

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 24 – Nº 72
Setembro/Dezembro – 2018**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