A pesquisa teve por objetivo um levantamento do quantitativo de estudos teóricos e empíricos acerca do fenômeno social da velhice no Brasil. A metodologia do trabalho seguiu uma busca simples na base de dados Scopus, a partir das palavras-chave “fenômeno social” + “velhice” + “Brasil”, entre os anos de 2006 a 2017. No período foram encontrados 19 estudos publicados, entre artigos, livros, capítulos de livro e trabalhos publicados em anais de congressos. Diante desses dados é possível perceber a necessidade de ampliar as pesquisas que buscam compreender este grupo social, visto que, demanda cuidados específicos referentes à melhoria da qualidade de vida desta população. No caso do Brasil, apesar das estatísticas apresentarem o aumento da expectativa de vida, não há uma significativa melhora nos indicadores socioeconômicos, psicossociais e culturais.

**Palavras chave:** Fenômeno social. Velhice. Brasil.

**1. Considerações iniciais**

O crescimento da população idosa constitui-se em um fenômeno social mundial. Os dados estatísticos justificam um dos argumentos apontados em artigos, revistas, capítulos de livros e anais de congressos para a realização de pesquisas na área do envelhecimento humano, destacando a necessidade de ampliar as investigações que compreendam os aspectos fisiológicos, culturais, cognitivos ou políticos sociais. Contudo, observa-se que o número de trabalhos sobre o fenômeno social da velhi-



ce, ainda que diante dos elevados índices de crescimento deste grupo etário, ainda é incipiente, sobretudo no Brasil.

Pode-se considerar, segundo a literatura analisada, que o envelhecimento humano no Brasil é um fenômeno social complexo e amplo, cujas especificidades estão associadas a aspectos do subdesenvolvimento, como a ausência ou ineficiência de políticas públicas na área da saúde, educação, saneamento básico, cultura e lazer. Estudos revelam que a temática faz parte de uma grande teia pertencente a um processo contínuo e mutável com variáveis que irão influenciar a qualidade de vida do idoso, sendo elas os fatores fisiológicos, psicossocial, cognitivo, político ou cultural.

A partir dessas questões, o presente trabalho é fruto de uma investigação de natureza quantitativa, cujo objetivo foi um levantamento do número de pesquisas sobre o fenômeno social da velhice no Brasil, observando o quanto tem se publicado sobre a temática entre os períodos de 2006 a 2017. A fim de atender ao objetivo proposto, foi realizada uma busca simples na base de dados Scopus, a partir das palavras-chave: “fenômeno social” + “velhice” + “Brasil”. Foram avaliadas categorias como documento por ano, documento por ano e fonte, documento por autor, publicações por afiliação, publicação por país, por tipo de documento, e documentos por área de assunto.

O resultado obtido com a pesquisa indica como é necessário pensar o envelhecimento da população e os problemas decorrentes desse processo natural. Envelhecer com qualidade de vida depende de hábitos, costumes, renda, e principalmente de políticas públicas que facilitem a aquisição e a apropriação de medidas que gerem o bem-estar do idoso.

Compreender a velhice nos dias atuais requer uma interligação das áreas do conhecimento, seja pela vertente da área da saúde ou das ciências humanas. O processo do envelhecimento humano requer uma compreensão mais abrangente e adequada às mudanças contemporâneas vigentes, reconhecida através dos seus múltiplos aspectos. Dessa maneira, o presente artigo visa elucidar não apenas o quanto tem se publicado sobre envelhecimento humano no país, mas sobretudo chama a atenção para a necessidade de ampliar as pesquisas que considerem aspectos fisiológicos, culturais, cognitivos, políticos e sociais do envelhecimento humano no Brasil.

## **2. A velhice como um fenômeno social**

O conceito de fenômeno social advém das ciências sociais e constituiu-se em um dos seus principais objetos de estudo. Segundo Roberto Da Matta (2000, p. 18), os fenômenos sociais são eventos complexos e que ocorrem em contextos variados, tendo em decorrência desse fato a possibilidade de mudanças em seu significado de acordo com os atores sociais. Apesar de ser um conceito complexo a expressão fenômenos sociais é utilizada para designar processos decorrentes da vida social e do comportamento humano em sociedade.

Segundo L. A. Tckeskiss (1934) os fenômenos sociais devem ser considerados como síntese ou produto de toda atividade humana, a qual está relacionada com a uma consciência humana. Para o autor (1934) a complexidade dos fenômenos sociais pode ser compreendida também pelo fato destes estarem interligados a todos os aspectos da vida humana. O fenômeno social está relacionado com todo organismo humano, que por sua vez submete-se as leis fisiológicas, como em um fenômeno geral da natureza.

De acordo com Dirceu Nogueira Magalhães (1987) o envelhecimento humano é um processo biológico determinado por características decisivas e ao mesmo tempo peculiares, ou seja, que varia de acordo com cada sociedade, bem como o seu momento histórico, e que também pode ser modificado de acordo com a classe, grupo étnico e de parentesco. Assim, o envelhecimento humano pode ser considerado um fenômeno social pois, velhice e envelhecimento são categorias socialmente construídas.

A partir dessas perspectivas é possível compreender o envelhecimento humano como um processo complexo que não se restringe apenas ao seu aspecto biológico, mas também está relacionado aos aspectos culturais, cognitivos, políticos, sociais e históricos. O envelhecimento é um processo contínuo e por se tratar de características individuais e coletivas simultaneamente, torna-se complexo, podendo ser reconhecido como um fenômeno social. Maria Cecília de Souza Minayo e Carlos Everaldo Alvares Coimbra Jr. afirmam que “é complexo o tema do envelhecimento, pois complexos são todos os processos vitais experimentados desde o nascimento, a infância e a adolescência até a vida adulta” (2002, p. 13).

## **3. A velhice como um processo multifatorial**

Além desse aspecto, segundo Flávia Heloísa dos Santos, Vivian

Maria Andrade e Orlando Francisco Amoedo Bueno (2009), o envelhecimento não é um processo unitário, apesar de apresentar marcas similares, porém, não acontece da mesma forma em todos os organismos, bem como, não está associado apenas a existência de doenças ou deficiências motoras relacionadas a mobilidade dos indivíduos. Envelhecer envolve múltiplos fatores endógenos e exógenos, os quais devem ser considerados como um processo multifatorial.

Compreender a velhice com um processo multifatorial requer a interpretação deste fenômeno a partir das várias áreas do conhecimento, seja da psicologia, da medicina ou das ciências sociais. Pode-se identificar que as publicações acadêmicas interpretam o tema sob uma ótica da medicalização representada como um problema da saúde ou das políticas públicas.

Atualmente, o fenômeno do envelhecimento humano vem sido discutido através de pesquisas na área da saúde, das ciências humanas e sociais. Donizete Prado e Jane Dutra Sayd (2004), apontam que há uma predominância de publicações na área da saúde, trazendo questões ligadas aos fatores fisiológicos e biológicos, as medidas farmacêuticas e ao atendimento médico e hospitalar. Tais estudos desempenham um papel relevante e apontam a necessidade de resoluções de problemas visando a melhoria do acesso aos serviços públicos de saúde, geralmente relacionada ao atendimento médico e ao fornecimento de medicamentos.

Nos últimos anos, vemos que existe uma mobilização das políticas públicas para oferecer aos idosos serviços que geram a socialização, como os grupos de convivência que proporcionam aulas de música, dança, informática, grupos de atividades que desenvolvam a memória e a atenção, atividade física, dentre outros.

Essa medida parte de uma perspectiva interdisciplinar com a atuação de profissionais de diversas áreas do conhecimento para atuarem de maneira preventiva a saúde do idoso, proporcionando qualidade de vida, bem-estar e inclusão social dessa parcela da população brasileira.

Os estudos na área da psicologia também irão enfatizar as questões relacionadas a saúde do idoso, porém sob uma perspectiva das representações sociais, da saúde mental e da inserção social. Apesar de ser uma área de conhecimento que possui discussões teóricas específicas, ainda veremos que a preocupação gera em torno da qualidade de vida do idoso mediante o olhar medicalizado. Posto que, as intervenções podem ser farmacêuticas ou mediante o atendimento clínico.

No artigo, “Envelhecimento: Um fator Multifatorial”, publicado em uma revista de psicologia podemos ver que, o fenômeno da velhice é analisado a partir dos dados epidemiológicos, dos fatores neurobiológicos, dos transtornos mentais, dos défices Mnemônicos e demência e os fatores de proteção ao envelhecimento. Nestas categorias de análise os idosos fazem parte de testes comparativos, dando ênfase na importância dos múltiplos fatores associados ao processo de envelhecimento, como os fatores moleculares, celulares, sistêmicos, comportamentais, cognitivos e sociais.

Uma questão crucial na compreensão dos estudos sobre envelhecimento humano é o significado dado a velhice nos últimos anos e a importância de pensar todo o processo, desde o início da vida. As experiências subjetivas de cada idoso são preponderantes e com isso, as pesquisas pertencentes as ciências sociais tornam-se imprescindíveis as condições de vida na qual os idosos estão submetidos na realidade brasileira.

#### **4. O fenômeno social da velhice no Brasil**

O fenômeno social da velhice pode sofrer mudanças quando pensado a partir de sociedades ou contextos socioculturais diversos. Na medida em que se compreende o envelhecimento humano como um fenômeno social pode se compreender que os fatores que construíram a imagem do idoso no Brasil é diferente em muitos aspectos se comparado a outras sociedades.

No Brasil, Donizete Prado e Jane Dutra Sayd (2004) apontam para um “boom gerontológico” nas últimas décadas ao se referirem ao crescimento da população idosa. No entanto, a questão sobre a qualidade de vida deste grupo permeia a maior parte das discussões sobre o processo de envelhecimento humano no Brasil que ao contrário dos países desenvolvidos, não foi preparado para esta transição.

Edmundo de Drummond Alves Júnior e Fátima Lima Paula (2009) afirmam que as noções de saúde individual e de saúde comunitária surgem interligadas, e, abrem espaço para discutir as políticas públicas de saúde, as quais buscam o prolongamento da vida, porém, sem que haja a devida preocupação com as condições efetivas para a qualidade de vida.

Sob esse aspecto, o crescimento no número de idosos gerou um grande desafio para os setores sociais e agentes públicos. O contexto his-

tórico-social no Brasil reflete a situação de outros países, entretanto, apresenta suas particularidades. Segundo Elizabeth Uchôa, José Oliveira Araújo Firmo e Maria Fernanda Furtado de Lima e Costa (2002, p. 25):

Contrariamente aos países desenvolvidos, onde ocorreu um aumento da esperança de vida das populações, no Brasil muitos indivíduos estão hoje vivendo por mais tempo sem, necessariamente, dispor de melhores condições socioeconômicas ou sanitárias.

A Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, entende que o envelhecimento bem-sucedido pode ser compreendido a partir de suas três componentes: a menor probabilidade de doença, a alta capacidade funcional, física e mental e o engajamento social ativo junto à teia social. Para Larissa Fortunato Araújo et al. (2011, p. 81): "O alcance desses fatores requer a promoção do envelhecimento com qualidade de vida, enfatizando-se os aspectos preventivos e assistenciais de maior relevância entre a população idosa".

Embora a Constituição Federal de 1988 abordar questões que contemplassem os direitos da população idosa em nível nacional, além do Programa da Saúde do Idoso do Ministério da Saúde, na década de 80, e de uma série de ações de promoção da saúde e estímulos ao autocuidado, bem como a regulamentação da a Política Nacional do Idoso e o Conselho Nacional do Idoso, pela lei nº 8.842/94, de 4 de janeiro de 1994, poucos foram os avanços significativos na efetivação das propostas governamentais.

A legislação priorizou o acesso do idoso ao atendimento médico, direcionando-o à participação política, fator que tenderia a fortalecer sua influência na sociedade. Um exemplo é a Política Nacional do Idoso (PNI), cujo objetivo é assegurar direitos sociais, como o direito a autonomia, integração e participação dos idosos na sociedade, vistos como instrumentos de direito próprio de cidadania (BRASIL, 1994).

Segundo Serafim Fortes Paz (2004) o Conselho Nacional do Idoso, criado em 13 de maio de 2002, permitiu certos avanços na política de promoção de direitos das pessoas idosas no país. Destaca-se a criação do Estatuto do Idoso, considerado um importante instrumento para assegurar direitos e instituir programas de promoção de qualidade de vida para esta parcela da população. Entre outras medidas o Conselho Nacional do Idoso também possui por atribuição elaborar diretrizes para a formulação e implementação da Política Nacional do Idoso.

Apesar da legislação e iniciativas de agentes políticos e sociais, é

preciso enfrentar os diversos dilemas que envolvem a problemática do processo de envelhecimento humano no Brasil. As mudanças na legislação devem ser acompanhadas de políticas públicas voltadas ao acesso à educação, a saúde e informação, desde o nascimento à fase adulta, e como último estágio, a velhice.

No caso do Brasil pequenas mudanças referentes às políticas públicas assistencialistas, como os grupos de convivência para idosos, são percebidas, porém, tais medidas são consideradas pontuais e pouco expressivas, visto que ainda persiste a concepção de que os idosos constituem a parcela da sociedade não produtiva, gerando ônus ao Estado por meios de gastos aos serviços públicos de saúde e previdência.

### **5. Metodologia, resultados e discussões**

A pesquisa que embasou esse trabalho é de natureza quantitativa, buscando um levantamento do número de trabalhos, teóricos e empíricos sobre o fenômeno social da velhice no Brasil. Trata-se de um estudo bibliométrico que visa quantificar as produções científicas por área do conhecimento, autores, documentos por ano e fonte, afiliações institucionais, publicações por país e tipo de documento.

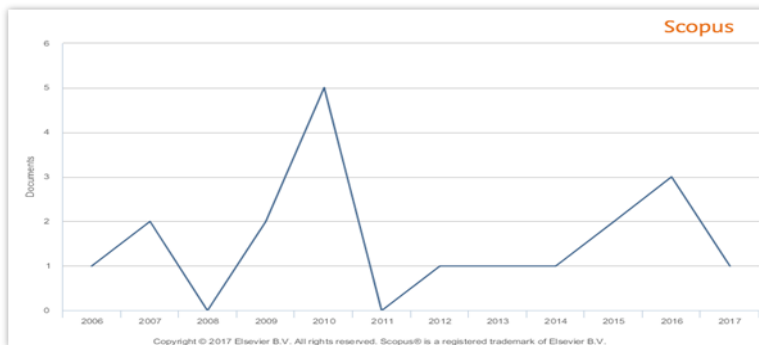
A pesquisa foi realizada na base de dados Scopus a partir das palavras-chave “fenômeno social” + velhice + Brasil, entre os anos de 2006 a 2017. Foram encontrados 19 trabalhos publicados entre artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos em congressos, o que corrobora com as perspectivas teóricas apresentadas neste artigo que apontam para um número insuficiente de trabalhos considerando o envelhecimento humano como um fenômeno social.

Nos documentos encontrados, entre o ano de 2006 a 2017, verificou-se que ocorreu um maior número de pesquisas entre 2008 e 2010.

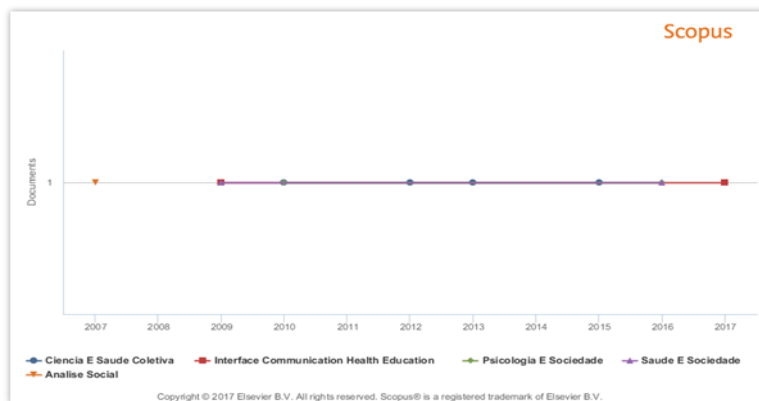
Nos documentos por ano e fonte foram identificados os seguintes periódicos: *Ciência e Saúde Coletiva*, *Interface Communication Health Education*, *Psicologia e Sociedade*, *Saúde e Sociedade*, *Análise Social*. Podemos ver a predominância da área da saúde nos arquivos encontrados.

Os autores encontrados podem ser vistos no gráfico a seguir. Esse dado especificamente pode contribuir para identificar os principais autores que publicaram sobre o tema do envelhecimento humano como um

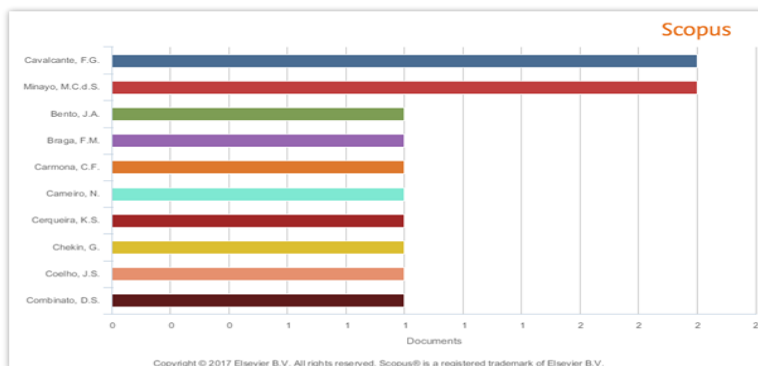
fenômeno social.



**Documentos por ano. Scopus (2017)**

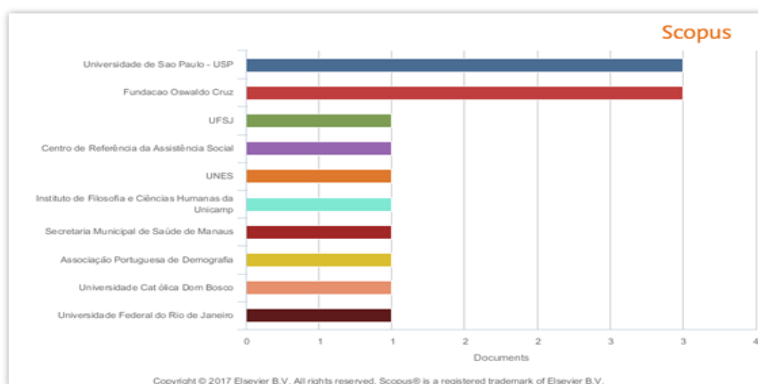


**Scopus (2017)**



**Documentos por autor. Scopus (2017)**

As afiliações que mais publicaram sobre a temática foram a Universidade de São Paulo (USP) e a Fundação Oswaldo Cruz, com três documentos. A UFSJ, o Centro de Referência da Assistência Social, Unes, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Secretaria de Saúde de Manaus, Associação Portuguesa de Demografia, Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Federal do Rio de Janeiro com apenas um documento encontrado na base de dados.

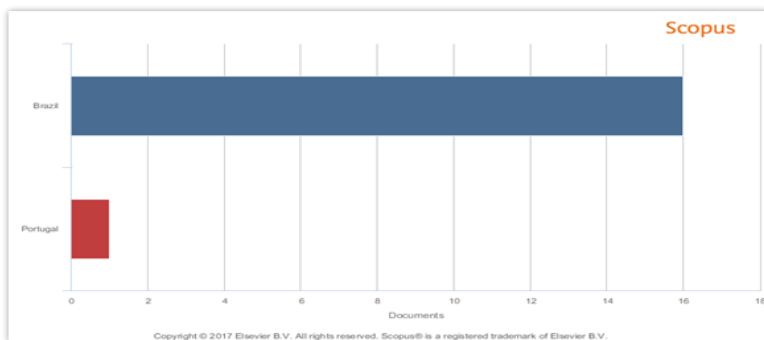


**Publicações por afiliação. Scopus (2017)**

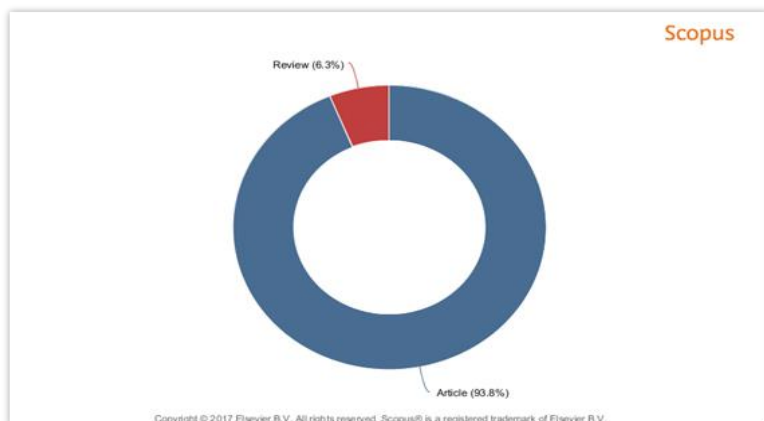
Ainda foram verificadas as publicações por país, onde foi identificado um documento em Portugal e os demais no Brasil. Os tipos de documento foram revisão e artigo, sendo um percentual maior de artigos, apresentando 93,8%. As áreas de conhecimento foram medicina, psicologia e ciências sociais. Tais informações podem ser vistas nos gráficos a



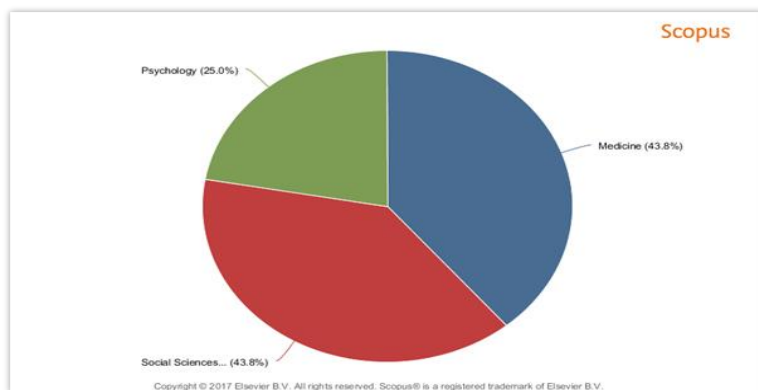
seguir.



**Publicações por país. Scopus (2017)**



**Publicação por tipo de documento. Scopus (2017)**



**Documento por área de conhecimento. Scopus (2017)**

## **6. Considerações finais**

Apesar de existir um número significativo de pesquisas sobre o envelhecimento, ainda são incipientes os estudos que abordam o fenômeno da velhice enquanto objetivo de estudo. Grande parte das pesquisas sobre o idoso tende a separar suas instigações em um campo limitado a sua própria área de conhecimento ou a um território específico.

As pesquisas que compreendem a velhice como um fenômeno social podem contribuir significativamente para melhoria da qualidade de vida da população idosa, visto que as mudanças corporais, cognitivas e sociais que acontecem devido ao processo de envelhecimento são indicadores que interferem diretamente no perfil do idoso e em sua inserção como sujeito social no Brasil. Além disso, as pesquisas que tratam do assunto também favorecem na elaboração de programas e projetos assistenciais e de promoção da saúde.

Entender a velhice como um fenômeno social é dar um ressignificado ao processo de envelhecimento, pautado na melhoria da qualidade de vida e na reconstrução do sujeito idoso ativo e atuante na sociedade. Nesta perspectiva vemos o idoso cada vez mais participativo, circulante e inserido nas tarefas sociais atuais.

Desta maneira, torna-se necessário um novo olhar sobre o envelhecimento humano, considerando todos os fatores que influenciam este processo e as especificidades econômicas, sociais e culturais do Brasil,

sabendo que estas características não ocorrem de maneira idêntica em todas as regiões do País. Apesar de o envelhecimento ser um processo natural, trata-se de uma convenção sociocultural.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Paulo César. Nervoso e experiência de fragilização: narrativa de mulheres idosas. In: Maria Cecília de Souza Minayo e Carlos Everaldo Alvares Coimbra Jr. (Orgs.). *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. (Org.) *Envelhecimento e vida saudável*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

\_\_\_\_\_; PAULA, Fátima Lima. A prevenção de quedas sob o aspecto da promoção da saúde. In: ALVES JÚNIOR Edmundo de Drummond. (Org.). *Envelhecimento e vida saudável*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

ARAÚJO, Larissa Fortunato et al. Evidências da contribuição dos programas de assistência ao idoso na promoção do envelhecimento saudável no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Publica*, vol. 30, n. 1, p. 80-86, 2011.

BERZINS, Marília Anselmo Viana da Silva. Envelhecimento populacional: uma conquista para ser celebrada. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 75, p. 19-35, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em:

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

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.842/1994* – Política Nacional do Idoso. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.741/2003* – O estatuto do idoso. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>

BOECHAT, Júlio César dos Santos; MANHÃES, Fernanda Castro; GAMA FILHO, Reubes Valério da. O imobilismo no idoso e sua repercussão no sistema musculoesquelético. *Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades*. Niterói: Aninter-SH/PPGSD-UFF, 03-06/09/2012.

COIMBRA JR., Carlos Everaldo Alvares; MINAYO, Maria Cecília de

Souza. Entre a liberdade e a dependência: reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FERREIRA, Marcelo Santana. Reflexões sobre o processo de envelhecimento a partir de Michel Foucault. In: ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. (Org.). *Envelhecimento e vida saudável*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

L. A. TCKESKIS. *O materialismo histórico em 14 lições*. Rio de Janeiro: Calvino Filho, 1934.

MAGALHÃES, Dirceu Nogueira. *A invenção social da velhice*. São Paulo: Papagaio, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos Everaldo Alvares (Orgs.). *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

PAZ, Serafim Fortes. Movimentos sociais: participação dos idosos. In: *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU, 2004.

PRADO, Donizete; SAYD, Jane Dutra. A pesquisa sobre envelhecimento humano no Brasil: grupos e linhas de pesquisa. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva Rio de Janeiro, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 9, n. 1, p. 57-68, 2004.

SANTOS, Flávia Heloísa dos; ANDRADE, Vivian Maria; AMOEDO, Orlando Francisco Bueno. *Envelhecimento: um processo multifatorial*. Psicologia em Estudo. 2009. Disponível em: <<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=287122120002>>.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. *Velhice: uma questão psicossocial*. Temas Psicológicos, Ribeirão Preto, vol. 2, n. 2, p. 123-131, ago.1994. Disponível em: <[www.pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a13.pdf](http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a13.pdf)>.

SILVA, Nayara Nardine Lindoso da; XAVIER, Monalisa Pontes. A terceira idade como foco das propagandas midiáticas de consumo. *Psic. Rev.* São Paulo, vol. 21, n. 2, p. 203-215, 2012.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. A negação da velhice: uma discurs-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

sividade ancorada na memória. *Estudos Linguísticos*, n, XXXIV, p. 241-246, 2005.

UCHÔA, Elizabeth; FIRMO, José Oliveira Araújo, COSTA, Maria Fernanda Furtado de Lima e. Envelhecimento e saúde: experiência e construção social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos Everaldo Alvares (Orgs.). *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

VERAS, Renato Peixoto et al. *Crescimento da população idosa no Brasil: transformações e consequências na sociedade*. Revista Saúde Pública, São Paulo, n. 21, p. 225-233, 1987.

**UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO  
SOBRE ACENTUAÇÃO DE PALAVRAS:  
OBSERVAÇÕES A PARTIR DE EDUARDO CARLOS PEREIRA  
E EVANILDO BECHARA**

*Alana Bardella da Silva* (UEMS)

[8bardella@gmail.com](mailto:8bardella@gmail.com)

*Livia Carneiro Lima da Hora* (UEMS)

[livia3009@hotmail.com](mailto:livia3009@hotmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar as teorias para regras de acentuação dos vocábulos na *Grammatica Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira (1907) e na *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009) buscando traçar um paralelo entre os conceitos da historiografia linguística de imanência e adequação. Com base em exemplos retirados de poemas da obra *Silhuetas*, de Ismael de Lima Coutinho (1922-1925), apresentaremos uma comparação do ponto de vista desses autores a respeito da utilização da norma culta na acentuação de palavras, buscando demonstrar que a língua, como organismo vivo, não é estática e é passível de alterações ao longo dos anos, para adequar-se às necessidades dos falantes, fazendo uma relação de como os vocábulos analisados eram acentuados à época da publicação estudada e como são atualmente.

**Palavras-chave:** Acentuação. Imanência. Adequação.

**1. Introdução**

A acentuação está relacionada com a ortografia e suas regras permitem estabelecer um sistema que organiza a tonicidade, ou seja, a intensidade com que cada sílaba é pronunciada. Analisar o fenômeno linguístico da acentuação é importante para compreender as transformações pelas quais passou a língua até chegar a sua forma atual.

Gramáticos como Eduardo Carlos Pereira (1907) e Evanildo Bechara (2009) expõem em suas obras regras ortográficas que exemplificam as ocorrências linguísticas, cada um em sua época, possibilitando,

dessa maneira, a comparação entre períodos históricos distintos e a observação de mudanças nítidas na modalidade escrita da língua portuguesa.

Desse modo, a historiografia da língua portuguesa é uma área da linguística que busca compreender os fenômenos que evidenciam as transformações ocorridas na língua ao longo dos anos, assim, baseando-se nos princípios de Konrad Koerner (1996) a respeito da adequação e imanência, a análise será realizada a partir dos poemas de Ismael de Lima Coutinho, escritos entre 1922 e 1925 e reunidos na obra *Silhuetas*.

## **2. Metodologia de coleta e análise**

De acordo com o princípio da imanência, proposto por Konrad Koerner (1996), essa etapa consiste em averiguar quais as regras de acentuação gráfica existentes na época em que a obra analisada foi escrita. Assim, buscando delimitar o universo da acentuação de palavras, de modo a elucidar de forma mais precisa os exemplos investigados, foram escolhidas as regras gramaticais para uso de acentos em palavras oxítonas e paroxítonas.

Nessa perspectiva, recorreu-se às explicações da *Grammatica Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira (1907), a fim de conhecer as regras da época e, de maneira geral, verificou-se que os preceitos expostos pelo autor não eram muitos.

O princípio da adequação está relacionado à análise das mudanças ocorridas nas regras que provocaram alterações na escrita dos vocábulos. Dessa forma, para atender a esse princípio, foi necessário averiguar as regras atuais de acentuação e como são escritas as palavras analisadas atualmente. Para tanto, foi consultada a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009), com o propósito de demonstrar quais as regras utilizadas nos dias atuais para acentuação de vocábulos oxítonos e paroxítonos, mostrando as mudanças ocorridas na língua nesse período.

## **3. Regras de acentuação gráfica para Eduardo Carlos Pereira**

Na época em que a gramática de Eduardo Carlos Pereira foi escrita não havia regras específicas em relação ao uso dos acentos, como existem atualmente. Dessa forma, a acentuação ficava a cargo do autor do

texto. No entanto, o autor define, de maneira vaga, alguns preceitos em relação aos acentos agudos e circunflexos (1907, p. 44 e 45):

13ª O emprego dos accentos agudos ( ´ ) e circunflexo ( ^ ) obedece, em geral ao gosto vario dos escriptores; convem, todavia, observarem-se os seguintes preceitos:

1ª As vogaes tônicas que finalizam os vocabulos oxytonos e os monosyllabos fortes levam sempre o acento correspondente á sua qualidade, exs.: alvárã, café, mercê, palitô, avô, lá, só, sê e sé.

Abrem excepções os oxytonos terminados em i e y – quati, juryty, e os em u, visto indicar sempre esta terminação vocabulo oxytonos – caju, indu, dando única excepção tribu.

2ª As vogaes tônicas das palavras escriptas do mesmo modo, isto é, das palavras homógrafas, devem levar o accento correspondente á sua qualidade, sempre que houver perigo de confusão: gosto – gôsto, fôra – fóra, devêras – devêras, bôrdo – bórdo, pôr – por, rôta, – róta, prégar – pregar, vêde – véde, dêsse – desse, sêde – séde, dêstes – destes, bôto – bóto, falámos – falamos, vêem (de ver) – veem (de vir), válido – valido, sábia – sabia; flórido – florido, séria – seria, zêlo – zélo, môlho – mólho, dúvida – duvida, côvo – cóvo, mingua – mingúia, lêste – léste, bêsta – bêsta, pêgo – pégo, fôrma – fórma, pôrem – porém.

3ª A vogal tonica dos vocabulos pouco usuaes ou em que seria facil numa pronuncia errada, devem trazer o accento. Exs.: thálaro, bólide, lépido, bátega, argúe.

Nota: Cumpre não confundir esta funcção exclusivamente phonética, como em pegada, pregar, onde o accento agudo não assignala a tonica.

Evidencia-se, assim, que apenas as palavras oxítonas apresentavam indícios de uma “maneira formal” de acentuação, ficando os demais vocábulos livres para serem acentuados como melhor entendesse o autor do texto.

Dessa forma, naquela época era bastante comum encontrar palavras grafadas de maneiras diferentes até na mesma obra, pois ora o autor considerada uma forma de grafia, ora optava por outra, sendo assim, é possível que existissem dúvidas constantes em relação a como acentuar os vocábulos na escrita, além de deixar também o leitor em dúvida a respeito da leitura e entonação.

Logo, pode-se notar que nessa época se faziam importantes e necessárias normas mais objetivas de modo a elucidar com maior clareza a imprecisão na acentuação de palavras.



#### **4. Regras de acentuação gráfica das oxítonas e paroxítonas para Evanildo Bechara**

Primeiramente, é importante ressaltar que Evanildo Bechara escreveu a *Moderna Gramática Portuguesa*, após o Brasil já ter passado por três reformas ortográficas oficiais, que foram de grande relevância para que pudessem ser estabelecidos parâmetros acerca das regras de uso da língua portuguesa.

Assim, para Evanildo Bechara (2009, p. 105), as regras para acentuação das oxítonas podem ser explicadas da seguinte forma:

OXÍTONAS (palavras que possuem sua última sílaba tônica) que terminam com essas mesmas vogais também são acentuadas, acrescentando-se a este grupo a terminações - em, -ens e os ditongos abertos -éis, -éu(s), -ói(s):

- a) marajó(s), avô, avó(s);
- b) amÉM, ninguéM, armazÉNS;
- c) herÓI(s), lençÓIS, véU, anÉIS.

Também por não se encaixar na regra anterior, não se diferenciam palavras homógrafas (mesma escrita) oxítonas por meio da acentuação gráfica:

- a) cor (ô: de cores: vermelho, amarelo) e cor (ó: de decorar);
- b) colher (verbo) e colher (substantivo);
- c) exceção: por (preposição), pôr (verbo).

A vogal -i, entretanto, é acentuadas em palavras oxítonas na forma verbal quando precedidas pelas formas dos pronomes oblíquos lo(s), la(las):

– atraí-lo, traí-la, possuí-lo.

Da mesma forma, não só a vogal -i como a -u nas oxítonas serão acentuadas quando mesmo precedidas de ditongo decrescente encontram-se em posição final acompanhadas ou não de -s, com a condição de estarem SOZINHAS na sílaba:

– Grajaú (Gra-ja-ú: a sílaba está sozinha, além de formar hiato com a vogal anterior)

– Piauí (Pi-au-í: a sílaba está sozinha), caí; urubu (-bu: a vogal não está sozinha, logo não é acentuada), Urubus (- bus), angu (-gu).

Nota-se na análise das regras para palavras oxítonas, que algumas normas se mantiveram na mesma forma como já ocorria na época de Eduardo Carlos Pereira, por exemplo o acento nos monossílabos “avô e avó”. Em contrapartida, as palavras homógrafas perderam o acento diferencial, devendo ser distinguidas, hodiernamente, pelo contexto em que

estiverem inseridas.

Já as palavras paroxítonas, atualmente recebem acento de acordo com a seguinte regra (2009, p. 106):

PAROXÍTONOS (ou graves). Levam acento agudo ou circunflexo os paroxítonos terminados em:

- a) -i, -is: júri, cáqui, beribéri, lápis, tênis;
- b) -us: vênus, vírus, bônus. Observação: Há poucos paroxítonos terminados em -u, um deles existente até há pouco era *tribu* que hoje se escreve com -o: tribo, tribos.
- c) -r: caráter, revólver, éter.
- d) -l: útil, amável, nível, têxtil, (não têxtil).
- e) -x: tórax, fênix, ônix.
- f) -n: éden, hífen (mas: edens, hifens, sem acento).
- g) -um, -uns: álbum, álbuns, médium.
- h) -ão, ãos: órgão, órfão, órgãos, órfãos.
- i) -ã, ãs: órfã, imã, órfãs, ímãs.
- j) -ps: bíceps, fórceps.
- k) -on(s): rádon, rádons.

*Observação:* Devem ser acentuados os nomes técnicos terminados em -om: iândom, rádom (variante de rádon).

Observa-se, portanto, que ocorreram notáveis mudanças nas formas de acentuação desde a época em que foi escrita a gramática de Eduardo Carlos Pereira até a versão mais moderna de Evanildo Bechara, sendo que os autores expõem de forma bastante objetiva as normas apresentadas.

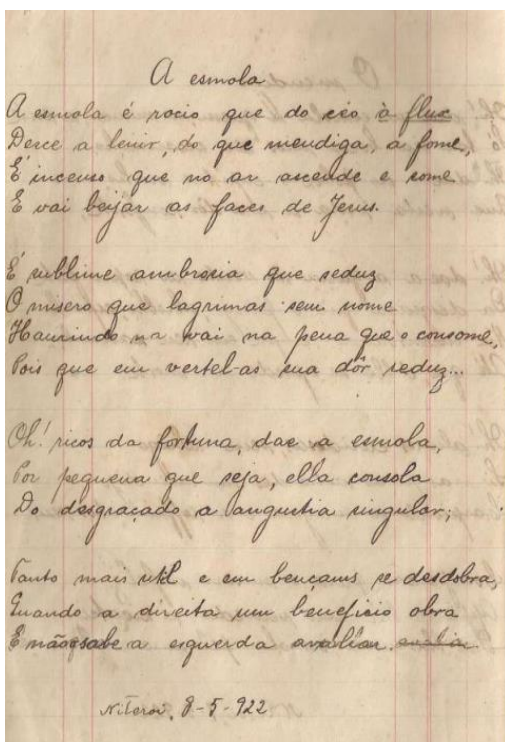
Desse modo, nota-se que apenas de as palavras oxítonas terem sofrido algumas transformações, a maior diferença está relacionada aos vocábulos paroxítonos, que deixaram de ser acentuados livremente a gosto do autor, para receberem uma quantidade considerável de regras para uso dos acentos.

Por conseguinte, após a apresentação das regras gramaticais de outrora e das vigentes, partiremos para a análise comparativa buscando esclarecer e exemplificar as diferenças citadas.

### 5. *Análise de palavras oxítonas e paroxítonas em Silhuetas*

Com vistas a retratar fielmente a linguagem escrita do início do século XIX foram escolhidos poemas do gramático Ismael de Lima Coutinho, escritos entre 1922 e 1925, que não chegaram a ser publicados durante a vida do autor, mas que posteriormente foram reunidos e lançados na obra *Silhuetas*.

Deteremos a análise em dois poemas que serão apresentados em seu formato original, com as devidas considerações a respeito da acentuação nas palavras.

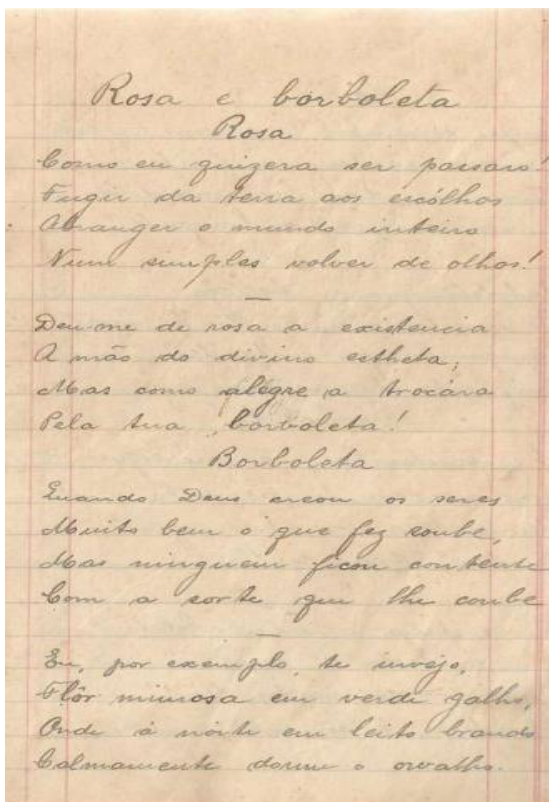


No poema “A esmola” percebe-se no último verso da segunda estrofe a mudança em duas palavras. A paroxítona *vertel-as*, flexão do verbo *verter*, atualmente é escrita *vertê-la*, por ser uma forma verbal terminada em “e” seguida de “la”. No mesmo verso aparece a oxítona *dôr* que agora perdeu o acento sendo grafada como *dor* por não estar no grupo de

terminações das oxítonas que devem ser acentuadas.

Nota-se também no primeiro verso da última estrofe a mudança que ocorre nas paroxítonas *util* e *bençams*, que atualmente são grafadas como *útil* e *bênçãos*, pois, de acordo com as regras vigentes atualmente, devem receber acento as paroxítonas terminadas em “l” e “ão”, respectivamente.

Mesmo delimitando-nos aos casos de acentuação nas oxítonas e paroxítonas, apenas para informação, cumpre observar que no segundo verso da última estrofe aparece a palavra *beneficio* sem acento, sendo que nos dias atuais a palavra recebe acento grafando-se *benefício*, pois trata-se de proparoxítonas e, de acordo com as regras atuais, todas as proparoxítonas são acentuadas.



Os próximos exemplos são do poema “Rosa e borboleta”, em que se observa no terceiro verso da terceira estrofe a palavra *ninguem* sem acento, sendo grafada *ninguém*, pois atualmente recebe acento por tratar-se de oxítone terminada em “em”.

No segundo verso da quarta estrofe aparece o vocábulo *flôr* com acento circunflexo. Atualmente a palavra *flor* perdeu o acento por não estar no grupo de terminações das oxítonas que recebem acentuação.

## 6. Considerações finais

Neste estudo, foi possível perceber o quanto a língua portuguesa é viva e dinâmica, além de ser passível de transformações em suas normas com o objetivo de sempre padronizar o uso da língua.

Ademais, a aparente confusão na grafia de palavras devido à acentuação que ocorria com frequência no início do século XIX, hoje já não acontece, pois as regras existentes atualmente são capazes de abranger a língua de forma completa.

Cumpra salientar que em 1911, anos antes da publicação da gramática de Eduardo Carlos Pereira, houve em Portugal a publicação da primeira reforma ortográfica na língua portuguesa, com o objetivo de simplificar e uniformizar a escrita, porém tais mudanças não foram bem aceitas no Brasil, não sendo consideradas por todos os gramáticos escritores da época.

Todavia, a contextualização realizada a partir da obra de Ismael de Lima Coutinho demonstrou as mudanças ocorridas na forma de acentuar os vocábulos analisados, possibilitando uma comparação a respeito da acentuação das palavras, evidenciando a importância dos estudos historiográficos para compreensão da atual constituição da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Silhuetas*. Organização, edição e notas de José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Botelho, 2011. Fac-símile dos ori-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ginais manuscritos disponível em:

<http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/silhuetas.pdf>.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, vol. 1, n. 2, p. 45-70, 1996. Disponível em:

<<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/240/253>>

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmão & Co, 1907.

## UMA ANÁLISE SOBRE QUESTÕES LINGUÍSTICAS DO ENEM: ASPECTOS FUNCIONALISTAS EM FOCO

*Adriene Ferreira de Mello* (UNIFSJ)  
[adriene.mello@hotmail.com](mailto:adriene.mello@hotmail.com)

*Joane Marieli Pereira Caetano* (UNEF)  
[joaneiff@gmail.com](mailto:joaneiff@gmail.com)

*Luíza Guimarães Lanes* (UNIFSJ)  
[luiza.lanes@yahoo.com.br](mailto:luiza.lanes@yahoo.com.br)

*Thayone Aparecida Soares* (UNIFSJ)  
[thayonesoares05@gmail.com](mailto:thayonesoares05@gmail.com)

### RESUMO

Partindo da mudança metodológica observada nos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM), realizados após o ano de 2008, este trabalho pretende contrastar o viés metodológico de algumas questões da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Para compor o corpus de análise deste estudo, foram selecionados itens, de edições distintas, que remetem à análise linguística. Com o objetivo de delimitar os pontos que aludem à vertente funcionalista, as questões da competência analisada foram divididas em três categorias: língua portuguesa, literatura e interpretação de textos. Diante desse contexto, sob uma ótica específica, o presente estudo objetiva verificar se, mesmo após novos regulamentos - consubstanciados em documentos norteadores como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM) e a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) -, que preveem uma perspectiva funcionalista, esta avaliação ainda apresenta algumas particularidades exclusivamente formalistas. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa consiste em uma análise qualitativa, com questões a título de exemplificação, e apresenta como embasamento teórico os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e a *Lei de Diretrizes e Bases*. Para definição das categorias de análise, recorreu-se ao respaldo da linguística funcional, encontrado em Mariângela Rios de Oliveira e Maria Maura Cezario (2007) e Mário Eduardo Martelotta e Eduardo Kenedy (2015).

Palavras-chave: ENEM. Funcionalismo. Análise linguística.

### 1. Introdução

Desde sua criação, em 1998, os Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) foram ganhando importância no âmbito educacional brasi-

leiro, no qual é considerado o maior mecanismo de democratização do acesso às políticas públicas de educação. Nesse contexto, a preparação adequada para este exame é uma das maiores preocupações de alunos e professores do ensino médio, tanto das escolas públicas como privadas e, por esse motivo, é de grande relevância o foco em estudos que analisem as questões de maneira a entender como são cobradas as competências exigidas pela *Matriz de Referência [do] ENEM*.

Os documentos oficiais, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) (2013) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), influenciam diretamente na abordagem desta prova, que procura aludir às habilidades consideradas por tais documentos. Dessa forma, cabe ressaltar a importância conferida, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, à área de linguagens dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM)

a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (PCN, 2000, p. 5)

Ao observar as questões de língua portuguesa dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM), nota-se que o funcionalismo dialoga com a proposta do exame, já que se caracteriza

por conceber a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. (MARTELOTA & KENEDY, 2015, p. 14)

Nessa mesma perspectiva, a *Matriz de Referência [do] ENEM*, em uma de suas competências para área de linguagens, códigos e suas tecnologias, afirma que as questões desse domínio devem conduzir o aluno a “compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (INEP, 2012). A partir dessa afirmação, pode-se perceber que existem concepções afins entre o funcionalismo e a abordagem de língua portuguesa dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM).

Diante dessas constatações, a atual pesquisa pretende observar a mudança na abordagem das questões da área de linguagens, códigos e



suas tecnologias, mais especificamente as que abordam os conteúdos de língua portuguesa, literatura e interpretação de textos, a partir de 2009, contrastando com edições distintas, a fim de identificar se as questões baseadas em uma perspectiva funcionalista adquiriram mais relevância nessas avaliações.

## **2. A abordagem das questões de linguagem no ENEM**

A fim de contextualizar esta proposta de análise, será realizado um breve panorama metodológico dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM).

Até o ano de 2008, os Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) eram constituídos por 63 questões objetivas que não eram separadas por áreas de conhecimento e servia apenas como um parâmetro de autoavaliação para o aluno que quisesse medir seus conhecimentos adquiridos durante todo o ensino básico. No entanto, quando essa prova se tornou uma importante forma de acesso às instituições de ensino superior (IES), surgiu uma necessidade de reformulação. O exame, então, a partir de 2009, passou a ser constituído por 180 questões objetivas, sendo que tais questões foram divididas em quatro eixos: linguagens códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias.

Partindo dessa mudança metodológica, esta pesquisa pretende verificar se, após essas modificações, as questões de língua portuguesa, literatura e interpretação de textos, pertencentes ao eixo de linguagens, códigos e suas tecnologias, aproximam-se da abordagem funcionalista. Para isso, recorreu-se à análise da *Matriz de Referência [do] ENEM*, que contém informações relevantes sobre cada competência abordada nesse eixo.

### **2.1. A Matriz de Referência [do] ENEM**

As matrizes de referência são documentos utilizados para indicar quais habilidades serão abordadas em determinados métodos avaliativos. Subentende-se, portanto, que questões de exames como os Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) são elaboradas com base nesses documentos norteadores.

A *Matriz de Referência [do] ENEM* para o eixo de linguagens,

códigos e suas tecnologias é dividida em nove competências que se subdividem trinta habilidades ao total. Para este artigo, é interessante observar apenas as competências que compreendem as áreas de língua portuguesa, literatura e interpretação de textos, dessa forma, analisaremos as competências 5, 6 e 8.

A competência de número cinco compreende a abordagem das questões de literatura, tendo em vista que, segundo esta competência, o aluno deve "analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção". (INEP, 2012)

Por utilizar a expressão "relacionando textos com seus contextos" e o termo "função", nota-se que essa competência se baseia na perspectiva funcionalista para oferecer subsídios de reflexão sobre o texto literário, já que o texto não é apenas utilizado como pretexto. Isso se consolida com a habilidade 17 (H17) que é compreendida nessa competência, a qual afirma que o aluno deve ser capaz de "reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional" (INEP, 2012), ou seja, relacionar textos de períodos literários passados ao contexto em que se insere.

Já a competência 6, destaca a importância de "Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação", o que está intimamente ligado à categoria de interpretação de textos. Nesta competência, as questões são elaboradas com a intenção de despertar a atenção do participante para a questão dos gêneros textuais, tendo em vista que a habilidade 18 (H18) propõe "identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos" (INEP, 2012). Segundo Mariangela Rios de Oliveira e Maria Maura Cezario (2007, p.91), ao estabelecer a análise de textos, é necessário que se leve em consideração "as condições que ensejaram sua produção, os fatores pragmáticos [...] envolvidos que acabaram por configurar [os textos] [...] linguística e socialmente, dando-lhes identidade e funcionalidade". Dessa forma, nota-se que esta competência, também, é embasada pela perspectiva funcional.

A competência 8 está ligada ao ensino de língua portuguesa, haja vista que seu objetivo principal é que o participante saiba "compreender

e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (INEP, 2012) e, dessa maneira, podemos considerar esse objetivo como de base funcional, pois “assume a língua como um organismo não autônomo, mas como um produto e instrumento de comunicação, de persuasão, de expressão, de simulação, enfim, das manifestações humanas” (OLIVEIRA & CEZARIO, 2007, p. 89). É válido destacar as três habilidades compreendidas por essa competência, a fim de que se perceba quão funcional é a abordagem das questões de análise linguística:

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. (INEP, 2012)

Percebe-se, a partir das habilidades demonstradas acima, que para os Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) não importa a memorização de conteúdos gramaticais ou o estudo de frases isoladas que fazem uma dissociação entre língua e fala. Pelo contrário, segundo a abordagem funcional do ENEM sobre o ensino de gramática, “para compreender o fenômeno sintático, seria preciso estudar a língua em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a gramática é constituída”. (MARTELOTTA & KENEDY, 2015, p. 17)

Portanto, fica evidente que a proposta da *Matriz de Referência [do] ENEM* é efetivamente voltada para uma abordagem funcionalista no que tange às questões de literatura, interpretações de textos e ensino de língua materna. Na próxima seção, serão analisadas algumas questões dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) com objetivo de verificar se a abordagem funcionalista desta prova se encontra, apenas, na proposta dos documentos oficiais ou se efetiva, também, na prática.

### **3. *Análise metodológica referente às questões de literatura, interpretação de texto e ensino de língua materna: cunho funcionalista em destaque***

Seguindo as orientações da *Matriz de Referência [do] ENEM* para a formulação das questões de língua portuguesa, literatura e interpretação de textos, foram selecionadas questões que contemplam essas categorias de análise em provas anteriores e posteriores a mudança metodológica dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM), em 2009, a fim de ve-

rificar se o funcionalismo se destaca apenas nas orientações dos documentos oficiais ou se efetiva na prática.

É importante ressaltar que, para dividir as questões em categorias de análise, selecionamos aquelas que pertencem, predominantemente, à determinada área, tendo em vista que por conta da interdisciplinaridade, proposta pelos documentos oficiais, uma mesma questão pode incluir a análise de aspectos linguísticos, literários e textuais.

Para compor o *corpus* de análise das questões de língua portuguesa, utilizaremos uma questão de 2008, que demonstra a abordagem antes da mudança metodológica, e outra de 2016, que demonstra a abordagem pós-mudança. Abaixo, segue a questão de 2008:

**Texto para as questões 12 e 13**

1 Tomo a ver-vos, ó montes; o destino  
Aqui me torna a pôr nestes outeiros,  
Onde um tempo os gabões deixei grosseiros

4 Pelo traje da Corte, rico e fino.

Aqui estou entre Almendro, entre Corino,  
Os meus fiéis, meus doces companheiros,

7 Vendo correr os míseros vaqueiros  
Atrás de seu cansado desatino.

Se o bem desta choupana pode tanto,  
10 Que chega a ter mais preço, e mais valia  
Que, da Cidade, o lisonjeiro encanto,

Aqui descanse a louca fantasia,  
13 E o que até agora se tornava em pranto  
Se converta em afetos de alegria.

Cláudio Manoel da Costa. In: Domicio Prouença Filho. **A poesia dos incondentes**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 75-9.

**Questão 13**

Assinale a opção que apresenta um verso do soneto de Cláudio Manoel da Costa em que o poeta se dirige ao seu interlocutor.

A "Tomo a ver-vos, ó montes; o destino" (v.1)  
 B "Aqui estou entre Almendro, entre Corino," (v.5)  
 C "Os meus fiéis, meus doces companheiros," (v.6)  
 D "Vendo correr os míseros vaqueiros" (v.7)  
 E "Que, da Cidade, o lisonjeiro encanto," (v.11)

Fonte: INEP

Retirada da prova amarela de 2008, a questão 13 tem como alternativa correta a letra A, de acordo com o gabarito oficial, e pode-se perceber que não é necessária uma análise do texto para se encontrar a resposta certa. O participante precisa, apenas, dominar conhecimentos exclusivamente sintáticos e perceber que no verso “Tomo a ver-nos, ó montes; o destino”, o termo “ó montes” é classificado como um vocativo, termo oracional que “separado por curva de entonação exclamativa, [...] cumpre sua *função apelativa* de 2a. pessoa” (BECHARA, 2009, p. 460, grifo nosso), tendo como foco o destinatário, dirigindo-se, assim, ao interlocutor, como solicita o enunciado da questão.

Portanto, percebe-se que essa questão ressalta a abordagem formalista, tendo em vista que permite ao participante chegar à conclusão da questão sem analisar o texto, utilizando-o apenas como um pretexto para cobrar questões gramaticais. É importante notar que, assim, este item se afasta das orientações propostas pela *Matriz de Referência [do] ENEM* por estar em uma prova anterior à mudança.

Abaixo, será destacada a questão escolhida para análise da abordagem de provas posteriores à mudança metodológica:

**QUESTÃO 100** =====

**Até quando?**

Não adianta olhar pro céu  
Com muita fé e pouca luta  
Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer  
E muita greve, você pode, você deve, pode crer  
Não adianta olhar pro chão  
Virar a cara pra não ver  
Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus  
Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!

GABRIEL, O PENSADOR. *Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo)*.  
Rio de Janeiro: Sony Music, 2001 (fragmento).

As escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem ao texto

- A caráter atual, pelo uso de linguagem própria da internet.
- B cunho apelativo, pela predominância de imagens metafóricas.
- C tom de diálogo, pela recorrência de gírias.
- D espontaneidade, pelo uso da linguagem coloquial.
- E originalidade, pela concisão da linguagem.

Fonte: INEP

Essa questão encontra-se na prova azul de 2013 e, segundo o gabarito oficial, a resposta correta para tal item é a alternativa D. Percebe-

se que para se chegar à conclusão da resposta, o participante precisa recorrer algumas vezes ao texto base, o que confere um nível de abstração maior à questão. Nota-se, também, a abordagem da H26, segundo a qual as questões devem levar o participante a “relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”.

Portanto, nota-se que as questões referentes à língua portuguesa, em provas do Novo ENEM, contemplam as orientações propostas pela *Matriz de Referência [do] ENEM* e, dessa forma, são de base funcional.

Sob outro prisma, serão analisadas as questões de literatura. Para compor o *corpus* de análise dessa categoria, selecionou-se uma questão de 2006, que ilustra a abordagem antes da mudança metodológica, e uma de 2011, que exemplifica a abordagem pós-mudança. Abaixo, segue a questão de 2006:

**Questão 7**

No poema **Procura da poesia**, Carlos Drummond de Andrade expressa a concepção estética de se fazer com palavras o que o escultor Michelângelo fazia com mármore. O fragmento abaixo exemplifica essa afirmação.

(...)  
Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
(...)  
Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade. **A rosa do povo**.  
Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 13-14.

Esse fragmento poético ilustra o seguinte tema constante entre autores modernistas:

- A a nostalgia do passado colonialista revisitado.
- B a preocupação com o engajamento político e social da literatura.
- C o trabalho quase artesanal com as palavras, despertando sentidos novos.
- D a produção de sentidos herméticos na busca da perfeição poética.
- E a contemplação da natureza brasileira na perspectiva ufanista da pátria.

Fonte: INEP

A fim de contextualizar essa análise, é importante ressaltar que a questão destacada foi extraída da prova amarela de 2006. Ao analisar tal item, observa-se uma padronização metodológica vinculada ao mecanismo de decorar particularidades de uma estética literária, tendo em vista que esta questão exige características específicas do Modernismo.

Apesar de estar cristalizada no ensino de literatura, essa crença não é produtiva, visto que utiliza o texto literário apenas como um pretexto para cobrar informações relacionadas, exclusivamente, à historiografia literária. Nesse contexto, cabe mencionar que o texto literário pode proporcionar análises profundas associadas a reflexões sociais, que, por sua vez, aguçam a criticidade do aluno.

Com o objetivo de corroborar essa padronização metodológica, torna-se válido verificar a resposta da questão em pauta. De acordo com o gabarito oficial, a alternativa correta para a questão 7 é a letra B. Em relação às opções desse item, constata-se que as letras C e D retratam a busca pela perfeição formal, que é o aspecto mais marcante do Parnasianismo. Já as alternativas A e E caracterizam com excelência ideias da corrente romântica. Dessa maneira, pode-se inferir que houve certa preocupação em selecionar nas alternativas, peculiaridades inconfundíveis, ou seja, que são, automaticamente, associadas às estéticas literárias mencionadas. Assim, é reforçada a ideia de que o participante não precisa ler o texto para responder a questão.

Sendo assim, conclui-se que a questão acima foi construída a partir de uma abordagem formalista, tendo em vista que o aluno não precisa analisar, criticamente, o texto para solucionar a questão. Desse modo, este item se afasta das orientações propostas pela *Matriz de Referência [do] ENEM*, uma vez que foi elaborado antes da mudança metodológica.

No quadro seguinte, será destacada a questão de literatura selecionada para demonstrar a abordagem após a mudança metodológica.

Por outro lado, a questão acima foi retirada da prova azul de 2011, mais especificamente, do caderno 7. Observa-se, neste item, um cumprimento da competência número 5 da *Matriz de Referência [do] ENEM*, visto que ela exige uma relação entre o texto e o contexto ao qual ele se refere. Somado a isso, verifica-se o emprego do texto literário para a elucidação de questões sociais, que, por sua vez, resgatam conhecimentos prévios do aluno, sobretudo, determinada bagagem cultural. Sendo assim, é importante mencionar que este item também contempla a habilidade 17 (H17), compreendida por essa competência, já que o participante





Nessa perspectiva, evidencia-se que esse diálogo estabelecido entre o texto e o contexto desconstrói o costume de analisar a literatura como algo passado. Assim, essa ruptura fomenta o posicionamento crítico, à medida que torna viável a transposição desse cenário para a atualidade, conforme demonstra a opção C, ao relatar que o personagem Severino faz referência a diversos indivíduos que estão nessa situação de invisibilidade.

Nota-se, portanto, que essa questão se aproxima, consideravelmente, das orientações propostas pela *Matriz de Referência [do] ENEM* e por essa razão pode ser classificada como funcionalista.

**Questão 46**

São Paulo vai se recensear. O governo quer saber quantas pessoas governa. A indagação atingirá a fauna e a flora domesticadas. Bois, mulheres e algodoeiros serão reduzidos a números e invertidos em estatísticas. O homem do censo entrará pelos bangalôs, pelas pensões, pelas casas de barro e de cimento armado, pelo sobradinho e pelo apartamento, pelo cortiço e pelo hotel, perguntando:

— Quantos são aqui?

Pergunta triste, de resto. Um homem dirá:

— Aqui havia mulheres e criancinhas. Agora, felizmente, só há pulgas e ratos.

E outro:

— Amigo, tenho aqui esta mulher, este papagaio, esta sogra e algumas baratas. Tome nota dos seus nomes, se quiser. Querendo levar todos, é favor... (...)

E outro:

— Dois, cidadão, somos dois. Naturalmente o sr. não a vê. Mas ela está aqui, está, está! A sua saudade jamais sairá de meu quarto e de meu peito!

Rubem Braga. Para gostar de ler. v. 3. São Paulo: Ática, 1998, p. 32-3 (fragmento).

O fragmento acima, em que há referência a um fato sócio-histórico — o recenseamento —, apresenta característica marcante do gênero crônica ao

- Ⓐ expressar o tema de forma abstrata, evocando imagens e buscando apresentar a idéia de uma coisa por meio de outra.
- Ⓑ manter-se fiel aos acontecimentos, retratando os personagens em um só tempo e um só espaço.
- Ⓒ contar história centrada na solução de um enigma, construindo os personagens psicologicamente e revelando-os pouco a pouco.
- Ⓓ evocar, de maneira satírica, a vida na cidade, visando transmitir ensinamentos práticos do cotidiano, para manter as pessoas informadas.
- Ⓔ valer-se de tema do cotidiano como ponto de partida para a construção de texto que recebe tratamento estético.

Fonte: INEP

Para a análise dos itens que predominam as características de interpretação de texto será utilizada uma questão de 2008 com a intenção de comprovar como era a abordagem das questões antes da mudança metodológica e uma questão de 2015 para demonstrar as novas perspectivas de análise das questões pós-mudança. Encontra-se, acima a questão de 2008.

A questão acima foi retirada da prova amarela de 2008 e, de acordo com o gabarito oficial, apresenta como resposta correta a alternativa E. Observa-se, nesse contexto, que o aluno não precisa fazer uma análise do texto para chegar à conclusão da resposta correta, apenas identificar a característica do gênero textual crônica que é apresentada dentre as alternativas e somente a letra E apresenta tais características, o que pode retirar a importância da análise do texto.

Portanto, percebe-se que a questão se enquadra na perspectiva formalista, já que o participante pode encontrar a resposta sem recorrer ao texto que acaba sendo utilizado apenas como um pretexto.

A questão seguinte será analisada, a fim de verificarmos a abordagem das questões referentes à interpretação de textos pós-mudança metodológica.

Essa questão foi retirada da prova amarela do ano de 2015 e, de acordo com o gabarito oficial, tem como alternativa correta a letra B. Ao analisar essa questão, percebemos que ela se contrapõe a questão de 2008, em que o texto não era decisivo para a resolução da questão. Nesse item, apesar de falar que o texto é uma biografia, o aluno precisa analisar e encontrar no texto elementos que comprovem que ele é de fato uma biografia e só assim ele irá encontrar a resposta correta. Nota-se, também, que todas as alternativas contemplam características do gênero textual em questão, mas o aluno precisa identificar quais se relacionam com o que é solicitado no enunciado. Dessa forma, encontra-se explícita uma mudança na elaboração das questões, em que passa a não ser possível chegar à resposta correta sem ajuda do texto.

Observa-se, então, que as questões de interpretação de texto das provas elaboradas após a mudança metodológica se relacionam com a *Matriz de Referência [do] ENEM* no que diz respeito à habilidade 18 (H18), que propõe que o aluno seja capaz de “identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos” (INEP, 2012).

QUESTÃO 112 ◇◇◇◇◇

João Antônio de Barros (Jota Barros) nasceu aos 24 de junho de 1935, em Glória de Goitá (PE). Marceneiro, entalhador, xilógrafo, poeta repentista e escritor de literatura de cordel, já publicou 33 folhetos e ainda tem vários inéditos. Reside em São Paulo desde 1973, vivendo exclusivamente da venda de livretos de cordel e das cantigas de improviso, ao som da viola. Grande divulgador da poesia popular nordestina no Sul, tem dado frequentemente entrevistas à imprensa paulista sobre o assunto.

EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

A biografia é um gênero textual que descreve a trajetória de determinado indivíduo, evidenciando sua singularidade. No caso específico de uma biografia como a de João Antônio de Barros, um dos principais elementos que a constitui é

- A** a estilização dos eventos reais de sua vida, para que o relato biográfico surta os efeitos desejados.
- B** o relato de eventos de sua vida em perspectiva histórica, que valorize seu percurso artístico.
- C** a narração de eventos de sua vida que demonstrem a qualidade de sua obra.
- D** uma retórica que enfatize alguns eventos da vida exemplar da pessoa biografada.
- E** uma exposição de eventos de sua vida que mescle objetividade e construção ficcional.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 11

Fonte: INEP

#### 4. Conclusão

A redefinição do maior exame de testagem dos estudantes brasileiros – os Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) – possibilitou a elaboração de matrizes orientadoras das competências e habilidades a serem estimuladas nos participantes.

No estudo aqui tecido, verificou-se que a matriz correspondente à área de linguagens, códigos e suas tecnologias dialoga com uma perspectiva de ensino que alude a noções mais funcionalistas no tratamento do texto e nas expectativas das articulações a serem realizadas pelos alunos

ao analisá-lo.

A partir dos resultados provenientes da análise qualitativa de questões dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) antes da mudança metodológica de 2009 e após essa alteração, constatou-se que a criação de uma *Matriz de Referência [do] ENEM* para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias tornou viável uma abordagem mais contextualizada às vigentes recomendações para o ensino de língua portuguesa, em especial por considerar o texto como objeto de ensino, tornando sua leitura crítica fundamental para a execução das questões, uma vez que o texto não se apresenta meramente como um pretexto para discussões relacionadas à análise linguística e ao estudo literário.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/INEP. *Matriz de Referência [do] ENEM*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>. Acesso em: 08-11-2017.

BRASIL. MEC/SEB. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 08-11-2017.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

MARTELOTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furta-da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 11-20.

OLIVEIRA, Mariangela Rios; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino*, vol. 10, n. 1, p. 87-108, 2007. Disponível em: <[http://files.claudotelima.webnode.com.br/200000033-ec4fced492/PCN\\_luz\\_do\\_funcionalismo\\_ling.pdf](http://files.claudotelima.webnode.com.br/200000033-ec4fced492/PCN_luz_do_funcionalismo_ling.pdf)>.

## **UMA INTERPRETAÇÃO DA CANÇÃO “O POETA ESTÁ VIVO”, A PARTIR DO CONTEXTO DE SUA CRIAÇÃO**

*Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)*

[kamila18bj@gmail.com](mailto:kamila18bj@gmail.com)

*Diego de Almeida Lemos (UNESA)*

[lemosdiego1@hotmail.com](mailto:lemosdiego1@hotmail.com)

*Leila Alves Vargas (UENF)*

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

*Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)*

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

### **1. Introdução**

O período pós-moderno, ou contemporâneo, é marcado pela influência do capitalismo e por mudanças de pensamento social. O indivíduo deixa de ser visto como cidadão, tornando-se mero consumidor. Este trabalho faz um breve recorte histórico sobre o pós-modernismo, dando um enfoque especial na música. Será discutido o surgimento do rock no Brasil, bem como as influências norte americanas para a ascensão desse gênero no país. Além disso, relaciona as características desse gênero musical com o período no qual surgiu: a pós modernidade. A juventude estava sedenta por um novo tipo de música, que traduzissem a realidade social em que estavam inseridos. A partir daí, será feita uma análise da canção “O Poeta Está Vivo”, composta em 1988, a fim de comemorar a vida de Cazusa, que havia acabado de passar por uma séria crise decorrente de sua doença. Na canção, é possível encontrar as características do rock, bem como da sociedade pós-moderna. Para fazer essa interpretação, partiremos de uma visão geral sobre a linguística textual. Segundo a linguística textual, é necessário conhecer o contexto em que um texto foi escrito e isso se mostra evidente na compreensão da canção em questão.

### **2. A linguística textual**

A linguística textual, está centrada na ideia de que um texto está

intimamente conectado ao contexto em que foi escrito. Partindo deste fato, analisaremos a letra da música canção “O Poeta Está Vivo”, composta por Dulce Quental e Roberto Frejat. Esta canção, bem ilustra a necessidade de se conhecer o contexto para compreender um texto.

De acordo com Anna Christina Bentes, (2006, p. 246), o desenvolvimento da linguística textual não foi homogêneo, passando por três fases bastante distintas: a análise transfrástica, a gramática de texto, e a teoria do texto. A linguística textual, estuda a coerência e coesão de um determinado texto, bem como sua compreensão, levando em consideração aspectos linguísticos, sociais e culturais.

Em consonância com Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2006, p 14), a linguística textual não se trata de uma pesquisa da língua como sistema autônomo, mas sim da sua função. Segundo a autora,

o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Passam a interessar os “textos-em funções”. Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante.

Assim, observa-se que um texto pode adquirir diferentes significados, dependendo do contexto em que é apresentado.

### **3. *Modernidade e pós-modernidade: uma transição***

O período histórico conhecido como *moderno*, está alicerçado na Revolução Industrial, Revolução Francesa e possui seus ideais baseados no iluminismo, no qual o uso da razão pode ser entendido como instância maior e mais importante.

Jussara Santos (2000) afirma que a ciência moderna é constituída por uma forma moderna de pensar, direcionada ao rigor científico. A compreensão do funcionamento das coisas, a ideia de mundo-máquina e o determinismo mecanicista eram vistos, na modernidade, como fenômenos capazes de explicar o real.

É nesse contexto que os pós-modernos encontram um fio condutor para disseminar suas ideias e ideais, criticando a modernidade. As diferenças de pensamentos são vastas e se aplicam em muitos campos: seja na ciência, na sociedade, na política, na cultura, na arte, entre outras.

Para Néstor García Canclini, a transição do mundo moderno para o mundo pós-moderno acontece no final do século passado, com a expansão dos meios de comunicação.

Além disso, outro fator marcante do período pós-moderno é o consumismo, influenciado pelo capitalismo. Segundo Bruno Thebaldi,

Nessas circunstâncias, as formas de consumo igualmente se viram transformadas. Sob a regência de estratégias transnacionais, nota-se a perda da relação dos objetos com sua origem territorial. Assim, não só a cultura se encontra “desenraizada”, mas também a produção (ou a montagem) e as maneiras de distribuição dos bens.

Zygmunt Bauman (1998), afirma que a ordem do mundo contemporâneo está alicerçada na transformação de indivíduos em consumidores e não em cidadãos. Para o autor, a necessidade de consumir na era contemporânea, torna-se uma das grandes responsáveis pela inclusão e consequentemente, exclusão social.

Ainda em consonância com Zygmunt Bauman, existem dois tipos de consumidores: os falhos e os plenos. Os plenos são aqueles que seguem a ordem capitalista vigente, ou seja, compram, gastam, utilizam bens em busca de bem-estar e felicidade. Já os falhos podem ser entendidos como aquela parcela da população que resiste a esse modelo capitalista, seja por opção ou por falta de capital para ser utilizado.

Vemos, portanto, uma transformação não apenas no campo da informação e no cultural, mas também nas relações de consumo em massa.

Outra grande crítica é atribuída ao período moderno são as meta-narrativas. É neste momento, que as narrativas menos abrangentes ou “mais simples” são priorizadas. Para Juremir Machado (2014), essas narrativas são visões de mundo que,

indicam um caminho para o futuro, um projeto utópico, é aquilo que é negado pela pós-modernidade. A falta da certeza nas grandes narrativas indica a impossibilidade de se prever o futuro com certeza filosófico-científica, portanto, o que nos resta é o presente. O presente precisa ser modificado e vivido, seja ele bom ou ruim.

Na música, um novo gênero musical ganha destaque no mundo contemporâneo: o rock.

#### **4. Ascensão do rock no Brasil**

Não se pode mencionar uma data precisa para o surgimento do rock no Brasil, entretanto acredita-se que a exibição do filme "No balanço das Horas", em 1957, pode ser entendido como "a porta de entrada para o rock no país".

A cantora Nora Ney, foi quem trouxe as primeiras manifestações do rock para o Brasil, ao gravar a música "*Rock Around the Clock*". Alguns ajustes foram feitos na melodia, a fim de se adequar ao público nacional. Segundo, Everton Luiz Loredo de Matos, 2012

Pouco tempo depois, o nome da canção foi modificado, procurando assim atingir o público nacional. "Ronda das Horas" (como foi chamada) foi a primeira versão de rock brasileira. É interessante notar que nada da letra foi modificado, porém a melodia e a instrumentação foram levemente mudadas com o intuito de agradar mais aos ouvidos dos brasileiros, incluindo sonoridades diferenciadas na mesma, como o acordeom.

Vale ressaltar que Nora Ney não era cantora de rock, mas o fato de ter gravado o primeiro rock no Brasil, tornou-a conhecida como pioneira do rock brasileiro.

Essa chegada foi fortemente influenciada pela cultura norte americana, através do rádio, cinema e até mesmo do modo de se vestir. O povo brasileiro adotou muitos atributos da cultura estadunidense. O consumismo, inerente à época, manifestou-se através da importação de produtos dos Estados Unidos. Conforme Paulo Sérgio do Carmo (2001, p. 31),

Na década de 50, a nossa classe média cada vez mais assimilava padrões de comportamento vindos de fora, e aqui também surge o novo rebelde influenciado pelo estilo de vida norte-americano popularizado através do cinema, e que exerceu influente papel na mudança de valores, hábitos e modos de agir dos jovens brasileiros.

Entretanto, pode-se dizer que até então, não existia um "rock brasileiro". O que existia era uma reprodução do rock americano, misturado com outros elementos musicais que já se manifestavam no país.

Uma segunda fase do rock no país é marcada pelo trabalho dos cantores Celly Campelo e Tony Campelo e de toda a Jovem Guarda. Essa época, artistas começaram a reproduzir alguns trabalhos de outros países e abordavam questões ligadas à liberdade de se vestir de forma "diferente" aos modelos até então propostos, comprar, namorar, saber dirigir, entre outras coisas.

Os irmãos Celly Campelo e Tony Campelo, no ano de 1958, tor-



naram-se um dos maiores ídolos da música brasileira, cantando "Forgive-Me" e "Handsome Boy", ambas escritas por compositores brasileiros, mas cantadas na língua inglesa.

Uma terceira fase está compreendida na década de 1980, na qual a música brasileira foi marcada, pela explosão do rock. Ele surge com muita intensidade diante da realidade social que se manifestava naquele momento histórico, impulsionado, sobretudo, pelos meios de comunicação.

O rock brasileiro, naqueles momentos iniciais da década de 80, passou a receber uma atenção relativamente intensa dos meios de comunicação. Em consonância com Therence Santiago Alves Feitosa, 2014

As bandas, passaram a ser divulgadas em revistas – algumas começam a dedicar seções exclusivas para as bandas –, em programas de televisão – alguns passaram a apresentar os novos artistas – e em rádio, começaram a inserir na programação músicas das diversas bandas que apareciam no momento. Essa grande atenção dada pela mídia, mais a identificação de uma boa parcela da juventude oitentista com as bandas, resultou em um grande e intenso fenômeno de massas.

Diante disso, faremos uma análise da canção "O Poeta Está Vivo", composta no ano de 1988, por um dos cantores mais conhecidos da época: Roberto Frejat e Dulce Quental. Para tal, levaremos em conta as características do rock e também do período no qual ela foi composta.

##### **5. Uma interpretação da música "O Poeta Está Vivo"**

A música "O Poeta está Vivo", foi composta no ano de 1988, por Dulce Quental e Roberto Frejat. Possui um significado singular e, para muitos, desconhecido. A letra foi composta com o objetivo de fazer uma homenagem à vida de Cazuzza, que estivera à beira da morte, nos Estados Unidos, devido a complicações causadas pela AIDS. Portanto, sua composição foi, na verdade, uma forma de comemorar a volta de Cazuzza ao Brasil, após sobreviver a essa crise.

Entretanto, só foi lançada dois anos depois e nessa ocasião, Cazuzza já havia morrido. Assim, o significado da música mudou completamente, pois o que deveria ser uma comemoração pela vida tornou-se uma homenagem póstuma. A canção está entre as mais importantes na carreira da banda Barão Vermelho, da qual Roberto Frejat fazia parte e é muito solicitada pelos fãs de Cazuzza.

Abaixo, encontra-se a letra da música,

**O Poeta Está Vivo**

Baby, compra o jornal  
E vem ver o sol  
Ele continua a brilhar  
Apesar de tanta barbaridade

Baby, escuta o galo cantar  
A aurora dos nossos tempos  
Não é hora de chorar  
Amanheceu o pensamento

O poeta está vivo  
Com seus moinhos de vento  
A impulsionar  
A grande roda da história

Mas quem tem coragem de ouvir  
Amanheceu o pensamento  
Que vai mudar o mundo  
Com seus moinhos de vento

Se você não pode ser forte  
Seja pelo menos humana  
Quando o papa e seu rebanho chegar  
Não tenha pena

Todo mundo é parecido  
Quando sente dor  
Mas nu e só ao meio dia  
Só quem está pronto pro amor

O poeta não morreu  
Foi ao inferno e voltou  
Conheceu os jardins do Éden  
E nos contou

Mas quem tem coragem de ouvir  
Amanheceu o pensamento  
Que vai mudar o mundo  
Com seus moinhos de vento

Por meio de uma análise das entrelinhas, pode-se observar que seu significado está muito além do que pode parecer após uma leitura superficial, sem saber o contexto na qual foi escrita. Reúne características contemporâneas, elementos do rock e retrata o mundo em que estava se vivendo na época de sua composição.

Logo no primeiro verso da canção "Baby compra o jornal", observamos duas fortes características do mundo pós-moderno. Primeiro menciona o ato de comprar, visto que esta é uma época marcada pelo consumismo desenfreado, manipulado pela indústria de consumo, ou seja, o

compositor faz referência a um novo tipo de vida social, fortemente marcada pelo capital. Além disso faz-se alusão à “figura” do jornal: os meios de comunicação passaram a ser os propagadores desse novo gênero musical. Os artistas tanto criticavam os meios de comunicação – por tentar manipular o pensamento do povo, impulsionando-o para o consumo – quanto, por outro lado, se valiam deles para propagar suas composições.

Assim, na primeira estrofe temos:

Baby, compra o jornal  
E vem ver o sol  
Ele continua a brilhar  
Apesar de tanta barbaridade.

Vemos acima, uma espécie de “grito” dada pelos compositores: Compre o jornal, mas saia das “jaulas” que lhes foram impostas sem que percebessem. Procure saber o que está acontecendo, de fato, na sociedade. Chamam o ouvinte, portanto, a ver que por trás da “prisão”, fortemente caracterizada pelo encantamento pela televisão e pelo consumismo, existe um sol que brilha lá fora, ou seja, existe uma vida real a ser vivida.

A segunda estrofe começa com o seguinte verso: “Baby escuta o galo cantar”, pode-se observar aqui, a intenção do autor em incentivar a vida e o viver intensamente. Cazuza estava ganhando mais um dia de vida e vivia cada dia intensamente. Assim, pode-se entender a intenção dos compositores em incentivar que todos aproveitem o dia que está nascendo; se há o hoje para viver para que preocupar-se com o futuro? Assim era o modo como Cazuza vivia: aproveitava ao máximo cada novo dia que lhe era dado, pensando no presente e aproveitando esse novo pensamento que surge a cada amanhecer para aplicar no hoje. Logo, cada nascer do sol é visto como um momento de renovação, com menos choro, menos lamentações e mais VIDA. Isso explica os versos abaixo, dando-lhes mais significado:

Baby, escuta o galo cantar  
A aurora dos nossos tempos  
Não é hora de chorar  
Amanheceu o pensamento.

O poeta está vivo  
com seus moinhos de vento,  
a impulsionar  
a grande roda da história.

Nesses versos, vemos destacado a figura do poeta dentro da soci-

idade. Os poetas, em sua maioria, são sonhadores. O que faz girar a grande roda, da criatividade, seria essa crença no imaginário. Cazusa, naquela fase de sua vida, era prova de que o “poeta” estava vivo, impulsionando sua vida com seus sonhos, ideias, imaginação e vontade de viver.

Mas quem tem coragem de ouvir,  
amanheceu o pensamento  
que vai mudar o mundo  
com seus moinhos de vento.

Refere-se aqueles que tem ousadia para ouvir o novo, porém com capacidade crítica para avaliar aquilo que está ouvindo. Os versos chamam o ouvinte a assumir posturas transformadoras, abdicar dos pré-conceitos estabelecidos pela sociedade. Entretanto, surge a seguinte reflexão: será que todos estariam dispostos a ouvir o “novo” e assumir novas posturas? Ou seria mais cômodo ficar estagnados, ouvindo pacificamente aquilo que os meios de comunicação estavam impondo à sociedade? Percebe-se aqui, que está é uma questão muito atual, ainda que a letra fora escrita no final dos anos 80. É uma espécie de duelo no qual o indivíduo se vê diante de verdades prontas imposta pelo capitalismo e, na maioria das vezes, absorve essas falsas verdades por pura preguiça de pensar a respeito daquilo que está fazendo, de suas atitudes.

Se você não pode ser forte  
Seja pelo menos humana...

Os versos acima, evidenciam a necessidade do ser humano se dar o direito de errar, ser fraco, se entregar, fazer aquilo que vai na contramão do que a sociedade impõe como certo. Enfim, o ser humano precisa permitir-se ser, de fato, humano sem se importar com a opinião alheia, mas sim com seu bem-estar e felicidade.

Quando o papa e seu rebanho chegar,  
não tenha pena...

Vemos aqui, uma dura crítica à Igreja Católica e ao povo brasileiro que tem “mania” de sentir pena de uma pessoa só quando ela fica doente ou após sua morte. Cazusa era extremamente criticado pelo estilo de vida que levava: o sexo, as drogas, o álcool e o homossexualismo. Os princípios religiosos levavam grande parte da sociedade a criticá-lo, entretanto os versos revelam, em um tom um pouco áspero, que não fossem hipócritas: já que criticaram o cantor durante toda sua carreira, não venham dar uma de caridosos, demonstrando pena diante da enfermidade.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Todo mundo é parecido  
Quando sente dor  
Mas nu e só ao meio dia  
Só quem está pronto pro amor.

A dor, quando vem, não escolhe bom ou ruim, rico ou pobre, homo ou heterossexual. Na hora da dor ou mesmo da morte, todas as pessoas tornam-se iguais. Cazusa, mesmo na dor física, mostrou-se muito forte, segundo Dulce Quental, algo que não é fácil, da mesma forma que não é fácil manter-se nu e só ao meu dia. Uma outra interpretação dada para estes versos, refere-se à necessidade de despir-se, ficar nu para amar verdadeiramente; despir-se do egoísmo, egocentrismo e individualismo, tão marcantes na pós modernidade. Observamos aqui a justaposição de dois sentimentos opostos: a dor, que torna todos iguais, e o amor que torna todos diferentes.

O poeta não morreu  
Foi ao inferno e voltou  
Conheceu os jardins do Éden  
E nos contou...

Nos versos acima citados duas coisas nos chamam atenção na expressão “Foi ao inferno e voltou”. Primeiramente percebe-se que causa um impacto, ao relacionar a ideia de morte com inferno. A sociedade, principalmente, os católicos, geralmente atribuem à morte a ideia “ir para o céu” e os autores, nesse caso, com seu tom de rebeldia logo mencionam o inferno como destino para a morte. Além disso, podemos analisar por outro ângulo: Cazusa viveu, de fato, um verdadeiro inferno em vida, diante do sofrimento causado por sua doença. Ao mencionar que “Conheceu os jardins do Éden” os compositores fazem um paralelo à vida de Cazusa com o livro de *Gêneses*, no qual Adão e Eva comem o fruto proibido. A “vida loka” do cantor, marcada pelas drogas, pelo sexo, pela bebida e rebeldia – era vista, por muitos, como o pecado, a tentação, assim como em *Gêneses*. Temos, portanto, a relação profano/sagrado.

Assim, finaliza-se a interpretação da canção “O Poeta Está Vivo”, na qual pode-se perceber que possui muitas características inerentes ao rock e ao momento social e religiosos em que a sociedade estava inserida na época de sua composição.

### **6. Considerações finais**

A contemporaneidade trouxe consigo, mudanças no campo cultu-

ral, político e social. No ponto de vista cultural, destacamos neste trabalho, o surgimento do rock, bem como suas características e origens.

Diante disto, percebemos que a letra da música “O Poeta Está Vivo” incorpora muitas características sociais da época, bem como as marcas desse gênero musical que surgiu na pós-modernidade: o rock.

Assim, “O Poeta Está Vivo” existiu em vários e diferentes momentos. Seu significado mudou de acordo com o contexto em que foi apresentado à sociedade: a canção chegou para o público como uma homenagem póstuma e não uma homenagem em vida, como era seu objetivo inicial.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: SENAC, 2001.

FEITOSA, Therence Santiago Alves. Pop filosofia: pós-modernidade e a produção de sentidos nas letras da banda Titãs. *Revista Contemporânea*, ed. 24, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LEONI. *Letra, música e outras conversas: diário de bordo*. Leoni (ex-Kid Abelha e Heróis da Resistência) entrevista 8 compositores: Renato Russo, Marina Lima, Herbert Vianna, Nando Reis, Adriana Calcanhoto, Lobão, Roberto Frejat e Samuel Rosa, que dão depoimentos sobre o processo criativo na composição. Rio de Janeiro: Gryphus, 1995.

MACHADO, Juremir. *O que é pós-modernidade?* Resumo de uma falência da modernidade. Maio de 2014. Disponível em: <http://colunastortas.com.br/2014/05/15/pos-modernidade>.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MATOS, Everton Luiz Lored de. *A trajetória histórica da improvisação no choro: um enfoque de configurações estilísticas e processos de hibridação cultural*. 2012. Dissertação (de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2713/1/Dissertacao%20Everton%20L%20de%20Matos%20-%20pre%20textual.pdf>.

THEBALDI, Bruno. Ordem, consumo e rock and roll: a “Cidade do Rock” e o sonho da pureza urbana. *Revista Contemporânea*, Faculdade de Comunicação Social/UERJ, ed. 22, vol. 11, n. 2, 2013.

**UMA LEITURA DE METÁFORAS  
DO FILME “ADEUS, LÊNIN!”, DE WOLFGANG BECKER:  
REPRESENTAÇÕES DO DECLÍNIO SOCIALISTA  
NA ALEMANHA  
E O TRABALHO COM METÁFORAS NA ESCOLA**

*Carlos Wiennery da Rocha Moraes (UFT)*

[carlosrocha@uft.edu.br](mailto:carlosrocha@uft.edu.br) e [carloswmr@hotmail.com](mailto:carloswmr@hotmail.com)

*Antonio Cílrio da Silva Neto (UFT)*

[acilirio@bol.com.br](mailto:acilirio@bol.com.br)

*Luiza Helena Oliveira da Silva (UFF/UFT)*

[luiza.to@uft.edu.br](mailto:luiza.to@uft.edu.br)

**RESUMO**

Nesse trabalho, problematizamos a leitura de imagens cinematográficas como práticas sociais complexas, que só podem ser compreendidas sob uma perspectiva contextualizada, integrando-as à cadeia significante de uma narrativa maior. São muitas as situações de linguagens que se presentificam na sociedade e a leitura de imagens, enquanto potencializadora do conteúdo escolar, é uma delas. Acreditamos na possibilidade de didáticas criativas que envolvam outras linguagens com vistas a um ensino crítico e reflexivo. Preconizamos que um filme como "Adeus, Lênin!", sinaliza representações metafóricas relevantes para a compreensão sobre o modo de funcionamento da linguagem. Trata-se de uma comédia dramática que aborda momentos históricos do contexto alemão, no final da Guerra Fria, com consequências para uma nova reconfiguração político-ideológica do mundo. Nesse sentido, analisamos, a partir de fotogramas, o modo como a linguagem cinematográfica se vale do recurso de metáforas como forma de fazer significar. Para análise, contamos com a teoria contextual de Michel Leezenberg (2001), a teoria dos espaços mentais de Gilles Fauconnier e Marck Turner (1994), a teoria interacionista de Max Black (1993), para quem metáforas podem gerar novos significados e Dieysa Kanyela Fossile (2015), que propõe que metáforas organizam diferentes modos de perceber o mundo. O resultado mostrou que os recortes que figuratizam a separação de casal, a caracterização dos personagens, os movimentos sociais, a destruição do muro berlinense, a estátua de Lênin sendo retirada por helicóptero, a propaganda da Coca-Cola, podem ser lidas como metáforas que, associadas ao contexto político-econômico-social, ajudam a compreender um dado momento da história da Alemanha referente ao fim do socialismo que culminou na reunificação do país sob a ordem capitalista. Assim, podemos atestar que o olhar das imagens desse filme reforça a compreensão de que metáforas contribuem para a apreensão do conteúdo e, por isso, podem tornar o ensino mais inteligível, prazeroso e sensível.

**Palavras-chave:** Metáforas. Cinema. Ensino.



## **1. Introdução**

Neste artigo, fazemos uma análise do modo como o ensino de metáfora pode ser abordado a partir da leitura de imagens que sinalizam conteúdos para o ensino. Para isso, tomamos como exemplo desse modo de apropriação o filme alemão “Adeus, Lênin!” lançado em 2003. Como fundamentação teórica, embasamo-nos em pesquisadores que se voltam para a compreensão da metáfora. Considerando que se aprende socialmente, vislumbrando conhecimentos diante das mais diversas situações de linguagem que o atual mundo multifacetado oferece, a questão central que nos orienta é: como efetivar uma didática criativa que parte da leitura de imagens, de práticas ou situações sociais para ensinar determinado conteúdo da linguagem?

Entendemos que as imagens de cunho social, para serem atrativas e criativas, têm que levar em conta os valores do aluno para cativá-los, seduzi-los para o querer aprender. Nesse sentido, a mobilização do estético e do lúdico tendem a contribuir para que a aula se torne mais prazerosa e, desse modo, o cinema tem muito a oferecer tanto no que diz respeito à compreensão de temas específicos sobre a sociedade como também sobre a própria linguagem. Trata-se de um produto de entretenimento que aborda a cultura e a história que, muitas vezes, são apresentadas através de imagens metafóricas. A ideia é fazer com que a metáfora imagética potencialize o entendimento do conteúdo de forma atraente e, ao mesmo tempo, complexa.

Em razão disso, preconizamos que um filme como “Adeus, Lênin!” sinaliza representações metafóricas relevantes para a compreensão do modo de funcionamento da linguagem. Trata-se de uma comédia dramática que aborda momentos históricos do contexto alemão, no final do que se convencionou denominar como Guerra Fria, com consequências para uma nova reconfiguração político-ideológica do mundo. Para dar conta dessas interpretações, contamos com o aparato teórico de Michel Leezenberg (2001), pois para esse autor uma mesma sentença pode receber interpretações distintas em contextos variados, sinalizando que a interpretação da metáfora depende de um contexto mais amplo. Nesse sentido, entendemos que não temos como entender as metáforas que as imagens desse filme sinalizam sem percebermos a contextualização na qual o filme foi inspirado. Mobilizamos ainda a teoria interacionista de Max Black (1992, 1993), a qual sinaliza que algumas metáforas podem gerar novos significados.

Dieysa Kanyela Fossile (2010, 2011, 2013, 2014, 2015) defende que, para a versão interacionista, algo é criado sempre que uma metáfora é compreendida, propondo que essas metáforas organizam diferentes modos de perceber o mundo. Por isso mesmo, acreditamos que o olhar metafórico das imagens do filme pode reforçar o entendimento do conteúdo, em sala de aula.

Segundo a visão de Nícolas Negri Pereira no projeto "Direito e Cinema", o filme permite discussões de temas diversos, como o foco na construção social da realidade. Nosso objetivo aqui não é propriamente relativo à exploração histórica que o filme apresenta, mas considera que o discurso metafórico das imagens do filme pode contribuir para o ensino da linguagem na escola.

O filme que selecionamos apresenta um engenhoso enredo para retratar como se deu a unificação da Alemanha, com o declínio do socialismo e o triunfo do capitalismo, tendo como marco a queda do muro que separava os dois Estados, em 1989. O narrador é o personagem Alex Kerner, jovem que participa das transformações da Alemanha Oriental e narra as transformações desse período. Ele é filho de Christiane Kerner<sup>204</sup> e Robert Kerner. No início trama, o pai deixa a família ao migrar para a Alemanha Ocidental o que deixa a mãe bastante depressiva.

Compreendemos que essa separação do casal é metafórica porque sinaliza o início de uma crise em função da euforia do lado capitalista. A separação do casal Kerner cria um paralelo metafórico, porque, enquanto Christiane Kerner representa o socialismo em sua versão mais ortodoxa, nacionalista e radical, evidenciada por suas atitudes ativistas como a de ensinar hinos de pregação da ideologia socialista para crianças, o senhor Robert Kerner é metáfora de capitalismo, ao concretizar a evasão para o lado ocidental, ostentando padrões de consumo que o caracterizam como um próspero capitalista.

Segundo a teoria interacionista de Max Black (1962, 1992, 1993), as metáforas podem gerar novos significados, criando algo novo. Essa perspectiva nos interessa ao considerarmos os sentidos que se presentificam em cada fotograma e atitude da personagem Christiane Kerner, a enfatizada "mamãe" de Alex e Arine. Ao vermos Christiane Kerner regen-

---

<sup>204</sup>Christiane Kerner, é tratada predominantemente pelo substantivo "mamãe", enquanto Robert Kerner, por "papai" o que nos faz perceber que tais substantivos são intencionais, pois o filme emerge o sentido que "papai" é capitalismo e "mamãe é socialismo".

do hinos para crianças, percebemos que a imagem traz uma nova metáfora: “A pátria mãe” está doutrinando os futuros jovens a serem fieis à ideologia dominante do país. Portanto, estamos dentro de um campo de linguagem, na qual outras instituições atuam como centros irradiadores de sentidos e significados.

Apesar de todo ativismo personificado na figura de Christiane Kerner, o regime socialista segue declinando rapidamente, nos anos finais da década de 1980. Os protestos antissocialistas do povo alemão oriental deixam Christiane abalada a ponto de dá um colapso próximo ao muro de Berlim, símbolo da divisão entre as duas alemanhas. Noutras palavras: O colapso de Christiane Kerner é o enfraquecimento do regime socialista em razão das insatisfações político-econômico-sociais dos próprios alemães orientais. O filme encaminha para o final e Christiane, sabendo que vai morrer, fala para os filhos que gostaria de ver o ex-esposo mais uma vez. Alex e Ariane encontram o endereço dele. O senhor Robert Kerner visita a senhora Kerner no hospital, mas não há mais reconciliação, o que implica metaforicamente que capitalismo e socialismo, embora se encontrem, não tem como se unirem – a Alemanha precisa continuar unificada e, para isso, o capitalismo deve se manter distante de atitudes e ideias socialistas.

Para efetivar a análise, primeiramente, fizemos uma contextualização do mundo bipolar, constituído pelo bloco socialista, comandado pela antiga União Soviética, e pelo bloco capitalista, comandado pelos Estados Unidos. A seguir, centramo-nos na divisão da Alemanha, em Oriental e Ocidental, produto de uma imposição desses dois blocos, respectivamente, ao final da II Guerra Mundial. Após essa explanação, fizemos *print-screen*, para constituir nosso corpus de análise, que são 26 fotogramas do filme “Adeus, Lênin!”. Por fim, analisamos os fotogramas à luz de discussões sobre metáfora e como esta é exposta nos estudos da linguagem a partir dos seguintes teóricos: Max Black (1993), Dieysa Kanyela Fossile (2011, 2013, 2014, 2015), Heronides Moura (2012) e Tony Berber Sardinha (2007). Este trabalho se alicerçou, ainda, num levantamento teórico de artigos científicos e livros voltados para o ensino e uso de aspectos metafóricos.

O resultado da análise visa atestar que o olhar das imagens desse filme reforça a compreensão de que metáforas contribuem para a compreensão de conteúdo e, por isso, podem tornar o ensino prazeroso e sensível.

## 2. *Metáfora, cinema e ensino*

Nossas reflexões em torno da relação entre metáfora, cinema e ensino partem da perspectiva de que "metáforas são meios de entender a teoria e a prática do ensino. Desse modo, elas são instrumentos analíticos da realidade". (SARDINHA, 2007, p. 80)

Tony Berber Sardinha (2007) diz que as metáforas, como meio de intervenção em determinado contexto, ajudam a mapear e expor as questões centrais que estão em jogo e levá-las ao conhecimento dos envolvidos, especificamente, em nosso caso professores e alunos, que se moveriam para a compreensão da visão revelada pelas metáforas.

A linguagem humana é muito complexa e há possibilidade dos múltiplos sentidos, havendo, além dos sentidos denotativos, também o sentido figurado. A metáfora é uma das formas de utilização do sentido figurado, "considerada por muitos a figura mestra" (SARDINHA, 2007, p. 13). Aristóteles, ainda, no século IV a.C., na Grécia Antiga, foi um dos primeiros estudiosos que deu uma definição sobre metáfora como termo linguístico. Segundo Aristóteles, a metáfora "[...] consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia" (ARISTÓTELES, 1996, p. 92). Para o pensador, a metáfora estaria vinculada aos domínios da retórica e da poética.

Conforme Dieysa Kanyela Fossile (2011), para os gregos, o termo metáfora está ligado à ideia de movimento mesmo, em que *metha* significa mudança e *phòra* levar ou conduzir. Marcos Bagno (2011/2013) reforça que o próprio nome da palavra *metáfora* é metafórico. Em grego μεταφορά (*metaphorá*) significa *transposição* para outro lugar, este termo é composto de μετά (*meta*), 'entre' e φέρω (*pherō*), 'carregar', no sentido mais *concreto*, "os romanos traduziram o verbo grego *metaphorein* por *transferire*, com o mesmo significado, inicialmente *concreto*, 'de levar para outro lugar'". (BAGNO, 2011, p. 171)

Tony Berber Sardinha (2007) diz que, na vertente tradicional, a metáfora se sobrepunha ao sentido literal, como um fenômeno linguístico da fala ou da escrita, mas compreendida apenas com um recurso retórico, empregado para atingir determinados fins em certos tipos de texto. Dessa maneira, na visão tradicional da metáfora, esta era concebida como um fenômeno individual. Definia-se a metáfora como uma figura de linguagem, empregada com fins ornamentais em situações específicas.

Dessa maneira, o conceito de metáfora como recurso figurativo, aqui pode ser entendido como "um recurso para ornamentar, embelezar a linguagem" (SARDINHA, 2007, p. 22). Nos estudos contemporâneos, vai além da sua compreensão como ornamento: "a metáfora institui o mundo imaginário" [...] "assim como dependemos da imaginação para entender o mundo, dependemos também das metáforas para a comunicação". (MOURA, 2012, p. 11-12)

Como produções culturais, pelas metáforas percebemos como "a ideologia e o modo de ver o mundo de um determinado grupo de pessoas" são fundados em sua cultura (SARDINHA, 2007, p. 33). Para Felipe de Castro Ramalho (2014, p. 27) "muitas vezes a mídia acaba criando metáforas culturais que refletem o produto midiático e a cultura para os quais foram desenvolvidos". Por exemplo, quando cita a passagem do filme "*Forest Gump – O Contador de Histórias*" (*Forest Gump*, 1994) de Robert Zemeckis, a frase: "a vida é uma caixa de chocolates" é uma expressão metafórica que reflete não somente a vida cotidiana na narrativa fílmica, como também pode refletir na vida habitual dos que assistem ao filme. (RAMALHO, 2014, p. 27). Assim, na frase, segundo esse autor:

"Minha mãe sempre dizia: a vida é como uma caixa de bombons. Você nunca sabe o que vai encontrar", do filme *Forest Gump – O Contador de Histórias* (1994). Esta metáfora "a vida é como uma caixa de chocolates" além de abranger a obra fílmica, pode também ser aplicada aos que refletem sobre as adversidades (os bombons recheados de frutas) como parte da vida, e mostrar que a diferença está na forma como enxergamos os obstáculos e desventuras que nos assolam em momentos inesperados. (RAMALHO, 2014, p. 46)

Outro exemplo que poderíamos citar seria o de Heronides Moura (2007) quando descreve o melhor e o pior de uma boa metáfora, fazendo alusão às metáforas populares que muitas vezes se cristalizam e podem ou não ter nada de belo. Como exemplo, cita o comercial da marca de eletrodomésticos Brastemp. Essa empresa criou um comercial para dar um valor estético à sua marca, que fez muito sucesso. Segundo Heronides Moura, além de projetar a marca com a sentença "Ela não é nenhuma Brastemp", cria uma metáfora que se tornou 'uma expressão idiomática de nossa língua'" (MOURA, 2012, p. 56). A Brastemp com a frase metafórica da sua campanha de publicidade conseguiu destacar uma suposta superioridade da marca dos seus eletrodomésticos e, ao mesmo tempo, instituir uma metáfora cultural sobre sinônimo de qualidade (RAMALHO, 2014, p. 28). Fundado em Zanotto (2002), esse autor diz que:

[...] a metáfora é tão importante como se "fosse um dos cinco senti-

dos, como ver, ou tocar, ou ouvir, o que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas. A metáfora é parte tão importante da nossa vida como o toque, tão preciosa quanto” [...] (ZANOTTO et al., 2002, *apud* RAMALHO, 2014, p. 28)

Existem expressões idiomáticas que são específicas para cada língua ou cultura, mas que antes eram consideradas como metáforas e, se ainda não a são, a ideia transmitida é bastante semelhante. Diante disso, ressaltamos que a metáfora se constrói através das diversas situações em que o sujeito está inserido, e também das bem determinadas. As metáforas atraem “associações psicológicas e sociais”. (MOURA, 2012, p. 72)

Para Felipe de Castro Ramalho (2014), a imagem fotográfica do cinema é que suscita a impressão do movimento, são as imagens que evocam os mais diferentes sentimentos, que vão do medo à alegria, pois completam informações e muitas vezes falam por si. Para esse autor, a metáfora descreve e informa algo para facilitar a explicação e compreensão de alguma coisa, da mesma forma que o cinema busca artifícios para nos oferecer conexão com um mundo imaginário e suas possíveis semelhanças com a realidade. Nessa perspectiva, no cinema são as imagens que nos levam a um pensamento metafórico, na medida em que as imagens produzem uma orientação de sentido além do “real”. (RAMALHO, 2014, p. 37)

Felipe de Castro Ramalho (2014) ainda nos informa que a linguagem cinematográfica nos leva à compreensão da obra fílmica. Segundo Carlos Wiennery da Moraes et al. (2011), os planos no cinema têm muito a nos dizer, por exemplo o plano geral introduz os personagens no cenário da narrativa e ainda os expõem às diversas fragilidades, e o *close* (imagem fechada e geralmente do rosto), que capta o rosto inteiro dos atores e atrizes demonstram as fisionomias e expressões, é o plano que “manifesta o poder da significação psicológica” (RAMALHO, 2014, p. 39 *apud* MORAES et al., 2011). Dessa forma, os planos, assumem uma representação metafórica e apresentam outros sentidos, criam algo novo nos personagens para que os espectadores cheguem a um novo e possível entendimento.

Consequentemente, o cinema e suas múltiplas linguagens valorizam os discursos de produção de conhecimento, tanto históricos, políticos e culturais, por isso neste trabalho esses discursos nos servirão como norte para uma aprendizagem às diversas maneiras de ensinar de forma intencional e planejada crítica tanto dos alunos quanto dos professores.

Francisco Renato Lima e Maria Angélica Freire de Carvalho afirmam que:

o diálogo entre cinema e educação valoriza as formas discursivas de produção do conhecimento, uma vez que a 'sétima arte' é um gênero discursivo que possibilita uma relação dialógica com aspectos históricos, políticos e culturais que fazem parte do currículo prescrito e praticado pela escola. Se bem selecionadas pelo professor, as imagens apresentadas pelo cinema possibilitam uma leitura crítica e articulada aos recortes do real à luz de como ele foi apresentado e a avaliação sobre esse recorte, fazendo com que o aluno amplie suas competências e habilidades de reconhecimento de seu lugar social no mundo e das relações entre homem e espaço, em processo de transformação e mudança recíprocas. (LIMA & CARVALHO, 2015. 168-169)

Para esses autores quando utilizamos diferentes recursos pedagógicos em sala de aula há uma possibilidade de enriquecermos a nossa prática, para eles, segundo Xavier (cf. 2008):

[...] o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); [...] o cinema que "educa" é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é "passar conteúdos", mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (*Idem*, 2015, p. 170, *apud* XAVIER, 2008)

Diante disso, nossa proposta de ensinar a partir da leitura das imagens do filme "Adeus, Lênin!" vai além da dimensão do mero entretenimento. Buscamos evidenciar neste artigo os aspectos sociais, culturais e históricos, assim como os aspectos educativos relacionados ao ensino de metáfora, o que nos faz refletir que a ligação entre cinema, metáfora e ensino é um caminho para a discussão crítica e reflexiva no contexto de sala de aula.

O filme "Adeus, Lênin!" pode ser um exemplo para essa adesão, pois trata de uma história com diversas facetas e que nos levam a andar, junto aos personagens, moradores de dois países divididos, mas em processo de unificação, a saber, as Alemanha capitalista e socialista. Trata-se do triunfo dos ideais dos países capitalistas que acreditavam em um novo tempo e novas maneiras de pensar a economia, a cultura, a liberdade, em detrimento daqueles que acreditavam ainda no socialismo. O filme revela as facetas culturais, históricas e sociais do povo alemão. Mais precisamente o filme trata da unificação do país cindido após a guerra e sua reconstrução, pondo em destaque a perspectiva do narrador que permanece do lado oriental e a melancolia não apenas resultante de um país em crise, mas a que reflete o abandono dos sujeitos subitamente lançados

à lógica do capital.

### 3. *Metodologia*

Considerando-se que a pesquisa deve estar pautada em confiabilidade e validade, ou seja, critérios para julgar a qualidade da mesma (YIN, 2001), para a realização deste estudo, optamos por utilizar a abordagem qualitativa, pois, segundo Antonio Carlos Gil (2002), nesse tipo de pesquisa considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em número. Trata-se de uma negativa às concepções positivistas as quais deram ênfase à dicotomia sujeito *versus* objeto, pensamento que durante muito tempo foi tomado como exemplo e levou às práticas de se analisar o mundo de forma fragmentada, estanque, descontextualizadas.

Essa dimensão é relevante pois o nosso objeto de estudo é uma obra cinematográfica que demanda pensar a relação sujeito e objeto de forma contextualizada. Isso porque o filme é uma arte de entretenimento que envolve, história, cultura e, por isso, precisa de um olhar subjetivo, ou seja, de um sujeito que vive em constantes práticas sociais e por isso, é capaz de perceber e dar sentido às imagens do mundo fictício, uma vez que elas são inspiradas do mundo real o qual envolve uma teia de conhecimento interdisciplinares que precisam de um sujeito que lhe capture o sentido do conteúdo.

Em razão disso, para análise do filme “Adeus, Lênin” nos pautamos em Michel Leezenberg (2001), pois para esse autor uma mesma sentença pode receber interpretações distintas em contextos variados, sinalizando que a interpretação da metáfora depende do contexto mais amplo. Como as imagens metafóricas do filme são mais particularmente nosso objeto, estabelecemos, como primeiro passo, uma contextualização preliminar para que o leitor entenda como e por que a Alemanha foi dividida em Oriental e Ocidental.

Após à contextualização, fizemos *print-screen*, com recortes de 26 fotogramas de metáforas relevantes do filme “Adeus, Lênin”, os quais nos serviram como corpus para serem analisados a luz da teoria dos espaços mentais de Gilles Fauconnier e Marck Turner (1994). Também, seguimos a teoria interacionista de Max Black (1962, 1992, 1993) e trabalhos de Dieysa Kanyela Fossile (2010, 2011, 2013, 2014, 2015).



#### **4. A contextualização político-econômico-social no período da Guerra Fria**

Para darmos conta da análise do filme “Adeus, Lênin!” é necessário abordarmos, previamente, o aparato teórico de Michel Leezenberg (2001), pois para esse autor uma mesma sentença pode receber interpretações distintas em contextos variados, sinalizando que a interpretação da metáfora depende do contexto mais amplo. Segundo José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli (2003), contexto é uma unidade maior na qual uma unidade menor está inserida. Nesse sentido, para entendermos o contexto mais amplo do filme, refletimos sobre os acontecimentos da unidade maior que são fatos históricos, políticos e sociais no âmbito da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e dos Estados Unidos da América (EUA) e seus reflexos no contexto alemão. Em seguida, analisamos a unidade menor, que são os acontecimentos da Alemanha Oriental e da Ocidental presentificadas nos fotogramas do filme “Adeus, Lênin!”, nosso objeto de estudo.

Após a II Guerra mundial (1939 a 1945), o mundo ficou dividido em dois blocos, tornando-se bipolar. Isso porque a URSS passou a comandar o bloco dos países socialistas e os EUA comandavam o bloco dos países capitalistas. Entender a diferença entre socialismo e capitalismo é de extrema importância para compreensão das metáforas desse filme, pois ele tematiza o modo como se deu a reunificação da Alemanha diante do declínio do regime socialista e o triunfo do capitalismo. País capitalista é aquele que busca na sua forma econômica, a reprodução dos meios de produção rumo ao lucro. Já o país socialista não permite o livre comércio, todas as formas econômicas são controladas pelo estado, não há iniciativa privada. As ideias socialistas foram teorizadas por Karl Marx no século XIX, mas quem as colocou em prática, na antiga URSS foram Lênin e seus sucessores.

A Alemanha foi a principal responsável pela deflagração da II Guerra Mundial e será, em função, disso, dividida entre os dois países que respondem por sua derrocada. Para que a separação ficasse bem marcada, criou-se o muro de Berlim, em 1961, servindo de fronteira entre os dois lados.

Diante do exposto veremos, a partir de agora, como o filme retrata através de imagens metafóricas a reunificação da Alemanha, a queda do socialismo e o triunfo do capitalismo.

### 5. *Análise dos fotogramas do filme “Adeus, Lênin!”*

O filme se inicia apresentando momentos de felicidade de um casal com seus filhos, (fotograma 1) em um chalé no final de semana, no versão de 1978. O efeito de memória que produz essa cena é simulado pela própria técnica de gravação, como se fosse realizada por um membro da família. Essa cena de união familiar dura pouco tempo, porque logo em seguida o espectador será informado de que, em 26 de agosto do mesmo ano, o esposo, de Christiane Kerner, senhor Robert Kerner, o pai que aparece nas cenas familiares “conseguiu”<sup>205</sup> sair da Alemanha Oriental para trabalhar na Alemanha Ocidental. Em termos metafóricos, o espectador do filme que inicialmente compreende pelo olhar do narrador tratar-se de um abandono, deverá entender posteriormente que a ida do senhor Robert Kerner para o lado ocidental sinaliza o início da euforia capitalista que começa a contagiar o lado oriental da Alemanha, no final dos anos 1970.



Fotograma 1



Fotograma 2

A ida do esposo para a Alemanha Ocidental promove uma separação, que deixa Christiane Kerner bastante depressiva (fotograma 1). A partir dessa cena, começamos perceber que a disjunção do casal é pura metáfora, porque sinaliza a desintegração do regime socialista. O filme sinaliza que, para superar essa crise de separação, Christiane Kerner, casa-se – metaforicamente falando – com a pátria socialista, passando a ser muito ativista, aparecendo como regente de corais de crianças nos quais se entoam hinos nacionais (fotogramas 3 e 4). O ativismo dessa senhora sinaliza as práticas ideológicas de natureza nacionalista que fomentam a adesão ao regime.

Alex Kerner é o filho do casal. Ele é personagem-narrador e, como se pode ver na cena do fotograma 1, aparece, brincando feliz no cha-

---

<sup>205</sup> Migrar da Alemanha Oriental para a Alemanha Ocidental e vice-versa, não era uma tarefa fácil em razão da Guerra Fria, entre os blocos socialistas e capitalistas.

lé, momentos antes da partida do pai. No fotograma 2, já está triste e abatido pela depressão de sua mãe. Alex traz então uma narrativa poética inspirada em astronomia a partir da qual ele analisa tanto a traição do pai, que os abandona, como a traição ao próprio socialismo: “enquanto Sigmund <sup>206</sup>representava bem o nosso país, no espaço, o meu papai estava fora de órbita, por causa de sua nova namorada, considerada inimiga do nosso estado”.

Tendo Alex como narrador, Christiane e Robert Kerner serão então denominados como “mamãe e papai”. Essa escolha lexical é mobilizada para sinalizar que “mamãe” é metáfora de Alemanha oriental capitalista e “papai” é metáfora de Alemanha oriental capitalista. Portanto, estamos dentro de um campo de linguagem, na qual outras instituições atuam como centros irradiadores de sentidos e significado



Fotograma 3



Fotograma 4

Mobilizando teoria interacionista de Max Black (1962, 1992, 1993) concebemos que as metáforas se presentificam em cada atitude da personagem. Ao vermos “mamãe” regendo hinos para crianças, percebemos que a imagem traz uma nova metáfora: “A pátria mãe” está doutrinando os alemães para respeitá-la, amá-la, e por extensão, mantê-la protegida da ameaça capitalista.

Após essa fase de separação do casal Kerner, o filme dá um salto de 11 (onze anos), e vai para o ano de 1989, período em que se agravam os conflitos político-econômico-sociais na Alemanha Oriental. Alex não é mais um menino, mas um jovem que tem seus planos de tornar-se astronauta frustrados, tornando-se um empregado de uma pequena empresa de consertos de televisão, metonímia que explica o emprego da mídia televisiva pelos regimes políticos no período. A figura do astronauta Sigmund, personagem de TV, aparece em diversos momentos do filme, co-

---

<sup>206</sup> Primeiro cosmonauta da Alemanha Oriental que foi ao espaço, em 1978. Alex admira muito astronomia.

mo metáfora do poder de conquista do espaço preconizado pelos alemães orientais no período mais intenso da corrida espacial. Representa o discurso grandiloquente do governo socialista, contrapondo-se à mediocridade da vida real dos sujeitos, vivendo em pequenos apartamentos numa melancólica cidade, com ocupações pouco grandiosas como a de Alex.



**Fotograma 5**

O fotograma 5 mostra que Alex Kerner, em 1989, já um jovem. Muito do que falamos até agora, foi através de sua narrativa rememorada, por *flashback*, a partir da sua infância como vimos anteriormente. A partir da sua juventude ele narra as transformações da Alemanha Oriental, no fim da Guerra Fria, sempre participando como personagem no enredo do filme. Na cena colhida pelo fotograma 5, podemos observar que por trás dele se encontram as faixas do sistema comunista e do regime socialista, pois se trata do quadragésimo ano da República Democrática Alemã (RDA). Mas essa comemoração parece centrar-se apenas no discurso governamental, porque, em termos da percepção sobretudo dos mais jovens, o regime está em crise.



**Fotograma 6**



**Fotograma 7**

Em 1989, Alex, junta-se a um movimento antissocialista, próximo ao muro de Berlim. A senhora Kerner, estava andando de taxi, mas teve que interromper o percurso em razão desse movimento. O fotograma 6 mostra ela em pé, mas perplexa e abalada, diante de movimentos sociais

em que os manifestantes estavam se opondo ao regime socialista, quando cidadãos clamam por liberdade de expressão e liberdade de imprensa. Deve-se observar que o visual da senhora Kerner é pura metáfora de socialismo, pois seu vestido representa as cores da bandeira (fotograma 7) da Alemanha Oriental: preto (bolsa), vermelho (vestido) e dourado (xale). Essa relação do visual de “Christiane Kerner” com as cores supracitadas nos faz perceber a metáfora: Christiane Kerner é Alemanha Oriental. Ademais as expressões “mamãe”, “sua mãe”, tão reiterado pelos personagens no filme, fazem um paralelo entre a personagem Christiane Kerner (mamãe) com o ativismo socialista que ela desempenha no enredo.

Diante da explanação da diegese das personagens do filme “Adeus, Lênin!”, confirma-se a orientação de Dieysa Kanyela Fossile quando enfatiza que “há uma correspondência, mesclagem, relação, combinação analógica entre conceitos, podendo o sentido literal influenciar no sentido metafórico na interpretação de uma metáfora” (FOSSILE, 2009, p. 64). Assim, também ocorre durante toda a trama, uma relação de literalidade que influencia na nossa interpretação metafórica.



Fotograma 8



Fotograma 9



Fotograma 10

Durante o movimento muitas pessoas são detidas pela polícia, dentre elas Alex (fotograma 8). Christiane vê a cena e ela não resiste a ponto de dá um colapso e cair ao chão (fotograma 9). Pensamos que o colapso de Christiane Kerner pode ser compreendido como o desgosto da “pátria-mãe” por ver seu próprio filho opondo-se às ideologias da pátria. Também podemos entender que o colapso da senhora Kerner é o avanço e a fragilidade do regime socialista, uma vez que Christiane Kerner adoecce, ainda que não morra nesse momento.

Em razão do colapso, Christiane permanecerá em coma por oito meses, período em que o país passa por várias mudanças que culminam com a queda do muro de Berlim, em 1989, e conseqüentemente, a reunificação da Alemanha. O (fotograma 10) é a primeira internação de Cristiane, no hospital. Essa imagem seria a metáfora da Alemanha Oriental

imobilizada, diante das forças populares que contribuem para o avanço do capitalismo.

No hospital, o médico diz que talvez a senhora Kerner nunca mais acorde. Porém, Christiane Kerner, desperta, no hospital, após oito meses. Durante esse tempo mudanças aconteceram no cenário político, cultural e econômico no país. As imagens a seguir, mostram que o regime socialista, tão exaltado, pela senhora Kerner sucumbiu e o capitalismo triunfou.



Fotograma 11



Fotograma 12



Fotograma 13



Fotograma 14



Fotograma 15

O quadro no chão (fotograma 11) representa o declínio de um importante líder político da Alemanha Oriental, Erich Honecker. Metaforicamente indica o enfraquecimento da política socialista, o que vai desencadear todo o processo de transformação no lado oriental. O fotograma 12 mostra o muro de Berlim com uma fenda, no movimento de sua queda. A queda do muro de Berlim representa a metáfora da invasão capitalista. A partir de então, esse sistema capitalista passa a ser instaurado no lado oriental. A Alemanha está unificada.

Aproveitando o a euforia do momento, o narrador-personagem,

Alex sai do lado oriental e vai para o lado ocidental<sup>207</sup> visitar uma locadora de filmes eróticos (fotograma 13). A imagem da mulher seminua representa a influência da cultura erótica e da liberdade de que os homens seriam privados na Alemanha Oriental. Agora, Alex pode participar do consumo da mulher em termos de fitas pornográficas e até mesmo de liberar seus hormônios, pois como ele sinalizou no fotograma 5 “sentia-me no ápice da minha masculinidade”. Metaforicamente a atitude do personagem Alex sugere para uma liberdade sexual limitada até então, às pressões do lado oriental.

Posteriormente, no fotograma 14, Ariane, filha de Christiane Kerner, que outrora era apenas estudante de teorias na extinta Alemanha socialista, agora passa a trabalhar em uma lanchonete de rede. É a primeira experiência capitalista dessa personagem. Nesse trabalho, conhece e passa a morar um rapaz vindo da Alemanha Ocidental. Eles ganham prêmio de melhores vendedores do mês, numa ironia às práticas capitalistas de exploração do trabalho. O fotograma 14 sinaliza a metáfora: Ariane e seu namorado representam a experiência de competitividade e lucro nos novos modos de produção capitalista. Por último, O fotograma 15, dessa sequência, nos mostra um carro com a estampa da marca de refrigerantes “Coca-Cola”. A imagem desse produto representa, no filme, a metáfora de um dos triunfos do capitalismo, como símbolo máximo do que se denominava Imperialismo norte-americano.

Diante disso, para Gilles Fauconnier e Marck Turner (1994), na teoria dos espaços mentais, os espaços são como domínios cognitivos que são de natureza semântico-pragmática. Nesta teoria como a linguagem é feita por analogias, estas ocorrem “entre elementos de diferentes espaços mentais o tempo todo, desde a comunicação mais corriqueira até falas de caráter mais filosófico, metafísico ou metalinguístico” (SOUZA, 2003, *apud* FOSSILE, 2009, p. 49). As ideias de Gilles Fauconnier e Marck Turner se resumem em um conjunto de combinação de modelos cognitivos numa cadeia de espaços mentais, como percebemos nas imagens acima, ou seja, o desejo pelo conhecimento de algo ainda não experienciado e experimentado, provavelmente, do lado da Alemanha Socialista.

---

<sup>207</sup> É importante salientar que quando o muro de Berlim caiu, a passagem ficou por algum tempo sendo controlada. Para atravessar a fronteira era necessário se identificar, tal como Alex faz no filme. Uma outra observação a ser feita, é que apesar das transformações acontecerem rápido, as locadoras pornográficas ainda não tinham chegado ao lado oriental. É por isso que Alex vai visitar o lado ocidental da Alemanha.

lista.



**Fotograma 16**



**Fotograma 17**



**Fotograma 18**



**Fotograma 19**



**Fotograma 20**

Passemos para a análise e compreensão das imagens 16 a 20. Depois de despertar do coma, após passar oito meses, no hospital, o médico diz que Christiane Kerner continuará fragilizada, e poderá ter um novo enfarte e morrer a qualquer momento, mas Alex convence ao médico de permitir que Christiane saia do hospital e retorne para o apartamento, uma vez que ela corre o risco de saber, no hospital, das transformações ocorridas na Alemanha, a exemplo da queda do muro de Berlim, o que também poderá levá-la a morte. Antes da senhora Kerner voltar ao apartamento, Alex, retira todos os móveis capitalistas e redecora o apartamento da família, com as mesmas mobílias socialistas que havia antes de Christiane ser internada. Alex tenta, assim, mantê-la alheia às mudanças ocorridas.

O apartamento passa a ser metáfora de um pequeno pedaço ilusório da República Democrática da Alemanha (RDA). Na verdade, o zelo de Alex por Cristiane não encontra correspondência com seu comportamento fora do apartamento, quando usa roupas capitalistas e frequenta lugares não aprovados pela moral socialista. Isso também é metáfora, se



pensarmos que os filhos da pátria eram obrigados a mostrar o conformismo pelo regime socialista, ou seja, os alemães orientais fingiam que amavam a pátria-mãe.

O fotograma 16 mostra que a redecoração do quarto do apartamento de Kristinne Kerner é metáfora da ilusão de um mundo socialista, mas Alex procura de todas as maneiras iludi-la, escondendo as mudanças no país. É importante observar que a roupa de Alex, assim, como de todas as pessoas que adentram, nesse apartamento, é caracterização de vestiário socialista. Porém, manter a ilusão da caracterização do apartamento implica em grandes tormentos para os filhos Alex e Ariane, uma vez que Christiane Kerner quer comer produtos do período socialista que não existem mais nas prateleiras dos supermercados, a exemplo do café que era comercializado no lado oriental. Ela também quer ver jornal de TV com as notícias socialistas, mas nada disso existe mais naquele momento.

No fotograma 17, é apresentada a perspectiva de mais uma contradição para Kristinne, uma vez que ela vê, pela janela, uma propaganda da Coca-Cola, símbolo máximo do capitalismo. Mesmo diante da prova irrefutável de que algo grave ocorreu, Alex consegue sossegar a mãe, criando uma fantasiosa narrativa de que o refrigerante seria, de fato, uma criação comunista, indevidamente apropriada pelos capitalistas.

Christiane vivia sendo observada no apartamento, mas em um momento do sono de Alex, sai do apartamento e olha para cima e para tudo ao seu redor (fotograma 18). Cristiane não consegue reconhecer o que vê e dialoga com um homem do lado ocidental que estava trabalhando com mobílias do lado de fora, em frente o prédio de sua residência. Nesse momento ela olha para cima e vê um barulho. Trata-se da estátua de Lênin sendo carregada por um helicóptero (imagens 19 e 20). Essas imagens são a metáfora principal do filme que sinaliza a despedida das ideias socialistas implantadas por Lênin, na revolução de 1917, na URSS, e que foi adotada na Alemanha Oriental e em vários países da Europa.

O (fotograma 20), em específico sugere que a mão estendida de Lênin para Christiane Kerner é um gesto de dele, despedindo-se pátria-mãe. A metáfora da estátua de Lenin está em força centrífuga, uma vez que a ordem do capital expulsou as ideologias socialistas para fora desse país. A senhora Kerner, por sua fragilidade e por ser poupada das novas transformações, não entende a metáfora da estátua de Lenin, mas ela questiona Alex e Ariane: “O que está acontecendo”?

Dessa maneira, o filme vai nos dando sugestões, por meio de ima-

gens metafóricas, do declínio socialista, da grande e rápida ruptura.



Fotograma 21



Fotograma 22



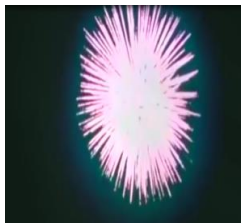
Fotograma 23

A fotograma 21 mostra momentos finais quando a família leva Christiane Kerner para passar um fim de semana no "chalé", aquele do início do filme. Nesse momento, ela recorda o ex-esposo e diz que queria vê-lo mais uma vez. Christiane confessa aos filhos que Robert Kerner, não os abandonou de fato, pois ele mandava cartas pedindo que ela também fosse para Alemanha Ocidental. Ela escondia essas cartas. Christiane pede perdão aos filhos porque ela também mentiu dizendo que Robert fugiu para encontrar-se com a namorada no lado ocidental. Na verdade, as revelações dela configuram a metáfora do medo, pois Cristiane inventou essa desculpa e não seguiu Robert por receio das pressões da Guerra Fria entre os dois polos, socialista e capitalista. Foi em razão dessa situação, que ela se casou com a pátria socialista, como narrou Alex, no início do enredo.

No fotograma 22 Ariane diz para Alex que viu o "papai" no trabalho. O jovem questiona qual a aparência dele e ela responde que ele usava "roupas de grife". O fotograma 23 é um *flashback* da visita que o "papai" fez ao trabalho de Ariane para comprar hambúrguer. Nesse ponto, observamos que, enquanto a família de Christiane Kerner, "mamãe" é caracterizada como uma composta por pessoas pobres, cuja família comprou um carro com muita economia, o senhor Robert Kerner, o "papai" é representado por Ariane, pelo viés da sociedade do consumo, pois além de seu vestiário de grife, usando um carro de luxo, com poder e liberdade para consumir.



Fotograma 24



Fotograma 25



Fotograma 26

Christiane Kerner, durante o passeio, como sinalizamos no fotograma 18, revelou que o senhor Robert escrevia cartas para a família. Isso fez com que Alex descobrisse o endereço do pai, a fim convidá-lo a despedir-se de sua mãe e realizar seu último desejo. Metaforicamente o reencontro do ex-casal (fotograma 24), sinaliza o desejo final de Christiane Kerner em ver a família restaurada, tarefa impossível. Nesse sentido compreendemos, através desse fotograma, a ideia de que socialismo e capitalismo são muito diferentes e não há como se unir. Trata-se da lei do mais forte, ou é a “mãe”, ou é o “pai”.

Após a visita final do ex-esposo, Christiane Kerner morre, as cinzas são jogadas ao vento, do alto de um edifício, através de um foguete de brinquedo. No fotograma 25, "as cinzas da mamãe Christiane Kerner" são as memórias diluídas de uma Alemanha Socialista extinta, porém as cinzas também podem ser tratadas como memória, e nesse sentido ela não se acaba.

Por fim, no fotograma 26, vislumbramos, metaforicamente, que os filhos perdem a mamãe (socialismo) mas, entram em harmonia com o papai (capitalismo), a Alemanha está unificada e o sonho de “liberdade de expressão” e “liberdade de imprensa”, tal como foi sinalizado pelos movimentos sociais de que Alex participou. A Alemanha, agora, é só “papai”. É capitalista, e vive a perspectiva do lucro e do consumo e da liberdade, ainda que o filme sinalize que a adesão às benesses do capitalismo não seja garantida a todos. Alex e a irmã são prova disso, com seus empregos precários e longe do glamour e ostentação paternos.

Para Dieysa Kanyela Fossile (2015, p. 12) e Heronides Moura (2007, p. 449) “[...] garimpamos o novo no velho; o novo é a metáfora e o velho é a rede conceptual da linguagem”. Para essa autora, Heronides Moura defende a força cognitiva da metáfora garimpa no velho (paradigmas e sintagmas definidos) o novo (a carga cognitiva da metáfora). Fundada em Max Black e Heronides Moura, Dieysa Kanyela Fossile diz que “a metáfora é inovadora, aciona, oferece *insights* cognitivos e cria novas significações” (2015, p. 13). Para entender e descrever as personagens do filme “Adeus Lênin!” e como os falantes interpretam metáforas, precisamos examinar o contexto linguístico e identificar as categorias dos itens lexicais e dos sintagmas que essas categorias agrupam, sempre tomando-se como base a estrutura léxico-conceptual da linguagem. (MOURA, 2007)

Segundo a visão interacionista, "as metáforas são entendidas co-

mo criações que geram novos significados, [...] a interação é uma maneira de alcançar essas novas significações" (FOSSILE, 2015, p. 19). Para essa autora a perspectiva interacionista explica melhor o fenômeno da metáfora, porque neste fenômeno envolve-se fatores cognitivos e linguísticos, e enfatiza que há interação entre termos que compõem uma sentença "gerando operação mental". (FOSSILE 2010, p. 13)

Para concluirmos atentamos para o que Dieysa Kanyela Fossile (2015) diz sobre a Teoria Contextual de Michel Leezenberg (2001), a autora sustenta que uma mesma sentença pode receber diferentes interpretações em contextos diversos. A interpretação da metáfora deriva de contexto mais amplo, tanto no conteúdo semântico do tópico e do veículo, isso quer dizer "que a interpretação de uma metáfora está ligada a um uso específico, a um contexto determinado, e que só a partir desse contexto é impossível interpretar uma metáfora" (LEEZENBERG, 2001, *apud* FOSSILE, 2015, p. 12). Na análise ora apresentada, buscamos refletir esses posicionamentos.

## **6. Considerações finais**

A metáfora explora a linguagem humana das mais variadas formas, "que é altamente estruturada e sistemática" (MOURA, 2007, p. 448) e isso não quer dizer que a linguagem também não seja um instrumento do pensamento, muito pelo contrário conforme esse autor o ensino da metáfora sem a ajuda do pensamento se perderia no mundo da linguagem e poderia também ocorrer o inverso, para ele "o uso da metáfora garimpa correlações na linguagem com o propósito de exprimir pensamentos". (MOURA, 2007, p. 448)

Neste estudo, analisamos e refletimos sobre a relação entre metáfora, cinema e ensino, o cinema como um recurso aliado ao ensino de metáfora, visando que alunos, professores e os estudiosos desse conteúdo ao interagirem criticamente com este ensino poderão assumir uma postura crítica e independente em relação a essa dimensão teórico-conceitual e prática do ensino de metáfora, por isso, tivemos como objeto de análise o filme "Adeus Lênin!"...

Diante do exposto acreditamos que o olhar metafórico das imagens do filme "Adeus, Lênin!" pode reforçar a compreensão da leitura de imagens para um ensino dinâmico em sala de aula, tendo em vista que "o uso metafórico, sem perder a criatividade que caracteriza essa parte da

linguagem, é regido por certos padrões linguísticos que governam a interpretação" [...] a força cognitiva da metáfora está em garimpar no velho o novo (a carga cognitiva da metáfora)". (MOURA, 2007, p. 417)

Contudo, para Heronides Moura o razoável

é assumir que a metáfora explora a rede conceptual da linguagem humana, e que essa rede é altamente estruturada e sistemática. Mas, a rede em si não exclui os sentidos conotativos e enciclopédicos. Pode-se construir uma rede léxico-conceptual organizada em que os sentidos conotativos sejam inseridos, sem se fazer um recorte extremo entre léxico e enciclopédia. (PUSTEJOVSKY, 1995, *apud* MOURA, 2007, p. 431)

Nossa principal ideia está ligada a mostrar a mobilização de esquemas cognitivos e linguísticos, pois engessar a leitura das imagens do filme "Adeus, Lênin!" (2003) não seria e não é o nosso desejo. Não levamos em conta somente seu sentido literal, nesse caso a realidade das pessoas que experienciaram, conviveram ou tem conhecimento desse filme poderiam concordar em tudo, mas o novo sentido que a metáfora dá às coisas.

Sendo assim, ao analisar o filme "Adeus Lênin!" embasados nos teóricos referentes à metáfora e ao discurso metafórico, presentes nas imagens do referido filme, podemos perceber que a obra aborda de uma forma eficaz e engenhosa diversas representações socialistas da extinta Alemanha Oriental socialista, a qual deu lugar à ordem do capital, de modo que a Alemanha foi unificada. Com isso, pode-se levar professores e alunos a refletirem a relevância do cinema como potencializador para apreender conteúdos programáticos, por meio de imagens enquanto metáforas. Diante disso, acreditamos que as formas de aprender, ganham mais força, quando aliados ao ensino de metáforas, e o cinema, dentre outros, é um meio de entretenimento imagético que o professor pode utilizar como instrumento relevante para o ensino.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad.: Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1996.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

ADEUS, LÊNIN! [Filme]. Direção, Wolfgang Becker. Creative Pool, Sony Picture Classics, 2003. Disponível em:

<[www.youtube.com/watch?v=0yhWTJ2wPa4](http://www.youtube.com/watch?v=0yhWTJ2wPa4)>. Acesso em: 10-05-2016.

BLACK, Max. Metaphor. In: \_\_\_\_\_. *Models and metaphor*. Ithaca: Cornell University Press, 1962.

\_\_\_\_\_. More about metaphor. In: ORTONY, Andrew. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Marck. *Conceptual projection and middle spaces. Report 9001*. San Diego: University of California, April 1994.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 2003.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Um passeio pelos estudos da metáfora. *Revista de Letras da UTFPR*. Curitiba, n. 14, 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2332/1468>>.

\_\_\_\_\_. Teoria dos espaços mentais e da mesclagem conceitual: concepções de literalidade e metaforicidade. *Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos*, vol. 01, n.1, p. 42-66, 2009. Disponível em:

<[http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/18/03\\_Vol1\\_VOOS2009\\_CS](http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/18/03_Vol1_VOOS2009_CS)>.

\_\_\_\_\_. *O significado aspectual na interpretação de metáforas verbais*. 2011. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95998/295137.pdf?sequence=1>>.

\_\_\_\_\_. Afinal, quando interpretamos uma sentença metafórica, realmente, conseguimos parafraseá-la? *Revista de Letras*, Curitiba, n. 17, p. 01-15, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2379/1514>>.

\_\_\_\_\_. Parece que as coisas estão mudando: aos poucos a semântica começa a aparecer nos livros didáticos de língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, vol. 16, n. 2, p. 393-414, 2013. Disponível em:

<<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/888/688>>.

\_\_\_\_\_. Metáfora: alunos do ensino fundamental e professores em formação inicial encarando uma cilada que captura o(s) significado(s). In: Wagner Rodrigues Silva; Janete Silva dos Santos, Márcio Araújo de Me-

lo (Orgs.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes, 2014, p. 157-183.

\_\_\_\_\_. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas: Eduft, 2015.

\_\_\_\_\_. HERÊNIO, Kerlly Karine; SILVA NETO, Antonio Cílrio da. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNL 2014. *Fórum Linguístico*, vol. 12, n. 3, p. 771-785, 2015. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6125174.pdf>>.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2002.

LEEZENBERG, Michel. *Contexts of metaphor*. Amsterdam: Elsevier, 2001.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O cinema e o letramento crítico em sala de aula: o filme *Central do Brasil* como proposta de reflexão sobre o tema alfabetização. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, vol. 5, n. 2, p. 167-181, jul./dez.2015. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1888/1480>>.

MORAES, Carlos Wiennery da; DUARTE, Jônatas Gomes; ARAUJO JUNIOR, Carlos Alberto Moreira de; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; PINHO, Maria José de. Análise de práticas letradas em aulas do ensino médio: enfoque de práticas sociais em textos de língua portuguesa. *Fórum Internacional Inovação e Criatividade – INCREA*, UFT, 2013.

MOURA, Heronides. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

\_\_\_\_\_. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, vol. 7, n. 3, p. 417-452, set./dez.2007. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0703/070305.pdf>>.

PEREIRA, Nicolás Negri. *Direito e cinema: Adeus, Lênin! e a metáfora da construção social da realidade*. Faculdade de Direito (FDRP – USP). Projeto “Direito e Cinema – Debates sobre Direito, Filosofia, Ética,

Política e História” – Universidade de São Paulo (USP).

PORTUGAL. *Dicionário terminológico para consulta em linha*. Ministério da Educação e Ciência (MEC). Direção Geral: Educação (DGE). Disponível em: <<http://dt.dge.mec.pt>>. Acesso em: 28/05/2016.

RAMALHO, Felipe de Castro. *Cinema de animação: filmes e metáforas para crianças e adultos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes). – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Escola de Belas Artes. Belo Horizonte. Disponível em:

<<https://pt.slideshare.net/felipedecastroramalho/cinema-de-animao-filmes-e-metforas-para-crianas-e-adultos>>.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. São Paulo: Bookmam, 2001.



## UMA LEITURA DE METÁFORAS EM CHAMADAS DO JORNALISMO POPULAR

*André da Silva Santos* (UFT)

[andre.santos@ifma.edu.br](mailto:andre.santos@ifma.edu.br)

*Deijeanne Gomes Morais* (UFT)

[deijeanne.morais@gmail.com](mailto:deijeanne.morais@gmail.com)

### RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar incidências de metáforas nas chamadas das edições de 2011 do jornal impresso *Correio Popular*, de Imperatriz (MA), sob a ótica da teoria interacionista de Max Black, cuja perspectiva apreende a metáfora como resultado de espaços comuns entre elementos que não se relacionam literalmente, mas, mediante aspectos que podem se associar, efetiva-se um insight cognitivo, propiciando a construção de uma metáfora. Partindo disso, nota-se, no jornalismo, a forte presença de recursos linguísticos que são utilizados intencionalmente. Logo, diante de tamanha expressividade dessas frases (no caso do corpus deste artigo, nas chamadas das capas), considera-se relevante esta pesquisa visto que terá como foco a compreensão das funções desempenhadas na enunciação das notícias por meio do uso de recursos linguísticos, nesse caso, das metáforas presentes na produção das chamadas jornalísticas. Quanto ao aspecto metodológico, a pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, visto que o corpus se constitui de chamadas jornalísticas, sobre as quais será feita uma abordagem analítica assentada na base teórica mencionada.

**Palavras-chave:** Metáfora. Interacionismo. Jornalismo popular

### 1. *Introdução*

Os processos de comunicação são estabelecidos com influência dos elementos textuais na construção do sentido. O ato de enviar e responder mensagens, respectivamente por emissor e receptor, assegura a permeação de um contato diário entre os seres humanos, dotados da capacidade de se comunicar por meio da linguagem.

Nota-se o quão presente é a relação entre o jornalismo, a linguagem e a língua, pois esta última é a ferramenta-mor para que o jornalista pratique seu ofício. Nessa relação, os recursos linguísticos são muito uti-

lizados, como as metáforas, pois oferecem grande bagagem de significado, haja vista a eficácia de sentido que proporcionam.

Conforme Heronides Moura (2012, p. 91), “metáfora consiste na criação de um novo significado, com base na fusão de dois conceitos ou ideias”, veiculados por meio de usos não literais de palavras e expressões da língua, ou seja, de linguagem figurada, propiciadora de vários sentidos do texto em que é utilizada (SARDINHA, 2007) e de diversas leituras.

Assim, as metáforas podem ser encontradas nos mais variados textos do cotidiano das relações humanas, não se limitando apenas à literatura, e não servindo somente como ornamento em um determinado texto. As metáforas são instrumentos de jornalistas no processo de construção do enunciado jornalístico, sobretudo porque peculiarizam a notícia, a fim de que ela não seja uma mera reprodução de um fato, sem uma maior exploração de sentidos que a língua oferece. É grande o seu poder enunciativo, por isso, redatores as utilizam para alcançarem seus objetivos de forma intencional e, nesse processo, o leitor explora demasiadamente a capacidade conotativa das palavras pois estabelece relações, faz entrelaçamentos entre elementos que literalmente não possuem relação, todavia, por meio da percepção do elaborador de uma metáfora, que associa esses dois elementos, há um insight cognitivo no leitor e ele interpreta, portanto, a relação construída.

Percebe-se que, no jornalismo popular, há diversos recursos para corroborar o contrato do veículo com seu público-alvo. Olhando então para as chamadas das capas do jornal *Correio Popular*, de Imperatriz (MA), notou-se a considerável presença de expressões com a presença de metaforicidade. Por conta disso, este artigo vai analisar as incidências de metáforas nas capas do ano de 2011 do referido jornal, e relacionar a presença desses recursos linguísticos com as características da mídia popular na busca de compreender o processo de construção do enunciado das notícias do jornal.

Verificaremos que há uma intenção na mídia popular com a utilização de metáforas, visto que elas corroboram várias características desse segmento, auxiliando na construção de notícias como, por exemplo, de denunciamento, entretenimento, humanização. Em consonância às afirmações de Márcia Franz Amaral (2006, p. 70), a construção das notícias parte sempre de uma imagem sobre quem é o público e, nesse processo, a fim de que uma informação faça sentido, é necessária a ocorrência ante-

rior de outros sentidos fixados na memória discursiva do leitor. O trabalho vai mostrar, adiante, que a metáfora contribui nesse processo.

O artigo vai analisar as incidências de metáforas nas capas do jornal impresso "Correio Popular", sob a ótica da teoria interacionista de Max Black, que explica a metáfora como resultado de espaços comuns entre elementos que não se relacionam literalmente, mas, conotativamente, podem se associar. O trabalho inicia com referencial teórico sobre metáfora, focando na explicação da teoria interacionista que baseia a análise do corpus. Posteriormente, explicita a respeito do jornalismo e sua relação com a língua. Comentamos, em seguida, a respeito das características do jornalismo popular e então partimos para a análise do corpus, que vai identificar as metáforas nas chamadas das capas do jornal do ano de 2011, relacionando a presença das metáforas com a construção da notícia de cunho popular.

## **2. *Algumas considerações teóricas sobre metáforas***

Quando empregadas com sentido não literal, as palavras, de acordo com algumas teorias, desempenham um caráter metafórico. Nessa perspectiva, o próprio texto, quando não é construído em um plano literal, passa a se situar num viés metafórico. Do ponto de vista etimológico, a “[...] palavra *metáfora* deriva dos termos gregos *metha* (que quer dizer mudança) e *phora* (que significa levar ou conduzir). Logo, metáfora, de acordo com esses termos, quer dizer *levar ou conduzir a mudanças*” (FOSSILE, 2015, p. 11). Assimilamos essa concepção como referência ao uso de palavras com sentido não literal, gerando um plano metafórico, estabelecendo outra condução de produção de significado linguístico, uma mudança.

No ocidente, o primeiro a tratar sobre a metáfora, no século IV a.C., foi Aristóteles, para quem a mesma se referia ao “[...] uso do nome de uma coisa para designar outra” (SARDINHA, 2007, p.20), e era definida “como a arte e persuadir”, estando vinculada aos campos da retórica e da poética. (FOSSILE, 2011)

De acordo com alguns teóricos de vertentes tradicionais que tratam sobre a metáfora, esta é considerada uma figura de linguagem, entre diversas outras, às vezes percebida como um recurso ou ornamento para embelezar a linguagem. Nessa perspectiva, geralmente é apreendida como uma técnica utilizada por poetas para expressar sentimentos, contri-

buindo também para a caracterização do estilo de um escritor. (SARDINHA, 2007)

Para outros teóricos, no entanto, observamos que a metáfora se constitui como algo abrangente, vez que circula cotidianamente nas diversas esferas de atividade humana e espaços sociais, caracterizando-se como meio fecundo e constante de criatividade no que se refere às formas de linguagem e seu funcionamento. Além disso, pode ser criada por qualquer sujeito, independente de vinculação com a esfera literária ou artística, embora se reconheça o envolvimento de pessoas ligadas a esses campos com esse recurso de linguagem. Nesse sentido,

Todo mundo é capaz de criar uma metáfora nova, na língua cotidiana. Os poetas são famosos por serem hábeis criadores de metáforas. Mas não importa quem cria a metáfora, o homem da rua ou o poeta. A questão é como somos capazes de entendê-la, ou seja, como somos capazes de sair do labirinto interpretativo que a metáfora nos impõe. (MOURA, 2012, p. 34)

Como um tipo de produção linguística intrínseco à atividade de criação verbal, com chance de aparecer nas diversas práticas diárias de comunicação, a metáfora pode ser entendida como um fenômeno de linguagem presente nos diversos espaços de atuação e interação entre os sujeitos. Porém, consideramos importante a atenção para a natureza heterogênea desse fenômeno linguístico, no tocante ao grau de metafóricidade. Heronides Moura (2012), quando identifica esse fenômeno a partir da inter-relação entre dois conceitos, um materializado por uma expressão literal e outro por uma manifestação metafórica, afirma que “esses termos podem ser mais ou menos próximos, do ponto de vista conceitual” (p. 62), facilitando a compreensão da metáfora, sendo essa perspectiva apenas um aspecto dessa realidade, posto que às vezes essas expressões “são muito distantes conceitualmente” (p. 63).

Sob esse prisma, a metáfora, pela maneira de sua criação ou mesmo pela frequência de uso, pode se situar em diferentes níveis de complexidade quanto às possibilidades de leitura e compreensão. Certamente quando é produzida pela inter-relação de conceitos distantes, ela requer maior acuidade para uma apreensão de sentido semântico. Por outro lado, consideramos que seja comum a criação de metáforas por meio de termos com maior proximidade conceitual, facilitando a compreensão. Levamos em conta, também, o fato da circulação de grande número de metáforas nas cadeias de comunicação, muitas delas com sentidos já cristalizados ou que se renovam. Enfim, este é um campo que envolve diversidades, multiplicidades, graus, ressignificações e entrelaçamentos.

Determinados contextos influenciam os tipos de metáfora neles em circulação. No âmbito acadêmico, que geralmente procura evitar multiplicidade de leituras de seus textos, a metáfora possivelmente seja empregada de forma a gerar sentidos já direcionados para certas maneiras de apreensão naquela esfera. Para Tony Berber Sardinha (2007, p. 15), “os tipos de comunicação (ou ‘gêneros do discurso’) mais convencionais admitem metáforas convencionais; os mais criativos, metáforas mais originais”.

Nesse sentido, podemos citar também os textos jornalísticos como gêneros em que deve haver uma preocupação para que as metáforas utilizadas não apresentem muita dificuldade para compreensão, visto que esses textos, na maioria das vezes, são produzidos para abranger o maior número possível de leitores, sobre os quais há uma expectativa de que compreendam os textos.

A compreensão da metáfora como forma de criação linguística inovadora, propiciadora de novos significados e de *insights cognitivos*, em que se “garimpa” o novo no velho (MOURA, 2012), a partir da inter-relação entre conceitos veiculados por termos literais e metafóricos, situa-se na perspectiva da teoria da interação (FOSSILE, 2015), fundada por Max Black a partir de postulados apresentados antes por Richards. (SARDINHA, 2007)

De acordo com essa teoria, a metáfora é constituída de dois elementos: o tópico, que corresponde ao conceito não metafórico, o elemento sobre o qual se fala algo; e o veículo, referente ao conceito não literal, metafórico, o que se predica sobre o tópico. A compreensão da metáfora deriva da interação entre esses dois elementos, a partir de similaridades percebidas ou criadas entre propriedades deles, estabelecendo elos capazes de propiciar novos significados. (FOSSILE, 2015)

Para exemplificar essa teoria, Dieysa Kanyela Fossile (2015, p. 13) utiliza a frase metafórica “meu professor é uma cobra” e faz a seguinte análise:

[...] a junção dos dois elementos [(professor) + (cobra)] faz emergir um novo elemento: traição, perigo. Dessa forma, levando em conta a visão interacionista de Black de que a metáfora cria algo novo com *status cognitivo* e a consideração de Moura de que o novo (carga cognitiva da metáfora) é buscado no velho (rede conceptual da linguagem), propõe-se, neste manual, uma explicação à metáfora. Assim sendo, a *metáfora* é aquela que cria alguma percepção nova que apresenta *status cognitivo*, a partir da rede conceptual da linguagem, ou seja, do agrupamento, da combinação de categorias de palavras que a lingua-

gem permite realizar.

A autora, tratando ainda sobre a teoria da interação, de Max Black, discorre sobre outros aspectos conceituais do teórico, os quais entendemos estar relacionados às ideias de tópico e veículo. Para uma melhor assimilação do funcionamento da metáfora, é possível a apreensão de dois conteúdos inerentes a ela: um primário, referente ao veículo, em que se evoca da expressão metafórica um sistema de lugares comuns ou conceitos usualmente empregados no tocante a essa expressão; e outro secundário, referente ao tópico. Há, nesse processo, a fusão, união, interação entre aspectos desses dois conteúdos, seja por similaridades encontradas ou criadas, gerando um sentido, podendo ser mais novo ou mais usual, a depender do tipo de metáfora quanto à sua recorrência ou nível de originalidade.

É importante ter em mente os postulados da teoria interacionista quanto à dificuldade de haver paráfrases capazes de representar literalmente o sentido de uma metáfora, tendo em vista situações como a interpretação do texto pelo leitor, que vai apreender o sentido gerado sob determinados aspectos, propriedades dos conceitos unidos e perspectivas. Caber ponderar, todavia, a reflexão de Heronides Moura (2012, p. 35), de que

[...] a interpretação de uma metáfora não é uma questão de convenção, do tipo: *verde = siga*, mas de plausibilidade. Existem as interpretações mais plausíveis de uma metáfora. Cabe ao ouvinte e ao leitor descobrir quais são elas. A metáfora não é uma questão de convenção, mas também não se trata de um jogo absurdo, de um vale-tudo, em que qualquer interpretação é possível.

Considerando a teoria da interação como uma perspectiva em que a metáfora é situada em uma perspectiva de fecundo meio de criação verbal e de novas formas de apreensão da realidade, sem se restringir a um ornamento da linguagem, é que a apreendemos como o viés teórico que ora melhor atende às nossas expectativas quanto à compreensão desse fenômeno textual. Dessa forma, a análise do *corpus* do nosso trabalho, delineada no âmbito da representação linguística, está assentada nessa teoria.

Antes de partirmos para a análise, vamos abordar alguns aspectos a respeito do jornalismo popular e da relação da língua nesse ofício, porque julgamos ser relevante compreender um pouco mais a respeito disso para, posteriormente, analisarmos as metáforas e o uso delas na construção das notícias no jornalismo popular.

### **3. A língua e o ofício do jornalista**

Informar consiste em comunicar, participar, buscar inteirar-se, cientificar-se. Sendo esta a tarefa do jornalismo, fazem-se necessárias características como perspicácia, atenção e domínio da língua para efetivá-la. A linguagem garante o uso da língua, sendo esta peculiarizada por servir para a expressividade no campo da criação linguística e o caráter dessa utilização é tão variado quanto as próprias aplicabilidades dos processos comunicacionais. Diante disso, de acordo com Maria da Conceição Alves de Lima (2006), o homem encontra significados e constrói sentidos conforme a realidade que estabelece, apropriando-se do código de línguas como um instrumento para tocar sua melodia.

A língua é concebida como um produto sócio-histórico. Consagra-se como forma de interação social realizada por meio de enunciações. Perante tal abordagem, Ricardo Noblat (2002, p. 78) argumenta que “o mínimo, pois, que se espera de um jornalista ou de alguém portador de tal título é que saiba lidar com sua principal ferramenta de trabalho: o idioma”. Em vista disso, afirma-se que a língua portuguesa é a ferramenta dos jornalistas que, por sua vez, na prática diária de produção e veiculação de notícias e da construção do real, desempenham o papel de informar a sociedade considerando aspectos relacionados ao discurso e aos modos de enunciação.

O jornalismo popular estabelece um contrato com seu leitor justamente no tocante à essa manipulação da língua, uma vez que recursos linguísticos potencializam assuntos como morte, fatos que envolvem pessoas que têm notoriedade, notícias em que há proximidade com o leitor, relevância, ou seja, reforcem os valores-notícia, classificados por Nelson Traquina (2008).

Segundo Antônio Suárez Abreu (2009), as palavras são como fios, pelas quais é possível tecer ideias e, então, forma de texto. Frisa, além disso, que, nesse contexto de representação de ideias, as figuras de linguagem são, sem dúvida, recursos linguísticos utilizados a serviço da persuasão, emoção e transmissão de mensagens diversas. Antônio Suárez Abreu destaca as figuras, a exemplo, metonímia, metáfora, pleonasma, anáfora e hipérbolos como detentoras do poder de suscitar reflexão no leitor de um dado texto, o que muitas vezes é o objetivo de um jornalista, por isso, pode-se encontrar tais figuras em textos noticiosos.

Nessa perspectiva, Patrícia Ceolin do Nascimento (2009, p. 104)

assegura:

No discurso jornalístico, os recursos estilísticos (ou figuras de linguagem), são mais comuns nos textos publicados em revistas e naqueles com nítida definição subjetiva, como artigos, crônicas e críticas, mas podem também ser observados em reportagens e textos noticiosos em geral. Além de trazer mais “pessoalidade” ao texto, os recursos estilísticos conferem à redação maior expressividade e, não raro, maior carga informativa, uma vez que são capazes de dotar a escrita de singularidade e propiciar maior envolvimento por parte do leitor.

Nilson Lage (2006) acentua que a linguagem jornalística incorpora neologismos de origem coloquial, sintéticos (fusca, frescão) ou de grande expressividade (dedo-duro, pau de arara); denominações de objetos novos, de origem científica ou popular (lêiser, videoteipe, celular); e, ainda, metáforas com intenção crítica (mordomia, mensalão). Percebe-se, portanto, que há uma busca de expressão aberta de acordo com a necessidade do contexto. Compreende-se, portanto, que o enunciado jornalístico objetiva provocar reflexão a partir da linguagem jornalística como elemento de intermediação dos diversos ramos de significado.

Ressaltamos aqui que citamos autores que se referem às metáforas presentes no jornalismo como figura de linguagem e/ou recurso estilístico, porque são citações de pesquisadores que admitem a recorrência desses recursos na produção textual do cotidiano do jornalismo. Mas, novamente defendemos que nossa visão a respeito desse conceito é ampliada (baseada na teoria interacionista de Max Black, já referida) quando nos propusemos aqui a analisar chamadas jornalísticas para perceber que o a presença de metáforas no jornalismo vai muito além do que o conceito de figuras de linguagem que se limita a afirmar que são ornamentos para embelezamento do texto. Perceberemos, portanto, a carga de significado que elas possuem logo mais adiante.

#### **4. *Uma abordagem sobre o jornalismo popular***

Em seu estudo da mídia popular, Márcia Franz Amaral (2006) aborda pontos relevantes para a compreensão e caracterização por meio de diversas nuances do jornalismo popular, os quais retrataremos, em linhas gerais, aqui. Na mídia popular, os assuntos noticiosos são, em prioridade, os que estão ligados de modo imediato com a vida da população. Na pauta, se encontram comumente temáticas como saúde, previdência social, segurança pública, mercado de trabalho, futebol e televisão.



De acordo com a pesquisa de Márcia Franz Amaral (2006), os jornais conhecidos como populares são baratos, com baixa paginação, seguem com capas chamativas e a violência permanece como assunto. Buscam a linguagem simples, o didatismo, a prestação de serviços, a credibilidade e política, esta última, até há pouco, ausente no segmento.

Além disso, é válido salientar que são várias as abordagens conhecidas aos produtos jornalísticos populares, entre eles os de que os produtos revelam apenas mau gosto, distorções e de que se constituem em meras mercadorias. Márcia Franz Amaral minudencia essa informação afirmando que mau gosto é a ideia de que os jornais populares revelam apenas degradação, onde reina certo preconceito com o universo cultural do leitor desse segmento. “A concepção da notícia como espelho dos fatos faz com que os jornais populares sejam considerados tão-somente distorção e subtende que só é desejável uma notícia despida de emoção e narração” (AMARAL, 2006, p. 23). Já a concepção de meras mercadorias procede da ideia de necessidade de sobrevivência, como se apenas os jornais populares fossem mercadoria, porém o interesse mercadológico também faz parte, logicamente, dos jornais de referência.

Os veículos populares buscam satisfazer os leitores a todo modo, pois são bastantes instáveis em razão do baixo poder aquisitivo e precisam ser conquistados cotidianamente, conforme Márcia Franz Amaral (2006). Dessa forma alguns jornais adotam uma estratégia de mercado interessado em “ler o que ocorre no mundo” e, outros, voltados às camadas mais amplas da população, priorizam notícias mais ligadas ao cotidiano popular, à prestação de serviços e ao entretenimento, ou seja, ao “mundo do leitor”.

Os jornais autointitulados populares baseiam-se no enfoque sobre grandes temas num ângulo subjetivo, com espírito lúdico e de serviço: O calendário, as festas e as fases da lua trazem elementos da literatura popular. Assim como os almanaques, o jornal publica receitas de medicina popular, casos sobrenaturais, indicações astronômicas, anedotas, horóscopo, passatempos, concursos e situações cômicas da vida cotidiana – constituindo-se ao mesmo tempo no setor de reclamações, num guia de serviços e num manual de aconselhamentos.

Quanto aos critérios para um fato tornar-se notícia na imprensa popular, (os valores-notícia, classificados por Nelson Traquina (2008) para medir a noticiabilidade de um acontecimento), na imprensa popular, um fato poderá ser noticiado se entreter, for próximo geográfica ou cultu-

ralmente do leitor, puder ser simplificado, puder receber uma narrativa dramática, tiver identificação dos personagens com os leitores (personalização) e for útil.

No que se refere ao entretenimento, entreter é divertir com distração, de uma forma sensorial prazerosa e com boas sensações. Muitas vezes, os programas e jornais populares têm a visão de que o público só pretende desfrutar, satisfazer-se, deliciar-se, tirar proveito ou vantagem. Quanto aos exageros e escândalos, tem potencial para ser notícia tudo o que prende o olhar.

Acerca da proximidade, pode ocorrer pelo conteúdo do fato, pelas personagens que a notícia envolve e pela linguagem utilizada. Pelo conteúdo interessam aos leitores das classes C, D e E temas como “atendimento à saúde, mercado de trabalho, segurança pública, televisão, futebol e as matérias conhecidas como de interesse humano, que contam os dramas cotidianos da população”. (AMARAL, 2006, p. 65)

A proximidade pelos personagens acontece porque o jornalismo também se caracteriza como popular quando se interessa pela vida das pessoas do povo. Assim, um fato tem muito mais probabilidade de ser notícia se tiver impacto na vida de uma pessoa ou puder ser comentado por alguém do povo. E a última, por meio da linguagem, demonstra autenticidade e seriedade do veículo, por exemplo, com o uso do discurso direto, marcado pelas aspas e a utilização de um vocabulário já conhecido da população. É importante dizer que o fato de um jornal ser mais popular não significa que tenha de abrir mão da informatividade.

Outras características da imprensa popular que merecem ser citadas são as colunas de texto muito finas ou muito largas; emaranhados excessivamente reduzidos ou exagerados; textos em caixa alta, letra decorativa ou manuscrita, textos em fundo coloridos ou negativos, alinhados à direita ou centralizados. A capa, ademais, o que vende o jornal. Por isso, do ponto de vista comercial, é subordinada ao interesse do leitor. (AMARAL, 2006)

A humanização do relato jornalístico, a abordagem humana, interessante e consistente e a construção de conhecimento são fundamentais serem pinceladas nessa caracterização do jornalismo popular. Quanto ao público alvo do jornalismo popular, os jornais populares se destinam ao público de baixa renda, atendendo, de certa maneira, à menor parcela da população. A proximidade por meio dos tipos de serviço prestados e pela conexão com o local e o imediato identifica essa ligação entre o veículo e

o leitor.

O público leitor, portanto, prefere ver sua cotidianidade impressa no jornal e a informação é sinônimo de sensação e da versão de diferentes realidades individuais em forma de espetáculo, adequando-se aos conteúdos mais sedutores. É desse modo que a imprensa cria maneiras de dirigir-se ao público e de vincular suas matérias aos interesses desse leitor.

Considera-se, ainda, que as notícias são narrativas ou histórias marcadas pela cultura da sociedade em que estão inseridas. Para enquadrar os acontecimentos em notícias, precisam estar inseridos no universo do público, seja com notícias mais ou menos interessantes, frias ou quentes.

Nesse contexto, Márcia Franz Amaral (2006) ressalva que ambas são narrativas sobre realidade e se apropriam de valores culturais para contar uma história e a forma como a notícia relata o fato muda conforme o público para quem o veículo é dirigido. “As notícias não emergem naturalmente do mundo real para o papel, não são o reflexo do que acontece. São um discurso sobre o mundo, redigidas com base em formas narrativas, pautadas por símbolos, estereótipos, clichês e metáforas”. (AMARAL, 2006, p. 23)

Diante disso se percebe que os jornais também produzem sentidos, significações por meio de recursos diversos com a finalidade de se direcionar ao universo do seu público-alvo. A autora acrescenta que periódicos adotam “determinados recursos temáticos, estéticos e estilísticos” (AMARAL, 2006, p. 57), por vezes até deslocados do jornalismo tradicional, levados por interesses mercadológicos e numa construção de relação com o público.

Portanto compreende-se que a construção das notícias com metáforas interfere nesse processo, fortalece a relação entre o público e o jornal, até porque, conforme Márcia Franz Amaral, as pessoas leem jornais não somente para se informar, mas também pelo senso de pertencimento na história cotidiana e nisso a metafóricidade contribui consideravelmente, como se notará a seguir.

##### **5. As metáforas nas chamadas do jornal *Correio Popular***

O jornal *Correio Popular* é descendente do jornal *Correio de Imperatriz*, este sendo fundado em setembro de 2009 na cidade e findado

em agosto de 2010. O *Correio Popular* herdou, na verdade, apenas a estrutura física daquele, pois houve mudança na linha editorial, quantidade de funcionários etc. A primeira edição foi publicada em uma terça-feira, no dia 1 de março de 2011.

Em 2011, o veículo tinha formato tabloide, com 12 páginas, sendo quatro delas destinadas a notícias gerais (03 a 06). As outras (02, 07, 08, 09, 10, 11 e 12) são, respectivamente, “painel”, na qual tem uma coluna chamada “corneta popular”; “celebridades”; “passatempo”; “serviço”; as duas últimas, “esporte”.

No recorte estudado, ou seja, as capas das edições de 2011, o jornal abordou violência, política, problemas da população, eventos, entretenimento, serviço, emprego, entre outros assuntos de interesse da população. Há, ainda, dois espaços no jornal intitulados “Qual é a bronca”, destinado às denúncias e reclamações do povo, dando voz ao cidadão, e “Aqui Imperatriz!”, na qual se encontram perfis de pessoas comuns de Imperatriz, isto é, com destaque no jornalismo local.

É notório nas chamadas do jornal o uso de metáforas na tentativa de exercitar um jornalismo que noticie e que, concomitantemente, envolva aspectos apelativos, emocionais e impactantes da vida do próprio leitor, o que iremos conferir a seguir.

Explicaremos as possíveis interpretações para as metáforas elencadas neste artigo, analisando o contexto linguístico, encontrando tanto categorias dos itens lexicais quanto os sintagmas em que essas classes se agrupam, levando em conta a estrutura léxico-conceitual da linguagem.

A partir de um corpus gerado em um trabalho de conclusão de curso, em 2013, no qual fizemos um levantamento de todas as figuras de linguagem presentes nas chamadas das edições de 2011 do jornal *Correio Popular*, efetuamos um recorte desse corpus e selecionamos as chamadas com metáforas para fins de análise neste trabalho. Relacionamos também figuras como metonímia, paradoxo e eufemismo, por considerar que nessas referidas chamadas há metaforicidade, conforme viés teórico que embasa esta análise.

Elencaremos as metáforas a seguir e analisaremos as possíveis interpretações levando em conta a teoria interacionista já referida. Vamos identificar o tópico e o veículo da chamada, citar uma possível paráfrase da frase a fim de comentar o significado da metáfora, mesmo concordando com o que Max Black afirmou acerca da paráfrase, de que uma ex-

pressão literal não traz a mesma carga semântica da metáfora, constituída por meio de sentido conotativo. Todavia aqui, para fins didáticos, é interessante utilizarmos o termo paráfrase para “explicar” os sentidos da metáfora, e relacionar o uso desse recurso linguístico na enunciação das notícias no jornalismo popular.

Reiteramos que todas as chamadas que constituem o corpus deste trabalho são do ano de 2011. Nesse sentido, elas serão mencionadas com o registro da data e mês em que foram publicadas, vez que já explicitamos o ano a que se referem.

Na edição do dia 20 de março, encontramos na chamada *Batalha no Engenhão* uma metáfora. O conteúdo que carrega o sentido metafórico é a palavra “batalha”, sendo o veículo. Conseguimos perceber o tópico “futebol” implicitamente ao fazermos a seguinte paráfrase: “o futebol é uma ‘batalha’, uma competição muito acirrada”. Se o jornal veiculasse a chamada com a expressão literal, não teria o mesmo impacto.

Na chamada, o jornal remete o jogo de futebol a lutas ‘sangrentas’ e sofridas, que requerem persistência e força a fim de alcançar objetivos outrora traçados, ou seja, genuínas batalhas, tendo em vista a ‘seriedade’ que jogadores e torcedores têm em relação ao esporte e à maneira comprometida que realizam partidas entre clubes consagrados, nesse caso, Vasco da Gama e Botafogo. É importante frisar, neste momento, a relevância do futebol na imprensa popular visto ser este tema demasiadamente destacado.

*Exército Brasileiro participa de guerra contra a dengue* é a chamada que destacamos da edição do dia 30 de março, que metaforiza o esforço dos soldados na campanha contra a doença, simplifica e explicita a mensagem de esforço pela sociedade. “Dengue” é o tópico que recebe o significado da palavra “guerra”, o veículo.

Sabe-se que faz parte do ofício dos soldados do exército participarem de guerras, eles são treinados para isso. Mas, nessa chamada, o jornal se apropria do significado literal de guerra e atribui ao combate à dengue, que não acontece em um campo de concentração literal, mas em um ambiente urbano, que é a cidade de Imperatriz. Ela aqui é o campo para a guerra e quem precisa morrer é o mosquito transmissor.

Quanto às intenções do jornal, com o uso do vocábulo “guerra”, ele pretende transmitir ao público que os soldados realmente estão engajados no combate à doença, portanto, cumprindo o papel deles, que é ser-

vir ao país. Dessa forma, por meio do veículo, o leitor tem a boa notícia de que há um grupo ainda lutando por eles com engajamento, com afinco. Fazer com que o leitor sinta esse tipo de sensação, certamente o aproxima ainda mais do veículo de comunicação, suscita nele um sentimento de valorização enquanto ser humano.

Na edição do dia 19 de abril, encontramos a frase *Hospital das painelas* em uma das chamadas da capa do jornal. Tratava-se de um anúncio de uma loja de consertos do objeto. Parafraseando, temos “Nesta loja conserta-se painelas”. Percebemos que o veículo que ocasiona a metáfora é a palavra “hospital” e, para encontrar o tópico é só pensarmos na frase “a loja é um hospital de painelas”, e vemos “loja” como o tópico.

Nesse exemplo, a interação de tópico e veículo nos faz chegar ao seguinte insight cognitivo: essa loja conserta uma painela em qualquer estado. Como vimos anteriormente na caracterização de um jornal popular, os anúncios fazem parte do conteúdo do veículo e o jornal usou a linguagem, mais uma vez, para alcançar seu objetivo, nesse caso, a publicidade.

*Vereadores ‘empurram’ reajustes nos servidores* foi a chamada metafórica encontrada na edição do dia 25 de maio. O conteúdo primário encontrado no verbo empurrar, que é o veículo, foi relacionado ao tópico reajustes. Assim, ao se estabelecer essa metáfora, o sentido de “impulsionar com força, impelir com vigor, impulsar”, do verbo, foi utilizado para exprimir que os parlamentares forçaram um aumento salarial que foi de encontro ao que os servidores almejavam.

Por meio da metáfora, compreende-se que o parlamento comete um ato violento, assim como o é literalmente em empurrar, visto que fica indiferente em relação ao que os servidores gostariam e força uma aceitação indesejada. O denunciamento do jornalismo popular fica evidente, pois faz a chamada do fato levando em conta a “insatisfação” dos servidores, ou seja, dos leitores, mostrando por meio da metáfora que os políticos foram arbitrários e agiram com imposição.

A próxima chamada a ser analisada é do dia 22 de junho e diz: *Ela não tem tido pulso forte*. Refere-se a uma figura pública que atuava na política da cidade e o jornal a avalia utilizando tal expressão na chamada da matéria. “Ela” é o tópico e a expressão “pulso forte” é veículo da metáfora. A paráfrase dessa frase poderia ser “Ela não tem tido firmeza”, ou seja, não está sabendo utilizar a autoridade da melhor forma. Desse modo, o jornal faz uma denúncia novamente, demonstrando, sem dúvida, a insatisfação do público por meio dessa expressão, dizendo que

o povo gostaria de falar, dando voz ao leitor.

Já na edição do dia 26 de julho, encontramos a chamada *Farmácia popular deixa povão na mão*. A expressão popular “na mão” é o veículo da frase, sendo “povão” o tópico. Para interpretar a metáfora, acionamos nosso cognitivo e buscamos o que já conhecemos sobre o dito popular “na mão”, cujo uso é bastante perceptível na fala da língua portuguesa no Brasil, denotando que alguém decepcionou outrem, abandonou, não ajudou, não apoiou.

Sendo assim, o veículo quis dizer, parafraseando, que o estabelecimento não tem remédios para o povo, todavia, a chamada da matéria com a expressão conotativa popular está imbuída de maior significado, denunciando uma situação de transtorno à população, que deveria receber remédios gratuitamente na ocasião à qual o jornal se refere.

No dia 12 de julho, o jornal utilizou a chamada *Rua feita de lama*. O tópico é a palavra rua e o veículo é lama, mais um registro de denúncia encontrado no jornal, uma metáfora que, parafraseada, poderia ser “a rua está coberta de lama”. Compreendemos que quando o jornal afirma que a rua é feita de lama, a situação dela é extremamente precária e o notamos a crítica do jornal, mais uma vez, ao poder público, tendo em vista que as ruas deveriam ser feitas de asfalto ou outro material, e não como conta o registro.

*O tempo não para na velha rodoviária* é mais uma chamada do jornal, registrada na capa do dia 22 de julho. A paráfrase dessa chamada pode ser “As atividades não param na velha rodoviária”. A metáfora aqui acontece por meio da expressão “o tempo não para” (veículo), e para compreendermos qual é o tópico, podemos pensar na expressão subentendida “o tempo não para nas atividades (tópico) da velha rodoviária”. O jornal aqui informa ao leitor que existe possibilidade de compra e venda nesse ponto da cidade, pois, levando em conta o contexto do município, que possui uma nova rodoviária, o jornal prepara uma matéria a fim de informar ao povo que a velha rodoviária ainda é local de oportunidades, de mercado, o que demonstra mais uma característica do jornalismo popular por meio da linguagem na construção da notícia, que é a divulgação de mercado.

No dia sete de setembro, o jornal estampa outra denúncia sobre saúde na capa da edição. *Saúde estacionada* é a metáfora utilizada pelos redatores para alertar sobre a situação da saúde pública em Imperatriz. Nota-se, portanto, que “saúde” é o tópico e “estacionada” é o veículo, e a

paráfrase da chamada poderia ser a saúde de Imperatriz está sem funcionar, mas a carga semântica seria minimizada se o jornal assim escolhesse veicular.

Por meio do veículo “estacionada”, podemos inferir que o jornal nota a saúde numa situação realmente precária, precisando de medidas urgente por parte dos governantes. Quando um veículo está estacionado, ele está mais do que parado, como aprendemos no trânsito, ele está em um estado que não se sabe a hora que vai começar a andar novamente. Logo, o uso da expressão estacionada diz exatamente o que a população gostaria de falar, numa linguagem hiperbólica, ou seja, novamente o jornal dá voz ao leitor, fazendo uma denúncia.

*Os deficientes não são vistos* é outra chamada de caráter de denúncia, encontrada na edição do dia 22 de setembro. O tópico é a palavra deficientes e “não são vistos” caracteriza a metáfora, sendo o veículo. Apropriando-se de um trocadilho, os redatores estabelecem a metáfora na frase, com a finalidade de incitar à reflexão dos leitores para a temática abordada, que retrata, pelo uso inteligente da linguagem, de um problema de uma minoria da população que, na maioria das vezes, tem pouca voz para reclamar os seus direitos, o que reforça uma das características/funções do jornal de cunho popular.

Dando continuidade, no dia seis de outubro, a chamada principal do Correio Popular foi *Monstro violenta menina de 10 anos*. Ocorre a metáfora no uso da palavra “Monstro”, o veículo da frase, que na paráfrase, seria pessoa nociva, desumana. Para descobriremos o tópico, nesse caso, implicitamente percebemos que há a seguinte informação na chamada: o homem/estuprador é um monstro, sendo estuprador o tópico da frase. É sabido que todo tipo de violência geralmente revolta a população, e sendo praticada contra uma criança, possivelmente a revolta é maior, por conta disso, o veículo utiliza a mesma expressão (Monstro) que as pessoas também utilizam cotidianamente ao se referir a um violentador. Nota-se, mais uma vez, o jornal dando voz ao leitor e, por conseguinte, aproximando-se dele por meio da linguagem utilizada que condiz com o que a população diz/gostaria de dizer numa situação de estupro. A mesma ideia aparece na chamada *Monstro abusava da filha de 12 anos*, do dia 15 de março.

Denunciando de novo os problemas da cidade, o jornal utiliza a chamada *Fábrica de acidentes*, na edição do dia 22 de outubro. “Fábrica” é o veículo e o tópico é trânsito de Imperatriz, que está implícito. A ex-



pressão poderia ser: “O trânsito de Imperatriz é uma fábrica de acidentes”. A paráfrase dessa metáfora explicita que a cidade está cheia de motoristas infratores, que provocam acidentes.

Quando o jornal opta por utilizar a expressão “fábrica”, quer fazer o leitor refletir na realidade do trânsito do município, busca levá-lo a relacionar o trânsito com o cotidiano de uma fábrica, que possui um ritmo frenético de produção, para que os motoristas compreendam que é necessário “frear essa produção” e, assim, diminuir o número de acidentes. O alerta do veículo é tanto para os leitores motoristas como também para os que ainda vão entrar no trânsito já começarem a pensar sobre como será sua conduta e, também, para o órgão responsável pelo setor tomar providências. Dessa forma, a metáfora esclarece a situação da cidade, assim, contribui para o jornal cumprir com a responsabilidade social que ele possui, na condição de veículo de comunicação de massa.

Citaremos agora algumas expressões que podem ser classificadas como metonímia, paradoxo e eufemismo, mas que, levando em conta a presença de metaforicidade, comentada na parte teórica deste trabalho, vamos classificá-las e analisá-las como metáforas.

No que se refere à metonímia, a utilização do ‘todo pela parte’ e, algumas vezes, ‘do concreto pelo abstrato’ contribui para que o leitor faça associações mentais instigadoras à compreensão do fato noticiado. Como exemplo, temos o título “Imperatriz vai ensinar capoeira na África”, da edição do dia 12 de setembro. Em vista dessa frase, haverá um sentimento de satisfação no leitor em saber que sua cidade está sendo representada numa atividade relevante para a sociedade. A metáfora dessa chamada ocorre porque o veículo utiliza a expressão Imperatriz em vez de professor, dando a entender, parafraseando que “o professor de Imperatriz vai ensinar [...], sendo professor o tópico e Imperatriz o veículo. Ao ler uma chamada como essa, o imperatrizense se sente representado pelo professor “do outro lado do mundo”, o que traz uma boa sensação. O jornal permite então que o leitor se sinta dentro do acontecimento, que é tão positivo para a cidade.

Outro exemplo é uma das chamadas da edição dos dias 12 e 13 de junho, que afirma: “Hospital encontra crack na meia de rapaz assassinado”, ratificando a generalização da ação realizada por uma pessoa, mas que configura a responsabilidade para a instituição. Logo, parafraseando, temos “Funcionário de hospital encontra [...]”. A metáfora desobriga o veículo a citar nome do responsável pela apreensão da droga.

O eufemismo também foi identificado na pesquisa. A suavização de expressões um tanto carregadas auxilia na propagação de mensagens de temáticas como o sexo, por exemplo. No jornal, diagnosticou-se em duas edições o uso dessa atenuação, nas edições do dia 12 e 13 de junho e no dia 25 de julho, como se confere: *Presentes para esquentar o Dia dos Namorados e Nova pílula “acende” o homem em apenas 15 minutos*. Nas duas expressões percebe-se a presença de metaforicidade. Na primeira, esquentar é o veículo e Dia dos Namorados o tópico, haja vista que o jornal utiliza o verbo esquentar conotativamente fazendo referência à metáfora do “fogo” já cristalizada quando o assunto é sexualidade.

A segunda chamada usa o verbo acender já dentro das aspas, remetendo o leitor para o sentido figurado presente na palavra, que é o veículo. O tópico é o vocábulo “homem”, assim o leitor vai compreender, interagindo cognitivamente a partir do verbo “acender” com o substantivo “homem”, interação que frequentemente ocorre porque é algo popular presente na fala do brasileiro, e o jornal utiliza mais uma vez a linguagem popular, nesse caso, carregada de conotação, na chamada da matéria.

O próximo título em evidência traz uma das figuras de abundante carga semântica: o paradoxo. Na capa da edição de seis de julho, a chamada principal diz: *Namoro juvenil sujo de sangue*, título de um relato de briga numa escola entre duas pré-adolescentes que culminou em golpes à faca por causa do namorado de uma delas. Esclarecendo a metáfora, poderíamos aqui registrar a frase “O sangue (tópico) sujou o namoro (veículo)”. Nessa chamada vemos metaforicidade porque o namoro em si não fica ensanguentado. Quem fica sujo de sangue é o ser humano. A expressão “namoro juvenil” é contraditória semanticamente à expressão “sujo de sangue”, tendo em vista que criança remete à pureza, beleza, inocência, pessoa com sentimentos ingênuos, todavia sangue é a ‘catarse’ dessa narrativa, ou seja, violência e rancor, sentimentos comumente de adultos, o que não compete, em linhas gerais, ao espírito e às atitudes juvenis.

Portanto, a metáfora induz o leitor a pensar nesse tipo de incidente, visto que foi evidenciado já no título o que há de mais lamentável para a sociedade na notícia. Perante tais observações, é importante lembrar que a estranheza também é pontuada por Márcia Franz Amaral (2006) como mais um aspecto das notícias de mídia popular, com isso, estabeleceu-se uma relação desta com a metáfora e o paradoxo aqui analisado.

Em continuidade, de acordo com o estudo realizado sobre o jornalismo popular, o que prende e seduz o olhar dos leitores nos veículos

desse segmento é, em muitos casos, a descrição do fatídico por meio de uma linguagem apelativa e intensa. Em vista disso, justifica-se o diagnóstico de várias expressões hiperbólicas no jornal analisado. Nessas expressões também é possível perceber metaforicidade.

A prioridade em veicular informações ligadas ao cotidiano dos leitores pode, também, explicar o uso dessas expressões uma vez que, ao usar uma frase denotando exagero, busca facilitar a compreensão da notícia, polemizá-la quando se trata de denúncia e, por vezes, entreter o leitor com expressões cômicas e comuns do dia a dia das classes leitoras.

A exemplo, *Estádio Frei Epifânio ‘apodrece’ sem limpeza*, chamada registrada na capa do dia 15 de abril, é um dos títulos com hipérbole encontrados no jornal. O verbo apodrecer, que significa tornar-se podre, decompor-se, recebe aqui um sentido exacerbado de sujeira em razão da extrema falta de higiene do local. Nesse caso, uma denúncia buscando ‘acordar’ as autoridades para a situação. Há, portanto, uma metáfora aqui também. Estádio Frei Epifânio é o tópico e o verbo apodrecer é o veículo. A paráfrase poderia ser “Estádio Frei Epifânio não está sendo limpo”. Claramente, vemos que a frase não tem a mesma carga semântica do veículo apodrecer.

Outro exemplo de hipérbole na qual também pode-se notar metáfora é na capa dos dias 14 e 15 de agosto, na qual se destaca a manchete do dia: *Armado até os dentes*, cuja matéria traz em destaque a grande quantidade de armas que um bandido possuía quando fora flagrado por policiais militares. O título deixa claro a principal ideia da matéria, - a denúncia quanto ao porte de armas - e ainda traz um ar cômico com o uso do ditado popular “até os dentes”, a metáfora da chamada, sendo o veículo. O tópico é o vocábulo homem. Quase pensamos na frase: “O homem estava armado até os dentes”, que parafraseando seria “com muitas armas”, não trazendo o mesmo impacto. Considera-se, portanto, que a narrativa dramática, uma das características da imprensa popular, é corroborada com a hipérbole e, nesse caso, com a metáfora, como se percebe nesse e nos outros exemplos que estamos analisando.

No dia 1º de novembro, o jornal veicula na capa a chamada *Assassinos fazem o inferno*, sendo “Assassinos” o tópico e “inferno” o veículo. A paráfrase poderia ser “assassinos fazem um grande alvoroço”, referindo-se à atuação deles na cidade, mas não comporta o significado da palavra inferno, utilizada metaforicamente na chamada, para explicar o quanto foi considerável o número de homicídios no período a que o jor-

nal ia se referir na matéria. Continuando na abordagem de temas policiais, no dia dois de dezembro, o jornal veicula uma chamada de acusação da seguinte forma: *Até o pescoço! Chiquinho acusa PM de ter dado sumiço em Sandes “Pipoquinha”*. Parafraseando, o jornal diz que o PM (tópico) está sendo acusado de muito envolvimento com o sumiço do referido homem. Mas o veículo preferiu utilizar a expressão popular “até o pescoço” (veículo), configurando assim mais uma incidência de metáfora na capa do jornal, para chamar a atenção do leitor.

Mais uma chamada do caderno policial veio na capa da edição do dia 23 de agosto: *Homem aranha ou homem invisível? Fuga espetacular na CCPJ*. Percebemos a alusão ao clássico do cinema, mostrando o aspecto intertextual da chamada jornalística e também o cunho cômico e irônico que a frase recebeu, já que o veículo satiriza o trabalho da segurança da penitenciária e, nesse processo, a metáfora ocorre por conta da expressão “homem aranha ou homem invisível?”, sendo o veículo, e o tópico é “o preso”, que recebe as características do veículo nessa chamada, uma vez que consideramos a seguinte paráfrase: “preso foge da CCPJ”, que certamente não tem a mesma carga de significado se comparada à chamada feita pelo veículo.

## **6. Algumas considerações**

Perante o estudo realizado neste artigo, asseguramos o quanto as metáforas estão presentes o cotidiano por meio de diversos textos, não somente na literatura e nem com a função apenas de ornamento. Vimos aqui que elas são intencionalmente utilizadas nos textos pois são recursos riquíssimos para a construção de um determinado enunciado e, no jornalismo não é diferente.

A língua, como ferramenta do jornalista, é explorada inesgotavelmente, de forma criativa e inovadora. Em vista disso, afirma-se que a metáfora é explorada pelos redatores a fim de dizerem de acordo com a intencionalidade que os direciona, colaborando para o alcance dos objetivos da mídia popular, isto é, informar com entretenimento, denunciar, prestar serviços ao público leitor, considerar a humanização, a atenção ao fatídico, emoção e proximidade, entre outras características aqui elencadas.

Notamos que as metáforas funcionam como instrumentos compreendidos por meio de insights cognitivos que nos ajudam a perceber

certos aspectos da realidade por meio dos entrelaçamentos, das conexões que fazemos entre tópico e veículo, que nos permitem enxergar além, vendo e/ou percebendo as situações, os fatos, as pessoas sob um prisma ampliado, o que clareia a nossa compreensão que poderia ser menor se estivesse limitada apenas a uma expressão literal.

Consideramos, ademais, que nas chamadas, há a forte presença de expressões metafóricas que já fazem parte do linguajar do público do veículo, como ditos populares por exemplo. O jornal, então, apenas se apropria dessas expressões, nesse caso não criando metáforas, mas utilizando de forma contextualizada as que já estão no cotidiano das pessoas por meio da fala, o que sem dúvida contribui para o estreitamento do laço entre o jornal e o leitor.

Logo, por vezes, o sujeito informa o público sob uma perspectiva textual mais bem trabalhada, o que acarreta na realização da comunicação por um caminho que perpassa a leitura e, por conseguinte, a reflexão, sobretudo manifestada no jornalismo impresso. Nesse processo de reflexão é que o leitor para a fim de buscar em seu cognitivo o seu conhecimento já existente e assim, relaciona tópico e veículo, compreendendo, portanto, a metáfora.

Afirma-se, veementemente, que a linguagem serve de instrumento ao homem para este não somente interagir socialmente em uma comunidade linguística, mas também para transmitir informações, constituindo a língua um recurso para informar, expressar opinião, entreter, entre outros fins. Pode-se dizer que toda mensagem linguística está estruturada de forma a manifestar determinada intenção de seu emissor. Esse fato impõe, conseqüentemente, a necessidade de o receptor identificar essa intenção, pois é a partir disso que ele poderá tomar posicionamento em relação ao outro. Tal pensamento foi verificado na construção e veiculação de notícias, em virtude da percepção de que as notícias são construídas do mundo para o papel por enunciadores que, por sua vez, possuem maneiras de transmitir uma dada informação.

Assim, o jornalismo popular, aqui representado pelo impresso *Correio Popular*, prioriza não somente dizer algo, mas também como ele vai dizer uma determinada notícia. Logo, a aproximação pela linguagem abordada anteriormente aqui é ressaltada pois a intenção do jornal é justamente prender o leitor, juntar-se ao público numa relação contígua que se solidifica a cada periódico. É importante pensar na utilização das metáforas não só como estratégia de mercado, uma vez que não se pode su-

bestimar o papel do jornal como construtor da realidade pública e produtor de conhecimento.

Portanto, embora se admita o uso de algumas metáforas para a exacerbação da notícia, não se pode negar a contribuição para um jornalismo que expõe necessidades da população, representa as pessoas, publica notícias de didaticamente, aproxima-se do público por adotar elementos do universo cultural do leitor, conectar-se com o local e o imediato e contribuir para o cumprimento da responsabilidade social da imprensa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13. ed. Cotia: Ateliê, 2009.

AMARAL, Márcia Franz. *Jornalismo popular*. São Paulo: Contexto, 2006.

*CORREIO Popular*. Jornal impresso, ano I, 2011. Edições de 01 de março a 31 de dezembro de 2011.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas: Eduft, 2015.

\_\_\_\_\_. Um passeio pelos estudos da metáfora. *Revista de Letras*, Curitiba, n. 14, p. 1-15, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2332>>. Acesso em: 23-10-2017.

LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Maria da Conceição Alves de. *Textualidade e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar*. São Paulo: UNESP, 2006.

MOURA, Heronides. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo: Unisinos, 2012.

NASCIMENTO, Patrícia Ceolin do. *Técnicas de redação em jornalismo: o texto de notícia*, vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2009.

NOBLAT, Ricardo. *A arte de fazer um jornal diário*. São Paulo: Contexto, 2002.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo*. 2. ed. Florianópolis: Insular. 2008.

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM TURMAS DE EJA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

*José Adailton Pinto de Souza* (UFAC)  
[adailtonvinhorck@hotmail.com](mailto:adailtonvinhorck@hotmail.com)

*Pedrinho Nascimento da Silva* (UFAC)  
[prof.pedro.ist@gmail.com](mailto:prof.pedro.ist@gmail.com)

*Márcia Verônica Ramos de Macêdo* (UFAC/UFBA)

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo ampliar o conhecimento dos professores de língua materna a respeito da variação linguística e, desta forma, contribuir para a melhoria do ensino dessa temática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia adotada foi, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica sobre variação linguística, preconceito linguístico, variação e ensino, assim como as contribuições da dialetologia, da sociolinguística e da geolinguística para o ensino de língua materna, além da análise de três livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental, todos utilizados na rede pública de ensino do município de Humaitá – Amazonas. A base teórica está fundamentada em Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2014), Marcos Bagno (2002; 2014), Suzana Alice Cardoso (2010), Izete Lehmkuhl Coelho et al. (2015), Carlos Alberto Faraco (2005; 2007), Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004) os quais abordam sobre a temática de variação linguística e ensino. Espera-se que este artigo possa contribuir com o trabalho docente dos professores das redes públicas estadual e municipal, em especial, os das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de que possam desenvolver o estudo da variação linguística em sala de aula, tomando por base os conhecimentos prévios dos alunos, com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva destes, assim como a promoção da cidadania e o combate aos preconceitos, tanto linguístico quanto social.

#### Palavras-chave:

Variação linguística. Ensino. Educação de jovens e adultos. Livro didático.

### 1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende uma faixa etária acima de 14 anos até mais de 60 anos e está fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96), nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)



e em outras leis nacionais e estaduais, em princípios norteadores e recomendações nacionais e internacionais.

Os alunos jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracterizam-se como um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da fala, da cultura, da visão de mundo e dos conhecimentos prévios. O ingresso, por vezes precoce, no mundo do trabalho e a experiência social fizeram com que esses alunos acumulassem uma “bagagem” rica e diversa de conhecimentos e formas de atuar no mundo em que vivem. A escola, por sua vez, precisa conhecer e levar em conta as singularidades desses alunos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997) é condição necessária a todo ser humano, para se chegar à possibilidade de plena participação social, o domínio da língua, já que é por meio dela que se pode ter o acesso à informação, obter conhecimentos, construir visões de mundo, posicionar-se, enfim, fazer parte do mundo e exercer de forma ativa a sua cidadania, é, portanto, responsabilidade da escola, ensinar e garantir o acesso aos conhecimentos que se fazem necessário para que de fato seja estabelecido a formação do cidadão pleno.

A respeito da variação linguística e ensino, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* deixam claro que:

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p. 26)

Dessa forma, a escola não pode, de forma alguma, estigmatizar o aluno em função dos traços que marcam sua fala. Pelo contrário, deve reconhecer o saber linguístico dos estudantes e a cultura trazida por eles e, a partir do reconhecimento dessas heterogeneidades linguísticas e culturais, procurar trabalhar com essas variedades e com a variedade padrão, uma vez que essa última se faz necessária para o uso da língua em instâncias públicas e em situações formais, com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos.

Em nossa experiência docente com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Humaitá (AM), observamos que a temática da variação linguística, seja na proposta curricular elaborada pela

Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, seja nos livros didáticos é praticamente nula. Tal fato não condiz com a realidade encontrada em sala de aula, uma vez que constatamos nas escolas desse município uma clientela bastante diversificada, ou seja, pessoas que vieram de comunidades ribeirinhas, das rodovias que cortam o município e até de outras regiões do país, tornando-se evidente o fenômeno da variação linguística.

Preocupados com essa situação, procuramos conhecer melhor o assunto, com o intuito de ajudar o professor de língua portuguesa ao trabalhar com a variação linguística em sala de aula. Realizamos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica sobre variação linguística e ensino, assim como as contribuições da sociolinguística e da geolinguística para o ensino de língua portuguesa. Na sequência, fez-se a análise de três livros didáticos do 6º ano, todos utilizados na rede pública de ensino do município de Humaitá (AM).

O objetivo deste artigo é possibilitar a ampliação de conhecimento dos professores de língua materna a respeito da variação linguística, a fim de que possam desenvolver o estudo dessa temática em sala de aula, tomando por base os conhecimentos prévios dos alunos, com a finalidade de tornar possível o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo a cidadania e o combate aos preconceitos, tanto linguístico quanto social.

## **2. A variação linguística e o ensino de língua**

A língua é um instrumento de interação social. Através dela, os indivíduos compartilham suas experiências e transmitem seus valores sociais, culturais e religiosos às novas gerações. Pelo fato de não ser um instrumento de comunicação pronto, fixo e inalterável, a língua sofre muitas variações, tornando-se heterogênea.

A língua portuguesa falada no Brasil não foge a essa regra, uma vez que fatores extralinguísticos como o *status* social, o grau de instrução, o sexo, a idade, a profissão e o lugar de origem, entre outros, interferem no processo da fala e, conseqüentemente, na escrita.

Conhecendo essa realidade, entendemos que o professor, em sala de aula, deve abandonar a maneira de trabalhar a língua na perspectiva do “certo” e do “errado”, deixando de lado a ideia de que existe apenas uma modalidade considerada padrão, a qual é, comumente, baseada nas

normas gramaticais. Além disso, deve considerar a origem e o contexto social dos alunos, uma vez que estes produzem diversas variedades linguísticas no contexto escolar, oriundos das agências de letramento baseadas em sua experiência de mundo.

Segundo Irandé Antunes (2007, p. 147), o estudo de línguas no ambiente escolar deve “*objetivar a ampliação de todas as competências que a atividade verbal prevê*”. Isso implica promover nas pessoas, o desenvolvimento de capacidades para: ler e entender um texto de qualquer gênero, tipo e dimensão; interagir em público, em contextos formais e informais; se expressar por escrito de forma clara, coesa e coerente; usufruir do gosto estético das produções literárias; relacionar as informações dos textos verbais.

Portanto, o conhecimento de questões sobre variação linguística faz-se necessário para que o professor se sinta seguro e realize práticas pedagógicas adequadas a fim de abordar os fenômenos linguísticos em sala de aula, aproveitando as experiências de mundo dos alunos, o conhecimento compartilhado, ou seja, o professor deve ser também um leitor da sua clientela e de suas vicissitudes e um pesquisador dos fatos da linguagem que surgem no contexto escolar e podem ou deveriam ser melhor “aproveitadas” e utilizadas.

### **3. A variação linguística nos livros didáticos**

O estudo da língua portuguesa trazido pelos livros didáticos, até pouco tempo, baseava-se numa concepção de língua homogênea e completamente uniforme em sua estrutura. Dessa forma, os livros didáticos ignoravam as variações e as mudanças linguísticas que são inerentes à língua e que ocorrem, de fato, quando utilizadas por seus falantes.

Com o avanço dos estudos linguísticos e com a reformulação da legislação educacional brasileira, principalmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), os livros didáticos passaram a contar com uma nova visão do fenômeno linguístico, ou seja, passaram a aceitar a variação linguística como fato resultante do uso social da língua.

Mesmo com a inclusão da temática nos nossos documentos oficiais, assim como nos livros didáticos, para Carlos Alberto Faraco (2007, p. 42), “temos que reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística”. Segundo esse autor,

Nos livros, os fenômenos da variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a “cultura do erro” como pano de fundo). Quando se fala em variedade da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceito do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. (FARACO, 2007, p. 42-43)

Concordamos com Carlos Alberto Faraco (2007) quando o mesmo afirma que “não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada” para tratarmos do tema variação linguística em sala de aula, uma vez que os professores se baseiam puramente nas atividades propostas nos livros didáticos, que por sua vez, tratam superficialmente do assunto e com total ausência de uma pedagogia voltada para essa área. Além disso, não temos uma política de incentivo à pesquisa linguística na escola, bem como à formação de grupos de estudo que possam contribuir para uma linguagem, ao menos regional.

Com o intuito de observar de forma mais precisa como a variação linguística vem sendo tratada pelos livros didáticos, analisamos três livros de português destinados ao 6º ano do ensino fundamental, sendo 01(um) volume da Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizado no triênio 2014-2016 e 02 (dois) do ensino regular, sendo: o primeiro volume utilizado no triênio 2014-2016 e, o segundo, a ser utilizado nos anos 2017-2019, todos avaliados e adquiridos pelo PNLD, distribuídos nas escolas da rede municipal da cidade de Humaitá (AM), conforme trataremos a seguir.

### **3.1. A análise e os resultados**

Observamos que os livros didáticos definidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e disponibilizados nas escolas, em especial ao ensino fundamental, alvo da nossa investigação, ainda dispõem de uma abordagem superficial e, muitas vezes, distorcida da variação linguística do português brasileiro, em particular. Os textos apresentam poucas questões abordando os fatores de coerência e coesão, sendo essa última explorada só nos elementos catafóricos. Da mesma forma as variações extralinguísticas quase nem aparecem nas questões de interpretação, cabendo, a nosso ver, ao professor habilidoso e conhecedor dos fatos da língua, o papel de inserir, contextualizar questões de seu conhecimento de mundo e regional, uma vez que os livros apresentam de forma superficial as noções dos tipos de variação, com exemplos de senso comum

e não baseadas em pesquisas dos centros dialetológicos brasileiros e dos grupos consolidados de sociolinguística.

Observamos que as perguntas apresentadas nos livros didáticos analisados, baseiam-se em interpretações dos gêneros e poucas questões de interpretação linguística. Abordam *en passant*, ou seja, de modo muito superficial o tratamento das variações sem nenhum enfoque científico, baseado, supostamente na experiência dos autores do texto e do vocabulário usado no dia a dia (nas redes sociais, nas mídias, nas escolas) e que os autores exploram pelo que se ouve dizer ou o que se escuta no cotidiano e tentam, através de alguns gêneros, explorar de modo “caricato” as variações, confundindo a análise com questões que abordam o tipo de linguagem, esquecendo ou não aplicando de modo correto e seguro os fatos linguísticos referentes as diversas maneiras de falar do país, e da região, em particular. Pelo contrário, nos pareceu atividades extremamente preconceituosas e sem uma coerência no trato com as variações tanto linguísticas quanto extralinguísticas.

Para ilustrar o que afirmamos a respeito da análise dos livros didáticos, mencionados anteriormente, mostraremos os resultados através de uma tabela, utilizando apenas os tipos de variação resultantes de condicionadores extralinguísticos, sendo: a) diacrônica, também chamada de variação histórica; b) diatópica, também conhecida como variação geográfica ou regional; c) diastrática ou variação social; d) diafásica ou estilística; e) diagenérica e f) diageracional

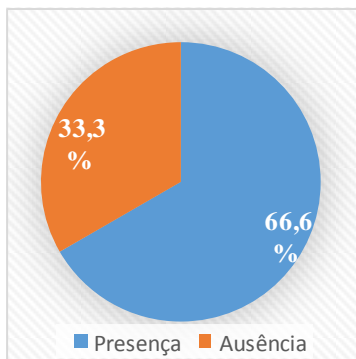
Tipos de variação	Livros didáticos analisados		
	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Diacrônica	x	-	x
Diatópica	x	x	x
Diastrática	x	x	x
Diafásica	-	x	x
Diagenérica	-	x	-
Diageracional	-	x	-

**Tabela 1: Presença de variação linguística nos livros didáticos analisados.**  
**Fonte: SOUZA, 2017. Elaboração própria.**

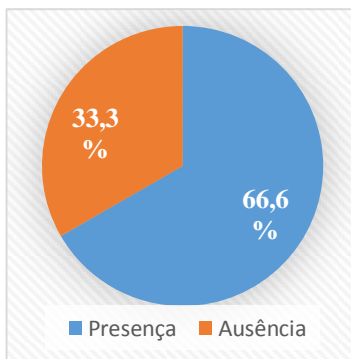
Com base nos dados da tabela acima, é possível constatar os seguintes resultados: as variações diatópicas (regionais) e diastráticas (sociais) são as mais contempladas, ou seja, aparecem em 100% dos volumes analisados. As variações diacrônicas (históricas) e diafásicas (estilísticas) são abordadas em dois dos três livros analisados. Por outro lado, as variações diagenérica (de gênero) e diageracional (faixa etária) são as

menos abordadas, uma vez que, ambas, aparecem apenas em um dos três volumes. A respeito da presença ou ausência dos tipos de variação linguística, por volume, constata-se que, no primeiro, são abordadas apenas as variações diacrônicas, diatópicas e diastráticas. No segundo, apenas a variação diacrônica não se faz presente. Enquanto isso, no terceiro volume, não são abordadas as variações diagenéricas e diageracionais.

Com base nas constatações, é perceptível o distanciamento entre o que é estudado na escola, através dos livros didáticos, e aquilo que é produzido na universidade em relação aos estudos linguísticos, pois a maioria dos manuais didáticos trata o fenômeno da variação linguística sem nenhuma fundamentação teórica.



**Gráfico 1: Distribuição de frequência da variação diacrônica.**

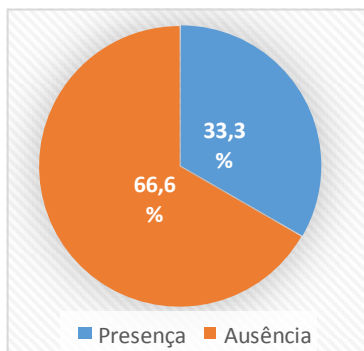


**Gráfico 2: Distribuição de frequência da variação diafásica**

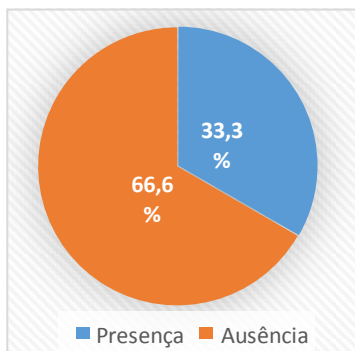
No primeiro gráfico, observa-se que a variação diacrônica (histórica) é abordada na maioria dos volumes analisados.

A exemplo da diacrônica, a variação diafásica está presente em 66% dos livros em questão, conforme mostrado no gráfico 2.

Os gráficos 3 e 4 mostram que as variações diagenérica e diageracional são as menos abordadas, já que ambas aparecem em apenas um dos três volumes analisados.



**Gráfico 3: Distribuição de frequência**



**Gráfico 4: Distribuição de frequência**

#### **4. Considerações finais**

Podemos constatar, através das pesquisas bibliográficas realizadas, nas quais buscamos compreender o fenômeno da variação linguística, que as variedades diferentes daquela prestigiada socialmente não são erradas, nem inferiores, nem mais pobres – são apenas diferentes, pois todas elas são eficazes na comunicação humana e, portanto, dignas de consideração. Acreditamos que, se essa concepção for trabalhada no ambiente escolar, poderá colaborar, de forma significativa, para o combate aos preconceitos linguístico e social contra aqueles que não se expressam na variedade considerada padrão.

Em relação à análise dos três livros didáticos descritos nesse trabalho, observamos que a abordagem da temática ainda é resumida e distorcida. Em nenhuma parte dos livros analisados é mencionada a pluralidade de línguas no Brasil, pois como é de nosso conhecimento, existem, em nosso país, diversas línguas indígenas, oriundas dos primeiros habitantes, além de línguas de origem africana, europeia, asiática, trazidas pelos imigrantes.

Enfim, esperamos que este artigo possa contribuir, de forma significativa, com o trabalho professor de língua portuguesa em sala de aula, no que diz respeito à variação linguística, visando o desenvolvimento e a ampliação discursiva dos alunos, assim como a promoção da cidadania e o combate aos preconceitos tanto linguístico quanto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna*: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)>. Acesso em: 16-09-2017.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto et al. (Orgs.). *A relevância social da linguística*: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

\_\_\_\_\_. *Linguística histórica*: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FIORIN, José Luís. (Org.). *Introdução à linguística*. 5. ed. São Paulo: Cotexto, 2008.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Trad. e org.: Rojo e Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

## VARIAÇÕES REGIONAIS: UM BREVE OLHAR SOBRE OS FALARES BRASILEIROS

*Regina Aparecida Brito Nascimento da Silva* (UEMS)

[reginabrito71@gmail.com](mailto:reginabrito71@gmail.com)

*Natalina Sierra Assêncio Costa* (UEMS)

[natysierra2011@hotmail.com](mailto:natysierra2011@hotmail.com)

### RESUMO

Durante o processo de colonização do Brasil, a mistura de raças foi dando origem a diferentes línguas. Tal fato contribuiu para que o povo brasileiro fosse construindo uma linguagem própria, inserindo os indivíduos em diferentes grupos sociais e influenciando no surgimento de uma grande diversidade de vocabulário e de pronúncia. Vários idiomas contribuíram na formação do português brasileiro, dentre eles o indígena; o africano; o português (de Portugal); e também alguns europeus, como o francês e o italiano. A influência desses elementos, associados ao desenvolvimento histórico e geográfico de cada região do país, deram origem as *variações regionais ou regionalismos* – que são expressões típicas de uma determinada região. Nessa perspectiva, este estudo irá discorrer a respeito das diversidades linguísticas existentes no Brasil, evidenciando a heterogeneidade da língua, em contraposição a ideia da existência de uma unidade linguística padrão. Para tanto, apresentamos um breve panorama dos falares regionais, destacando alguns dialetos e regionalismos como o baiano; o mineiro; o carioca e o gaúcho. Objetivando uma melhor compreensão, nos baseamos nas concepções teóricas de Marcos Bagno (2003, 2006 e 2007); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004); Louis-Jean Calvet (2002); Dinah Callou e Ivonne Leite (2010); Mário Eduardo Martelotta (2009); Maria Cecília Mollica e Maria Luíza Braga (2003); e outros estudiosos que abordam a temática em questão dentro de uma perspectiva de estudo da sociolinguística.

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Língua. Variações linguísticas. Variedades regionais.

### 1. *Introdução*

Durante o processo de colonização do Brasil, a mistura de raças foi dando origem a diferentes línguas. Tal fato contribuiu para que o povo brasileiro fosse construindo uma linguagem própria, inserindo os indivíduos em diferentes grupos sociais e influenciando no surgimento de uma grande diversidade de vocabulário e de pronúncia. A influência desses elementos, associados ao desenvolvimento histórico e geográfico de

cada região do país, deram origem as *variações regionais ou regionalismos*.

A língua falada no Brasil apresenta muitas variações oriundas de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos que podem influenciar, direta ou indiretamente, na constituição de uma determinada língua. A língua portuguesa possui variedades dialetais diferenciadas pela maneira como as pessoas falam e que podem ser facilmente identificadas por meio dos aspectos geográficos e sociais de uma determinada região.

Contudo, existe o preconceito disseminado na sociedade brasileira em relação aos diferentes modos de falar que classificam determinados dialetos ou variedades de fala como “errados” por serem considerados de menor prestígio ou inferiores. A ideia de um Brasil monolíngue ou o mito de uma língua homogênea construída por uma parcela dominante da sociedade não retrata a realidade existente. Assim, ao eleger uma norma como “padrão” está se negando a heterogeneidade da língua.

Partindo do entendimento de que as línguas não têm existência real sem as pessoas que as falam, Louis-Jean Calvet (2002) entende que a história de uma língua é a história de seus falantes, sendo esta um instrumento de fala que representa um veículo identitário.

Portanto, a fala representa e produz identidades; ela revela uma identidade cultural própria. O conhecimento da cultura de um povo está intrinsecamente relacionado ao uso de sua língua, sendo esta forma e produto dela. Fazer parte de uma comunidade de fala que compartilha os mesmos hábitos e costumes é manter vivo esse referencial linguístico, conforme relata Natalina Sierra Assêncio Costa (2002).

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo discorrer a respeito das diversidades linguísticas existentes no Brasil, evidenciando a heterogeneidade da língua, em contraposição a ideia da existência de uma unidade linguística padrão. Para tanto, apresentaremos um breve panorama dos diferentes falares brasileiros e discorreremos a respeito de questões relativas aos dialetos e aos regionalismos predominantes nas línguas regionais.

Abordaremos ainda, de forma sucinta, a questão das variações e das variedades linguísticas existentes, demonstrando que não existe variante boa ou má; língua rica ou pobre; dialeto superior ou inferior, mas o que existe é uma diversidade de falares com marcas determinantes que diferenciam uma região da outra.

## **2. A sociolinguística e as variações da língua**

Podemos inferir que a língua é dinâmica e está sempre em constante transformação. A sociolinguística tem se preocupado em estudar a língua no seu contexto real, como ela é falada no seio das comunidades, investigando a correlação existente entre o aspecto linguístico e o social; sua variação; sua diversidade e seu regionalismo. Ainda, tem observado a diferença entre a língua falada e a escrita e suas implicações no cotidiano do indivíduo.

A sociolinguística, como ciência interdisciplinar que atua na fronteira entre a língua e a sociedade investigando questões relativas ao surgimento, variação, mudança e extinção linguística, surge com o intuito de romper os paradigmas existentes no sistema tradicional de ensino da “língua em si”, que se detinha exclusivamente ao uso da forma gramatical em suas dimensões lexicais, morfossintáticas e fonéticas.

Uma relação entre língua e sociedade considera o falar natural e as formas linguísticas utilizadas por seus falantes no contexto social. Eni Puccinelli Orlandi (2003) enfatiza que a sociolinguística tem como objetivo estudar os padrões de comportamentos linguísticos passíveis de observação em uma comunidade de fala, reconhecendo a língua como um fator essencialmente social. Nessa perspectiva, podemos afirmar que os estudos sociolinguísticos são aqueles que envolvem fatores sociais e culturais do indivíduo com o intuito de observar seu comportamento linguístico dentro da comunidade da fala, e não de maneira isolada.

Enquanto a linguística se ocupa em estudar as características da linguagem humana; a sociolinguística cuida da importância social da linguagem, dos pequenos grupos socioculturais, bem como das comunidades maiores. Para se responder a determinadas questões linguísticas e suas variações, devemos direcionar o estudo para o campo da sociolinguística.

## **3. A variação linguística**

Um dos principais fatores que determinam a vida em sociedade é a linguagem. Ela está relacionada com a maneira como o indivíduo interage com o meio, buscando retratar o comportamento e a cultura próprios de uma determinada comunidade.

Em contraposição aos primeiros gramáticos, a sociolinguística

propõe que em vez de pensarmos em “erro” deveríamos pensar em variação da língua. Para Marcos Bagno (2007), ao pensarmos em língua primeiramente devemos levar em consideração quem fala, para quem fala, o contexto social dos falantes e a situação de comunicação. Nesse sentido, a teoria da mudança e variação considera a língua em seu contexto sociocultural, uma vez que dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é heterogênea. O autor destaca que a variação ocorre em todos os níveis da língua e que a sociolinguística trouxe uma grande mudança na concepção de língua ao classificá-la como um “substantivo coletivo”.

Ao estudar uma comunidade linguística, é possível verificar a existência de diversidades ou variações que se caracterizam principalmente pelo modo peculiar de falar. A esse fenômeno de repertório verbal a sociolinguística denomina de *variedades linguísticas*.

A variação linguística trata a respeito da natureza e do funcionamento das línguas humanas e sobretudo os processos de mudança linguística. Já a variedade linguística refere-se aos modos de falar uma língua, sendo que ambos se correlacionam aos fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, conforme observa Marcos Bagno (2007). O autor aborda ainda a respeito dessas variações, destacando que os sociolinguistas se utilizam de um conjunto de fatores sociais e extralinguísticos para auxiliar na identificação dos fenômenos de variação linguística como origem geográfica; status econômico; grau de escolarização; idade; sexo; etc. Em relação ao fator de “origem geográfica” Marcos Bagno explica:

a língua varia de um lugar para outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.; Outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa. (BAGNO, 2007, p. 43)

Partindo desse pressuposto, podemos entender que a língua possui suas variações e suas condições estão diretamente associadas ao ambiente social e cultural do indivíduo. Assim, a variação linguística ocorre dentro de uma determinada comunidade da fala, de acordo com a localização geográfica e a origem do falante e do contexto social em que ele está inserido.

Marcos Bagno (2007, p. 46-47) apresenta ainda uma classificação da variação sociolinguística e as divide em:

- a) Variação diatópica - é a que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades etc.;
- b) Variação diastrática - é a que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais;
- c) Variação diamésica - é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita;
- d) Variação diafásica - é a variação estilística, e refere-se ao uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal;
- e) Variação diacrônica - é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua.

Partilhando das ideias de Marcos Bagno (2007), Maria Cecília Mollica e Maria Luíza Braga (2003) destacam que a sociolinguística se preocupa com a variação da língua e seu caráter heterogêneo, contribuindo para minimizar os preconceitos linguísticos existentes em relação as diferentes maneiras de falar. Para as autoras, os fatores sociais, externos à língua, exercem influência sobre a variação da mesma dentro de uma comunidade de falantes de um mesmo dialeto.

Ainda a respeito da diversidade linguística, Dinah Callou e Ivonne Leite (2010) destacam que a variação linguística, na visão de Antonio Houaiss, é proveniente do processo de colonização ocorrido no país, sendo que houve uma dialeção horizontal por influência dos indígenas e uma diferenciação vertical entre a fala do luso e a fala do nascido e criado na terra. Para as autoras, a oposição existente entre a variante brasileira e a europeia contribuíram para que o quadro linguístico no país formasse uma língua portuguesa bastante heterogênea e diversificada, em decorrência de modificações ocorridas nas línguas indígenas faladas no Brasil antes e depois da colonização. Ainda segundo elas:

É através da língua que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e o entendimento de si própria e do mundo que a cerca. É na linguagem que se refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade... [ ]. Assim, para o linguista, todo homem é igual não só perante a lei, mas também frente a sua capacidade linguística... [ ]. Não existe, assim, variante boa ou má; língua rica ou língua po-

bre; dialeto superior ou inferior. (CALLOU & LEITE, 2010, p. 3)

Assim, a língua pode ser entendida como um reflexo e expressão da cultura de um povo, destacando que a hegemonia da língua portuguesa se deu por fatores históricos sem considerar a capacidade linguística dos seus falantes; sendo que para o linguista todas as línguas e variantes são consideradas igualmente, não havendo linguajar melhor ou pior que o outro, mas sim diferentes maneiras de se expressar.

Portanto, uma língua não é regida por normas fixas e imutáveis, ao contrário, ela é mutável e está sempre em constante transformação em decorrência de fatores advindos da cultura e da sociedade. Ela é heterogênea; varia; se transforma; evolui; é mutante e está sempre viva, e comporta regras variáveis que permitem ao falante utilizá-la de acordo com o seu contexto social, sem impor um modo certo ou errado de falar.

Cabe ressaltar que o fenômeno da variação linguística é natural e inerente a todas as línguas vivas e que tais variações são manifestadas de diferentes maneiras, especialmente na língua falada, uma vez que na língua escrita prevalece o uso da norma padrão da língua portuguesa. E que a crença de uma língua estática e imutável está relacionada principalmente à normatização da gramática tradicional, não sendo esta a realidade vivenciada em nosso país.

Ao afirmar que “no Brasil *não se fala uma só língua*”, Marcos Bagno (2006, p. 18) destaca que “existem mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas”. Nessa vertente, o linguista coloca que temos muitas línguas faladas no Brasil, cada uma com sua peculiaridade. Que não existe fala errada; existe falar diferente, que são as variações no português falado em uma determinada época, numa determinada região, por um determinado grupo de falantes. Acrescenta ainda que:

A tão celebrada *unidade linguística do Brasil* não passa de um *mito*, isto é, uma ideia muito bonita, muito convincente, mas falsa. [...] portanto, não se fala “uma só língua portuguesa”. Fala-se um certo número de variedades de português, das quais algumas chegaram ao posto de norma-padrão por motivos que não são de ordem linguística, mas histórica, econômica, social e cultural. (BAGNO, 2006, p. 27/28)

Considerando que não há uma unidade linguística no Brasil, vamos encontrar na linguagem falada do português muitos termos que, apesar de não fazerem parte da norma-padrão e de não serem encontrados nos dicionários de língua portuguesa, pertencem a uma determinada co-

munidade de fala que são os chamados dialetos regionais ou regionalismos.

Por fim, temos a língua como um conjunto heterogêneo e diversificado, constituída pelos falares das diferentes comunidades de pessoas a partir de suas experiências históricas, sociais e culturais e geográficas que refletirão na identificação e no comportamento linguístico de seus falantes, sendo a variação linguística inerente a toda e qualquer língua. Significa dizer que as línguas variam no tempo, no espaço geográfico e social e também de acordo com a situação em que o falante está inserido.

#### **4. A norma culta e o preconceito linguístico**

Quando os portugueses aportaram no Brasil, à época do descobrimento, se depararam com povos indígenas que não falava português. Durante o processo de colonização a mistura de raças foi dando origem a diferentes línguas. Tal fato fez com que a população brasileira fosse construindo uma linguagem própria em diferentes comunidades, inserindo os indivíduos em diferentes grupos sociais.

Há muito tempo que a língua vem sendo instrumentalizada pelo Estado como um mecanismo de controle social. A imposição do português como língua homogênea da população brasileira contribuiu para o extermínio de muitos povos indígenas e fez desaparecer centenas de línguas. Durante boa parte do período colonial predominou a chamada “língua geral”, baseada no tupi antigo, empregada para catequizar os índios, trazendo consigo uma ideologia linguística que prevaleceu ao longo do tempo e se instalou na sociedade brasileira. Entretanto, ao mesmo tempo em que as classes dominantes determinavam o uso da língua padrão por todos, não permitiam às classes dominadas o acesso a ela; isso porque precisavam ter, além do controle social, também o controle da língua. Assim, as classes dominadas reconheciam a língua como legítima, mas não a conheciam de fato, ou seja, sabiam que existia uma maneira diferente de falar, mas não tinham acesso a ela.

A colonização teve grande influência na definição da norma-padrão no Brasil. Primeiramente com a cultura da cana-de-açúcar produzida no Nordeste que contribuiu para que essa região se tornasse o centro político, cultural e administrativo durante o período em que a capital do país era Salvador. Posteriormente, com a mudança da capital para o Estado do Rio de Janeiro, este passou a ser o mais importante nos aspectos



político, econômico e cultural. São Paulo e Minas também se destacaram economicamente em decorrência do crescimento da industrialização, o que influenciou para que o português falado nessas regiões predominasse sobre os demais. Assim, o português falado em outras regiões passou a ser considerado “diferente”, “incorreto” e até “engraçado”.

A respeito dessa questão Maria Lúcia da Silva (2009) menciona que:

A mudança que se processa no comportamento linguístico de falantes com pronúncia regional, submetidos a um meio onde entram em contato pronúncias diversas e esta diversidade de pronúncias em todo Brasil é resultado de um grande fluxo migratório entre os estados, notadamente dos estados do Nordeste. Um bom exemplo é a migração para o Distrito Federal. Uma realidade que se verifica a cada dia e traz consigo um conjunto de fatores sociais e entre os quais, a diversidade linguística. (SILVA, 2009, p. 35)

Uma variedade padrão ou norma culta está sempre relacionada ao uso que se faz da língua por grupos de maior prestígio cultural, político ou econômico, enquanto que uma variedade ou língua não padrão está associada a situações cotidianas de uso, ou seja, pelo seu uso em uma linguagem mais regional, pelo emprego de gírias e neologismos.

Ocorre que hegemonia da língua portuguesa não se deu apenas por fatores linguísticos, mas também por fatores históricos e políticos. A normatização do português falado no Brasil e denominado como “padrão”, se deu, efetivamente, a partir dos últimos dois séculos que, quando a língua passou a gozar de prestígio e a representar a “norma” para o bem falar e o bem escrever.

Existe, portanto, o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais e também o preconceito contra a fala característica de certas regiões. Marcos Bagno (2011) complementa que se cria um padrão linguístico muito distante da realidade vivida pela língua e a partir dessa divergência, entre a maneira de falar e a língua padronizada, surgem os conflitos linguísticos.

O que a sociedade considera como “erro” na fala ou na escrita, a sociolinguística entende como sendo apenas uma inadequação, de acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004). O erro na língua falada não se refere a uma transgressão de regras, mas a uma adequação da fala por meio do emprego de uma variedade linguística diferente daquela considerada como padrão, ou seja, uma adequação da fala ao contexto social e comunicativo do falante. Assim, devemos ter a convicção de que não fa-

lamos exatamente como escrevemos, pois a fala e a escrita compartilham de situações específicas de uso. O que pode ser considerado como errado na escrita, muitas vezes não pode ser considerado como inadequado na modalidade da fala.

Ao comparar sua fala regional com o falar que é ensinado nas escolas, o indivíduo se vê distante dessa realidade e isso faz com que se crie uma barreira entre essas duas situações. A partir daí o falante passa a formar o pensamento de que o seu modo de falar é diferente dos demais, idealizando que sua fala é “errada”, menciona Marcos Bagno (2011), destacando que é preciso reconhecer as maneiras como esse tipo de preconceito se manifesta para então poder combatê-lo. E acrescenta que acabar com o preconceito linguístico é uma tarefa bastante difícil; o que na realidade precisa ser combatida é a discriminação, ou seja, quando esse preconceito deixa de ser apenas uma atitude ou um modo de pensar das pessoas e se transforma em práticas sociais.

Nessa vertente, cabe destacar a importância de se combater o preconceito linguístico sendo que se deve iniciar pelas práticas escolares onde professores, alunos e sociedade se conscientizem a respeito da discriminação. Dialeto e língua, falar errado ou inadequado são conceitos de exclusão social e de dominação política que foram impregnados em nossa sociedade e que geram diferenças e falta de oportunidades, portanto, devem ser identificados e combatidos.

Do ponto de vista linguístico, a situação que existe no português não-padrão é o mesmo que aconteceu na história do português-padrão. Qualquer tipo de imposição de uma língua acaba gerando uma negação linguística, promovendo o preconceito linguístico por parte das camadas sociais dominantes que detém maior prestígio social. As diferenças que ocorrem na língua brasileira muitas vezes não compartilham do cotidiano linguístico de muitos de seus usuários, sobretudo daquele que apresenta um linguajar mais regional.

Assim, ancorados pelos estudos da sociolinguística, enfatizaremos um destes fatores que exercem suas influências para tamanha diversidade – o fator regional.

##### **5. *As variedades linguísticas nos falares regionais***

Podemos dizer que o Brasil, apesar de possuir um amplo território, ainda é considerado um país que possui uma língua única. Embora

sejamos todos falantes de uma mesma língua, cada região do nosso país possui características próprias que resultam em sua cultura e apresentam diversidades: variantes lexicais nos falares regionais. Nesse sentido, uma palavra pode ser usada de diversas maneiras e apresentar conotações diferentes, dependendo da região em que ela está sendo utilizada.

Ao longo dos anos, diversas tentativas de se caracterizar o falar brasileiro padrão e de se traçar áreas dialetais brasileiras, baseadas em critérios apenas geográficos que partiam sempre de fatores históricos e/ou socioculturais, sem considerar os traços linguísticos diferenciadores, não tiveram continuidade. Dinah Callou e Ivonne Leite (2010) mencionam que Antenor Nascentes foi o único que, ao dividir o falar brasileiro em seis subfalares (o amazônico, o nordestino, o baiano, o fluminense, o mineiro e o sulista) reunidos em dois grupos, o do norte e o do sul, apresentou um critério satisfatório no sentido de delimitar as áreas dialetais brasileiras e situar o linguajar por meio de observações de natureza linguística. Segundo Nascentes, havia a ausência de linhas demarcadoras de cada um dos fenômenos linguísticos que singularizariam os dialetos, reconhecendo a existência de “variantes delimitáveis”.

A efetivação do projeto de elaboração de um atlas geral, o Atlas linguístico do Brasil (ALIB), cujo objetivo é fazer um retrato do Brasil e dar conta da diversidade existente, ou melhor, da dialeção do português, a fim de tornar viável a tão complexa delimitação de áreas próprias a cada fenômeno linguístico, conforme mencionam por Dinah Callou e Ivonne Leite (2010), destacando ainda que a variação dialetal não é exclusiva dos níveis populares, mas de todos os níveis em que exista diferenciação.

Ao classificar as variedades linguísticas, Marcos Bagno (2007, p. 48) define o dialeto como sendo um termo que designa “o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província, etc.”, utilizado desde a Grécia antiga. O uso desse termo sempre foi carregado de preconceito sociocultural, sendo associado a uma forma errada, inadequada ou até mesmo feia de se falar uma língua.

Os falantes de uma determinada língua exercem aspectos diferentes dos demais, tendo em vista que nenhum falar é igual ao outro, o que caracteriza cada grupo de falantes, que são os conhecidos também como *dialeto*s. Portanto, o dialeto refere-se a uma linguagem peculiar de alguma determinada região, ou seja, a variação regional de determinada língua.

Nesse contexto, Mário Eduardo Martelotta (2009, p.19) observa que:

Cada grupo social tem um comportamento que lhe é peculiar e isso vai manifestar também na maneira de falar de seus representantes: os cariocas não falam como os gaúchos ou como os mineiros e, do mesmo modo, indivíduos pertencentes a um grupo social menos favorecido têm características de fala distintas dos indivíduos de classes favorecidas. (MARTELOTTA (2009, p. 19)

Assim, ao manifestar expressões típicas de sua região, o indivíduo revela, a partir da sua linguagem, características singulares da comunidade de fala em que está inserido. Quando uma pessoa pertence a uma determinada região (nordeste, por exemplo), a diferenciação predominante na sua maneira de se expressar identificando sua comunidade linguística por meio de características próprias.

Cabe destacar que a língua portuguesa apresenta diferentes variações que podem ser facilmente identificadas por meio dos dialetos e sotaques presentes no vocabulário de grande parte da população brasileira, distribuída em diferentes regiões geográficas do país.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), aborda a questão dos falares regionais enfatizando que:

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que se confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. (BORTONI-RICARDO 2004, p. 33)

A partir da afirmação acima, é possível compreender que a identidade e a variedade compartilham uma importante característica: elas são criadas por meio de atos de linguagem. Assim, podemos considerar que as variações regionais ou diatópicas constituem os dialetos e os falares típicos de uma determinada região e contribui para identificar a origem de um determinado indivíduo ou comunidade regional geograficamente constituída por meio dos traços linguísticos de seus falantes os quais devem sentir orgulho de pertencerem a esse seletivo grupo de pessoas que formam a língua brasileira.

Falantes de uma mesma língua apresentam diferenças nos seus modos de falar de acordo com a região em que estão alocados, com a situação de fala ou de acordo com o nível socioeconômico do falante. As-

sim, surgem as chamadas zonas dialetais brasileiras que possibilitam dividir os dialetos do português brasileiro em dois grupos: o do *Norte* e o do *Sul*, e dentro destes grupos, definir suas principais variedades.

Assim temos algumas variedades regionais no português brasileiro como o dialeto nortista (amazofonia): falado na região norte do país; o dialeto sulista: falado na região sul do país; o dialeto baiano (baianês): falado na região geográfica que abrange o estado da Bahia, além de Sergipe, norte de Minas Gerais, leste de Goiás e Tocantins; o dialeto nordestino: falado nos estados do Nordeste; o dialeto carioca: região metropolitana do Rio de Janeiro. Destacamos ainda o dialeto gaúcho que é falado no Rio Grande do Sul; em parte do Paraná e de Santa Catarina, que é caracterizado por particularidades em seu léxico, influências do italiano, espanhol e alemão, conforme mencionam Dinah Callou e Ivonne Leite (2010).

## **6. Considerações finais**

Ao discorrer a respeito da questão das variações e das variedades linguísticas existentes nas línguas faladas no Brasil, este estudo buscou demonstrar que não existe um padrão correto ou uma “língua única”; que existem diferentes estilos linguísticos predominantes na fala de um determinado grupo social ou comunidade da fala. Que falar diferente não significa falar errado.

Podemos verificar que a língua é identidade. Ela é heterogênea e que, apesar de haver um português estabelecido como norma padrão, não há somente uma língua falada no Brasil; que o português falado em cada comunidade de fala varia e se transforma; que a diversidade linguística é algo peculiar de cada região do país que possui um dialeto próprio. Portanto, toda língua viva é mutável e está sempre renovando e ampliando o seu repertório linguístico. A língua muda e varia: “muda com tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante, conforme ressalta Marcos Bagno (2006).

Vimos também que a língua apresenta diversas variedades dialetais com diferenças na pronúncia, que ajudam a definir a que região um determinado falante pertence; ela ainda possui um caráter identitário, pois cada indivíduo possui uma língua e uma cultura própria, ou seja, uma comunidade de fala que ele está inserido.

Portanto, devemos respeitar a variedade linguística de toda e

qualquer pessoa, pois nenhuma língua é melhor ou pior que outra uma vez que todo sistema linguístico pretende expressar a cultura do povo que a fala. Como mencionado por Marcos Bagno (2003, p. 131), “a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos, nós somos a língua que falamos”. E a língua nos possibilita um novo olhar do mundo e novas maneiras socialização com o outro.

Vimos que a norma padrão é apenas um modelo idealizado pelos órgãos oficiais e ensino na escola, mas as variedades da língua são reais e concretas, elas não são abstratas. Assim, é possível compreender que as variações não empobrecem uma língua, ao contrário, ela valoriza e de certa forma empodera as pessoas que as falam, tornando a língua ainda mais rica. Por esse e muitos outros motivos, não devemos menosprezar ou ignorar uma variação, seja ela formal ou informal.

Por fim, é necessário desmistificar a ideia de uma unidade linguística no falar brasileiro. Não devemos tratar a língua como algo que não nos pertence e de difícil acesso; a língua deve ser compreendida como algo inerente a cada indivíduo e deve ser acessível a todas as pessoas de diferentes camadas sociais. É necessário ainda, respeitar igualmente todas as suas variedades linguísticas regionais, pois elas constituem um precioso tesouro da nossa cultura.

Cabe ressaltar aqui a contribuição dos estudos da sociolinguística no sentido de minimizar os preconceitos existentes a respeito da língua e principalmente o seu uso em um determinado contexto social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística In: \_\_\_\_\_. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 2003.

SILVA, Maria Lúcia da. A linguística e a sociolinguística numa perspectiva brasileira. *Revista Filosofia Capital*, vol. 4, n. 8, 2009.

**VERSIFICAÇÃO:  
UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO  
SOBRE A OBRA DE ISMAEL COUTINHO**

*Amanda Luiza da Silva Zuque* (UEMS)

[amanda\\_zuque3@hotmail.com](mailto:amanda_zuque3@hotmail.com)

*Renan da Silva Dalago* (UESMS)

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

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

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

**RESUMO**

A versificação ou metrificação é o estudo de técnicas para propiciar a eufonia dos versos de um poema ou música, este é um recurso estilístico relacionado com a técnica de fazer versos. Segundo Eduardo Carlos Pereira (1945) os versos da língua portuguesa podem ter de uma até treze ou quatorze sílabas poéticas que divergem da contagem das sílabas gramaticais. Utilizando-se de conceitos da gramática histórica a partir da gramática expositiva de Eduardo Carlos Pereira (1945) e Evanildo Bechara (2015) analisaremos ambos os autores compreendendo as possíveis mudanças gramaticais no que diz respeito aos versos, desde o século passado até suas adequações nos dias atuais. O presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise prática a respeito da evolução da versificação, o texto escolhido para a análise contempla um poema do brasileiro Ismael Coutinho intitulado "Minha mãe" e escrito em 1923, o poema irá nos mostrar de forma prática a versificação e possíveis mudanças diacrônicas.

**Palavras-chave:** Versificação. Métrica. Gramática.

**1. Introdução**

Todo texto deve despertar uma emoção ao leitor, quando lemos podemos experimentar reações variadas. Essa é a intenção de quem escreve um texto, seja em qualquer estrutura que lhe compete, tudo isso com o intuito de provocar reações ou trazer à tona sentimentos.

Existem dois tipos de textos, a prosa, que é quando escrevemos sobre qualquer assunto, sendo técnico ou didático ou até mesmo memorandos e monografias, e o verso, que é o objeto de estudo do presente artigo.



O verso surgiu primeiro do que a prosa, versificar é fazer versos seguindo alguns critérios básicos dando assim uma sonoridade e ritmo. A versificação pode ser regular ou irregular.

Se a metrificação é o estudo da medida dos versos, o verso é a linha do poema. Sendo sempre classificados de acordo com o número de sílabas poéticas que possuem necessariamente estudados pela métrica.

O presente trabalho visa demonstrar as mudanças no que tange versos em seus estudos primórdios até os dias atuais.

## **2. Conceito de verso**

Segundo Eduardo Carlos Pereira (1945, p. 413) os versos da língua portuguesa podem ter de uma até treze ou quatorze sílabas poéticas que divergem da contagem das sílabas gramaticais.

Segundo Evanildo Bechara (2015, p. 648), verso é o conjunto de palavras que formam, dentro de qualquer número de sílabas, uma unidade fônica sujeita a um determinado ritmo.

Eduardo Carlos Pereira (1975) exemplifica versos de 1 até 14 sílabas poéticas, deixando claro o acento tônico em cada verso. Porém, apenas coloca nomenclatura em versos de:

*12 sílabas – alexandrinos*

*11 sílabas – arte maior*

*10 sílabas – endecassílabos*

*7 sílabas – redondilha maior*

*6 sílabas - heroico quebrado menor*

*5 sílabas – redondilha menor*

*4 sílabas – quebrado de redondilha maior*

*3 sílabas – redondilha quebrada*

Evanildo Bechara (2015) por outro lado, conceitua que, em geral, os versos em português possuem de uma a doze sílabas, sendo raros os casos que ultrapassam este número. Também não exemplifica as sílabas tônicas em cada verso, dando nome para cada um dos doze.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

1 sílaba – monossílabo

2 sílaba – dissílabo

3 sílaba – trissílabo

4 sílabas – tetrassílabo (*quadrissílabo*)

5 sílabas – pentassílabo ou *redondilha menor*

6 sílabas – hexassílabo

7 sílabas – heptassílabo ou *redondilha maior*

8 sílabas – octossílabo

9 sílabas – pentassílabo

10 sílabas – decassílabo ou *heroico*

11 sílabas – hendecassílabo ou *arte maior*

12 sílabas – dodecassílabo ou *alexandrino*

O ritmo por sua vez é a divisão do tempo em períodos uniformes mediante os apoios sucessivos da intensidade. É comum ao verso e ao metro, não se manifesta de maneira uniforme; por isso produz efeitos diferentes conforme a disposição das clausulas silábicas que constituem o período rítmico do verso.

Por melhor que seja o verso, perderá muito de seu valor se proferido por um leitor, ou até mesmo seu autor que não saiba colocar em evidências as características de sua estrutura rítmica, métrica e de seus apoios fônicos.

Na leitura dos versos, proferimos as palavras com as junções e as pausas que ao falar de todos os momentos conhece os fenômenos fonéticos que são: sinérese, diérese, sinalefa, elisão, crase, eclipse.

**MINHA MÃE**

Na superfície dos seus olhos baços,  
Toda candura de outros tempos mora;  
É a mesma santa no collo, outrora,  
Tão docemente me apertava aos braços.

Do tempo a marcha, em vigorosos traços,  
O seu cabelo de ébano descora,  
Curva-lhe o dorso levemente, e agora,

Também lhe causa fores e cansaços.

Tendo-a feliz, tenho o que desejo,  
Pois nos seus olhos meu futuro vejo,  
Como através do mais delgado véo...

Assim velhinha mesmo se revela  
Tão meiga e bôa para mim que, nella,  
Penso estar vendo minha mãe do céu.

Ismael Coutinho. Niterói 1/10/1923.

### 3. *Análise do poema*

#### *11 silabas poéticas – Endecassilabo ou arte maior*

*Na - su - per - fí - cie - dos - seus - o - lhos - ba - ços,*  
*To - da - can - du - ra - de ou - tros - tem - pos - mo - ra;*  
*É a - mês - ma - san - ta - no - col - lo, - ou - tro - ra,*  
*Tão - do - ce - men - te - me a - per - ta - va aos - bra - ços.*

*Do - tem - po a - mar - cha, em - vi - go - ro - sos - tra - ços,*  
*O - seu - ca - be - lo - de é - ba - no - des - co - ra,*  
*Cur - va - lhe o - dor - so - le - ve - men - te, e a - go - ra,*  
*Tam - bem - lhe - cau - sa - fo - res - e - can - sa - ços.*

*Ten - do - a, - fe - liz, - te - nho o - que - de - se - jo,*  
*Pois - nos - seus - olhos - meu - fu - tu - ro - ve - jo,*  
*Co - mo a - tra - vés - do - mais - del - ga - do - vé - o...*

*As - sim - ve - lhi - nha - mes - mo - se - re - ve - la*  
*Tão - mei - ga e - bô - a - pa - ra - mim - que, - nel - la,*  
*Pen - so es - tar - ven - do - mi - nha - mãe - do - cé - o.*

Nota-se, nos trechos do poema acima, que há alternância regular e sistemática dos sons, que são obtidas através de silabas fortes e fracas. Os elementos rítmicos são primordiais, pois não é uma poesia sem ritmo.

O número fixo de silabas e pausas é o principal dos apoios rítmicos do verso. O poeta tem a liberdade de não ficar, em todo o poema, preso ao mesmo metro. Os versos em português, normalmente variam de uma a doze silabas, sendo raro ultrapassar esse número. Para sua designação empregam-se os nomes gregos denotativos de numero prefixados ao elemento silabo “mono”, “dis”, “tri”, “tetra”, “penta”, “hexa”, “hepta”, “octo”, “ênea”, “deca”, “hendeca”, “dodeca”

#### **4. Considerações finais**

Conforme abordado no presente trabalho, a versificação é a arte de fazer versos. Os versos por sua vez é uma unidade rítmica de um poema, trazendo assim sonoridade à leitura do mesmo.

Atualmente através da modernidade muitas coisas se tornaram obsoletas e caíram em desuso, a poesia não existe sem um ritmo. A poesia está acima das formas. O ponto chave que destacamos através da pesquisa ora abordada, é que há textos em prosa que tem poesia, assim como há textos em versos que não são poéticos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945.

## VOZES POÉTICAS DA IDENTIDADE NEGRA NO LIMIAR DA MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA

Rosidema Pereira Fraga (UFG/UFRJ/UERR)

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

Jayane Gomes de Oliveira (UERR)

[shayoliveira17@gmail.com](mailto:shayoliveira17@gmail.com)

### RESUMO

Oriundo de reflexões da disciplina "análise da poesia afro-brasileira e do conto africano", no curso de pós-graduação *lato sensu*, este artigo tem como objetivo fulcral examinar o contexto da identidade negra na perspectiva da memória lírica individual e coletiva, bem como estabelece como fio condutor a reflexão da representação da mulher sob o olhar do Eu-enunciador instaurado pelas vozes femininas e masculinas. Para esta celebração e análise, delimita-se o foco a partir das vozes poéticas de Ana Cruz (2008) da obra *Guardados da Memória*, Esmeralda Ribeiro publicadas em *Cadernos Negros 5*, e Jussara Santos (2005) com a obra *Minas de Mim*, Oliveira Silveira de *Cadernos Negros* (1998), *Poemas da Carapinha*, de Ironides Rodrigues Cuti (1978), bem como poemas da *Antologia de Poesia Afro-Brasileira*, organizada por Zilá Bernd (2013). Como foco analítico, a proposta equivale a discutir sobre a tessitura da resistência da mulher negra e de sua luta pelo não silenciamento frente ao preconceito instaurado pela cor da pele, pelas diferenças sociais e pela imposição da invisibilidade arraigada no discurso da sociedade, da história e da literatura configurando também a valorização e a exaltação do ser negro. Como pressupostos analíticos e teóricos, elegem-se textos como *Poesia e Resistência*, de Alfredo Bosi, *Identidade e Diferença*, de Tomaz Tadeu da Silva e *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, de Stuart Hall, bem como a crítica Eduardo de Assis Duarte, Zilá Bernd e Benedita Gouveia Damasceno sobre literatura negra e literatura afro-brasileira. Os textos em análise incidirão em uma leitura intertextual em poetas que não deixam de dialogar com a tradição da moderna poesia brasileira, em especial, Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade e outros.

**Palavras-chave:** Mulher. Negritude. Identidade. Diferença. Resistência. Vozes.

Esta comunicação tem como premissa crucial explicitar as poéticas periféricas no âmbito da linha da identidade, resistência e representação cultural. E para iniciar a discussão crítico-teórica, convoca-se o crítico Alfredo Bosi em sua *Dialética da Colonização*, o qual permite ao leitor pensar que as culturas são plurais assim como a identidade movente como assevera Stuart Hall (2006). Alfredo Bosi assevera que *a tradição*

da nossa antropologia cultural já via uma divisão do Brasil em culturas atribuindo-lhes um critério racial: *cultura indígena, cultura negra, cultura branca, culturas mestiças*, ou melhor, *cultura brasileira e culturas brasileiras*, ou ainda mesmo como culturas não europeias (as indígenas, negras etc.) e culturas europeias.

Nesta perspectiva, pode-se pensar a construção da identidade cultural na imagística dos textos negros ou afro-brasileiros. Para análise deste trabalho, concentra-se na dialética da representação do ser negro e de sua valorização durante muito tempo negada a uma tradição de cultura de branqueamento. A mulher negra celebrada nas poéticas negras contemporâneas abre um leque temático de leituras. Sob esse prisma, ganha voz para denunciar as mazelas sociais da diferença acentuada pela cor da pele, pelo lugar que o negro ocupa na sociedade. Percebe-se uma formulação de um discurso lírico que agrega elementos culturais e estabelece a diferenciação entre *o eu e o outro*, isto é, a identidade e a alteridade e, sobretudo, as identidades em construção, de acordo com o que constatamos na obra *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*, de Stuart Hall (2013).

Teoricamente, as identidades “são construídas e formadas relativamente a outras identidades relativamente ao forasteiro ou ao outro, relativamente ao que não é. Esta construção aparece mais comumente a oposições binárias” (p. 50). E, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2000), autores que criticam a oposição de binarismos argumentam, entretanto, que “[...] um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro”. O que se nota na literatura do cânone brasileiro é uma supervalorização do branco em detrimento do negro. Este quando evocado, em várias obras, ou é visto como escravo, como serviçal ou, no caso da mulher negra, aquela que se nota pela beleza do corpo e do prazer instaurando outros problemas: a violência e a condição da mulher em desigualdade.

A respeito de identidade compartilhada, partimos de uma frase de Zygmund Bauman: “*a identidade não se herda, cria a sua*”. Para Zygmund Bauman o processo de adequação da identidade não pode separar ou dividir na mesma medida em que se identifica e une, ou seja, se trata de uma identidade compartilhada. É este ato de compartilhar a identidade que remete a outro conceito: *o de nacionalidade*. Ressalta-se que a obra *Identidade* de Zygmund Bauman, aqui só é referenciada se pensarmos na construção da identidade negra como

afrodescendência ou como um construto de miscigenação e ancestralidade, porém não se trata de hibridismo como propõe Zygmund Bauman.

Neste viés, a identidade, por sua vez, pode ser compreendida como um conjunto de representações e características culturais de um povo, as quais permitem reconhecer um e outro ao diferenciá-lo dos demais. Em outras palavras, não importam as diferenças em termos de classe, gênero ou raça, mas sim a cultura nacional que unifica as pessoas dentro de uma identidade plural na diversidade<sup>208</sup> como bem asseverou Alfredo Bosi ao utilizar o termo *culturas brasileiras* no plural. Diante disso, prefere-se muito mais utilizar literatura afro-brasileira que literatura negra em virtude de não excluir ao incluir. Literatura é literatura e não se avalia a qualidade de um texto literário pelo discurso de branco ou negro. Literatura é arte e ponto final. Contudo, o termo literatura negra surge por uma longa discussão de silenciamento de vozes que não foram valorizadas pela crítica hegemônica brasileira e não cabe aqui realizar toda a trajetória dos escritores negros no Brasil e sim voltar o olhar para o texto literário e suas feições artísticas que entram para uma literatura de resistência e combate ao preconceito e ao racismo, sobretudo no que tange à representação da mulher tanto no olhar do eu-lírico masculino como no eu-lírico feminino.

Efetivamente, a identidade é questionada a partir da existência de diversas culturas e da ancestralidade e a cor da pele muito ressaltada na poesia negra não simboliza necessariamente o constructo das diferenças de relações que vão além da cor da pele, pois o sujeito pode viver na indecidibilidade de sua raça, cor ou etnia. Kathryn Woodward (2002), ao introduzir o seu capítulo "Identidade e Diferença: Uma Discussão Teórica e Conceitual" assevera que "os homens tendem a posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência, sendo assim, as mulheres são as significantes de uma identidade masculina partilhada. Logo, a identidade é marcada pela diferença das relações, mas "parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos sociais e étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares" (p. 10-11), em muitos ca-

---

<sup>208</sup> Utilizamos o conceito de diferença cultural e não o de diversidade cultural, que conforme Bhabha há diferença. Para ele, a diversidade cultural contempla um universo de coisas, ao passo que "a diferença cultural representa mais adequadamente como enunciados são criados para promover a legitimação de determinadas culturas em relação a outras". (MADALENA, 2017, p. 2)

sos, a diferença entre negros e brancos não só na valorização de uma literatura como também nos lugares sociais ocupados por negros e brancos. Em poemas escritos por mulheres negras percebem-se que a mulher negra ou é a margarida que varre o asfalto ou é a negra fulô das curvas eróticas e belas que deita com o feitor na condição de escrava sexual.

Diante disso, não basta discutir a identidade negra exaltando a afrodescendência ou se assumindo como negro em uma sociedade desigual. Não basta dizer que a identidade negra deve ser pensada, pela mistura cultural e não pela linha de diferença acentuada pela cor da pele. Essas diferenças “só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra”, isto é, “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Sendo ambas inseparáveis” (WOODWARD, 2002, *apud* SILVA, 2002). Cumpre assim examinar como a literatura negra ganha corpo e voz no limiar de uma lírica individual e coletiva, que surge como vozes silenciadas e que não podem mais se calar diante do machismo, do preconceito, da desigualdade social, da valorização do outro pela cor da pele. A literatura negra, neste sentido, avança para um rio em chamas, um rio de lágrimas e dores longe de uma romantização da arte. Literatura é antes de tudo uma arma de combate como enfatiza Alfredo Bosi: ‘literatura é resistência e combate ao racismo’.

No tocante a uma literatura de luta contra o racismo, combate à desigualdade social, pode-se afirmar que se assiste, a rigor, a uma literatura no limiar de protestos. Sobre isso, Zilá Bernd (1998) aponta que:

Ingressados para o curso de História, *esses negros* [da literatura] têm neste estudo as suas vozes audíveis, na reivindicação e protesto da sua poesia contra os sistemas hegemônicos e majoritários (...) do seu discurso consciente, uma *história* que se quer também *universal*... (BERND, 1998, p. 11)

Frente a essas discussões, cumpre discorrer sobre literatura negra e literatura afro-brasileira. Conforme o professor e crítico Eduardo de Assis Duarte (2016), considera-se como *literatura negra* o conjunto de obras publicadas por escritores negros, ao passo que a literatura afro-brasileira pode ser compreendida a partir de um falar sobre o negro. Já para Zilá Bernd (1998) em *Introdução à Literatura Negra*, pode-se asseverar que a literatura negra se instaura quando se tem um *Eu-enunciador* que se quer negro. Benedita Gouveia Damasceno (2003), em sua obra *Poesia Negra no Modernismo Brasileiro*, ressalta que a cor da pele não pode ser o requisito para conceituar uma literatura como negra. E para resolver esta questão ainda *em devir*, elegem-se os textos de autoria de escritores negros como literatura periférica contemporânea que se tem



como literatura brasileira das minorias. O que denotaria outro problema e abre espaço para questionamentos, tais como: 1) *Literatura de minoria seria uma literatura aquém do valor literário?* 2) *Em que consiste então o conceito de literatura menor?*

A *literatura menor*, termo emprestado de Deleuze e Guatarri, se refere a uma literatura negra que vai se construindo em condições revolucionárias e nada tem de pejorativo e, por excelência, se refere à literatura marginal. A literatura menor tem como premissa fulcral situar-se no nível do discurso e não da forma. Ela “trafega na contracorrente” (BERND, 1998, p. 43). Em outras palavras, a literatura negra é aquela situada à margem do cânone e se trata das vozes de minoria, das vozes que faltavam para dizer o não-dito. Abrem espaços na academia para denunciar o racismo, para combater o autorracismo, as desigualdades sociais e as injúrias provocadas contra negros por meio do verso e da prosa.

Sob esse prisma de *literatura menor*, literatura de resistência, pode-se pensar em outro texto primordial. Trata-se do capítulo “A literatura e os excluídos”, do crítico Alfredo Bosi (2002), na obra *Literatura e resistência*. Por excelência, há duas formas de considerar a relação entre a escrita e os excluídos. A primeira praticada pelos historiadores de literatura e que se refere ao ato de ver o excluído e marginalizado como objeto da escrita: personagens, temas, etc. e é preciso amenizar os modos de figuração das camadas mais pobres na poesia, na prosa narrativa e no repertório da literatura. (BOSI, 2010, p. 257)

A literatura negra pode ser explicada a partir de um depoimento do estudioso Ironides Rodrigues concedido a Luiza Lobo. Para ele, literatura negra constitui-se como aquela produzida “por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça *dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo*. Ele tem que se assumir como negro. (Apud LOBO, 2007, p. 266, grifos nossos)

A poesia de Ironides Rodrigues Cuti está dentro desta categorização explicada por Ironides Rodrigues Cuti, um dos membros fundadores do grupo *Quilombhoje Literatura* permite uma leitura crítica da cultura negra no que tange ao resgate da memória do movimento negro. Não obstante, ressalta-se que sua produção carrega traços de um lirismo de exaltação e do orgulho de ser e existir como negro. É neste contexto de valorização e aceitação da cor da pele que a poesia ganha voz de proclamação da memória lírica e coletiva. Publicado em 1978, a obra *Poemas*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

da *carapinha* retrata a valorização de ser negro e da intitulação da identidade negra que não pode ser negada a partir da cor ou do branqueamento ou da negação de pertencer ou ser afrodescendente:

SOU NEGRO

Sou negro  
Negro sou sem mas ou reticências  
Negro e pronto!  
Negro pronto contra o preconceito branco  
O relacionamento manco  
Negro no ódio com que retranco  
Negro no meu riso branco  
Negro no meu pranto  
Negro e pronto!  
Beijo  
Pixaim  
Abas largas meu nariz  
Tudo isso sim  
Negro e pronto!  
Batuca em mim  
Meu rosto  
Belo novo contra o velho belo imposto  
E não me prego em seu preto  
Negro e pronto  
Contra tudo que costuma me pintar de sujo  
Ou que tenta me pintar de branco  
Sim  
Negro dentro e fora  
Ritmo – sangue sem regra feita  
Grito- negro – força  
Contra grades contra forças  
Negro pronto  
Negro e pronto.

(CUTI, 1978, p. 145)

Como se pode perceber, o eu-enunciador que reina no limiar da voz poética não nega jamais a sua cor e seus traços de negritude, o que denota a valorização de sua ancestralidade ao dizer que é negro de pixaim, beijos largos, negro dentro e fora.

Na *poesia de Oliveira Silveira há a recifração da imagem da negra Fulô* na tradição do modernismo de Jorge de Lima. Em outra vertente, Silveira apresenta ao leitor contemporâneo:

OUTRA NEGA FULÔ

O sinhô foi açoitar  
a outra nega Fulô  
- ou será que era a mesma?  
A nega tirou a saia  
A blusa e se pelou,  
O sinhô ficou tarado,  
Largou o relho e se engraçou.  
A nega em vez de deitar  
Pegou um pau e sampou  
Nas guampas do sinhô.  
- Essa nega Fulô!  
Esta nossa Fulô!  
Dizia intimamente satisfeito  
O velho pai João  
Pra escândalo do bom Jorge de Lima,  
Seminegro e cristão.  
E a mãe-preta chegou bem cretina  
Fingindo uma dor no coração.  
\_ Fulô! Fulô! Fulô!  
A sinhá burra e besta perguntou  
Onde é que tava o sinhô  
Que o diabo lhe mandou.  
\_ Ah, foi você que matou!  
Disse bem longe a Fulô  
pro seu nego, que levou  
ela pro mato, e com ele  
aí sim ela deitou.  
Essa nega Fulô!  
Esta nossa Fulô!

(OLIVEIRA SILVEIRA, 1998, p. 133).

As vozes poéticas cujo *Eu-enunciador* se declara feminino tanto pelo discurso quanto pela própria autoria difere da voz enunciativa masculina. Há no caso das mulheres negras uma luta constante para combater muitos estereótipos, tais como: da mulher negra como símbolo sexual e por muito tempo objeto, a mulher negra como empregada doméstica, cuja única condição dada é a de trabalho para engomar, passar, cozinhar, entre outras indesejadas imposições. O poema de Ironides Rodrigues Cuti explicita uma denúncia sobre a condição da mulher objeto sexual que intertextualiza com o poema *Negra Fulô*, de Jorge de Lima do modernismo brasileiro. A diferença do dizer sobre a mulher negra no poema de Lima está na enunciação. Enquanto Jorge de Lima o poeta diz “essa negra Fulô quem roubou”, o poema de Ironides Rodrigues Cuti se refere a outra nega Fulô, ou seja, em ambos os poemas há um poetizar que coloca a negra distante do eu que demarcaria a identidade. Muito mais que isso.

A poesia não faz rodeios para explicitar a mulher como objeto de desejo e posse:

...seu nego, que levou  
ela pro mato, e com ele  
aí sim ela deitou.  
Essa nega Fulô!  
Esta *nossa Fulô!*

Em sua obra *Guardados da Memória* e outras obras, a autora Ana Cruz (2008) inscreve-se como uma escritora que provoca o amor pela cultura e costumes africanos em linguagem simples, mas não simplória. A memória individual e coletiva banha sua poesia, pois a identidade e as escritas de si se mesclam à memória do povo africano e da identidade que nos define em corpo, voz e alma. Em sua lírica também não se pode negar a resistência e a luta pela igualdade e a recusa da condição da mulher negra instaurada pela desigualdade social. Leia-se “Retinta”:

Mãe preta, bonita, sorriso largo, completo  
Nem parece que passou por tantas.  
Deu um duro danado entre a roça e os bordados.  
Virou ao avesso para não desbotar.  
Dizia, não com soberba: não esfrego chão dessas Senhoras.  
Essa gente coloniza... (CRUZ, 2008, p. 184).

Pode-se elucidar que a *poesia de Ana Cruz descortina a memória de um passado de exploração do trabalho negro escravo*, mas também de resistência. A mulher não aceita ser colonizada e passar pela mão de obra barata e esfregar o chão, engomar as roupas da mulher branca como ocorre no poema “Nega Fulô” citado alhures. Os versos de Ana Cruz caminham na contramão. Ela apodera-se da voz de todas as mulheres negras que deveriam ter o mesmo patamar de orgulho de ser e existir. E assim encerra o poema com uma subjetividade ultrajante: “*Se a pessoa não tiver orgulho de ser assim Zulu/fica domesticada. Sem opinião. Se auto-deprecia, adoece*”. (CRUZ, 2008, p. 194, grifos nossos)

Outra voz no limiar da *identidade e da memória se refere à escritora negra Jussara Santos*. A autora integra um dos primeiros grupos de poesia contemporânea que traçam um lirismo discursivo-poético sobre a memória da etnicidade negra assim como o poeta Edmilson Pereira. Jussara Santos canta a ancestralidade negra e denuncia o preconceito e o racismo ainda existente na sociedade. Aliás, Jussara Santos, por meio do recurso da recifração da imagem intertextual, produz um lirismo discordante de A procura da poesia, de Drummond em seus versos “Ao pé do ouvido”, na obra *Minas de mim* (2005):

Se pudesse silenciar-me  
frente a acontecimentos  
silenciaria  
mas todos os dias melancolicamente aconteço.  
[...] mas todos os dias absurdamente amanheço.  
Digo não à cidade,  
Mas todos os dias revelo-me equívoco  
Diante de seus ecos.  
“... não tires poesia das coisas  
elide sujeito e objeto...”  
grita Drummond,  
mas todos os dias dramatizo,  
Invoco  
indago  
aborreço,  
e minto  
minto muito  
ouvinte no reino silencioso da palavra  
que não quer Surda.

(SANTOS, 2005, p. 188)

Enquanto a poesia de Drummond instaura a metalinguagem da busca pela poesia, os versos de Jussara Santos invocam, dramatizam e aborrecem uma encenação diante do silêncio surdo como na palavra drummondiana. A voz lírica quer ser ouvida, dramatizada, invocada diante das desigualdades sociais, pois todos os dias amanhecem o racismo, todos os dias o preconceito grita e a poesia nasce assim para *dizer o não dito, dizer o inaudível* como propõe Octavio Paz em *O Arco e a Lira*, assim se traduz a poética de Jussara Santos.

Em se tratando da escritora negra Esmeralda Ribeiro evidencia também essa tônica da permanência do racismo e opressão na sociedade brasileira. A diferença entre ela e outras autoras é que há um viés de pessimismo. Em vários textos líricos da autora o leitor poderá conferir uma forte luta pela inclusão da mulher, sobretudo presencia-se uma busca pela identidade feminina e negra. Em seu ponto de vista, para escrever a literatura negra, o autor deve antes de tudo ser negro elevando a afirmação da identidade e memória individual e coletiva e por muitas vezes se questiona a alteridade dentro da própria existência:

Quem em sã rebeldia  
tira a máscara esculpida na  
ilusão de ser outro  
e não ser ninguém...

(RIBEIRO, 2002, 180).

A poética de Esmeralda Ribeiro, conforme se nota, demonstra que o sujeito lírico usa máscaras da ficção e da autobiografia para professar uma identidade na alteridade, ou seja, ocorre que o eu-lírico canta o poema a partir do discurso sobre o outro que se iguala ao não ser nada. Esse pessimismo aparece, muitas vezes, em questionamento que joga com as palavras nos versos, a saber: “Se a margarida flor é branca de fato qual a cor da Margarida que varre o asfalto?” (RIBEIRO, 1998, p. 181)

À guisa de conclusão, pode-se dizer que as obras examinadas teoricamente permitem discutir sobre identidade e memória pelo viés da tessitura de combate ao racismo e ao preconceito. Vê-se que a mulher negra e sua luta pelo não silenciamento frente ao preconceito instaurado pela cor da pele, pelas diferenças sociais e pela imposição da invisibilidade arraigada no discurso da sociedade, da história e da literatura ressurgem como vozes gritantes e vozes moventes. Não há somente uma preocupação em cantar versos de uma escravidão passada, mas uma escravidão ainda no presente, de um racismo disfarçado pelo discurso, de uma desigualdade estampada na cor da pele e no tocante ao lugar que o negro ocupa na sociedade. Seria como uma senzala camuflada, pois o negro ainda é o suspeito na hora de um roubo, a mulher negra ainda é diferenciada pelo corpo esbelto. Por trás de tudo isso, aparece ainda a figura da mulher objeto. E em vários poemas a mulher é diferenciada da mulher branca quando “engoma e lava” a roupa dos grandes senhores, não mais nas senzalas, mas exploradas como empregadas domésticas, como negras do prazer sexual. A poesia nasce como resistência. A poesia negra é a voz periférica e marginal que faltava na literatura brasileira, a qual aparece agora para denunciar uma sociedade hipócrita que insiste em defender que existe o princípio da isonomia no Brasil, pois ser negro infelizmente ainda é motivo de diferença da cor da pele e exclusão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERND, Zilá. *Racismo e antirracismo*. São Paulo: Moderna, 1994.

\_\_\_\_\_. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Age, 1987.

\_\_\_\_\_. *Introdução à literatura negra*. Porto Alegre: Age, 1987.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. (Org.). *Antologia da poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: \_\_\_\_\_. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 308-345.

DAMASCENO, Benedita Gouveia. 2. ed. *Poesia negra no modernismo brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2003.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011, 2016.

\_\_\_\_\_. *Literatura e resistência*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOBO, Luiza. *Crítica sem juízo*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.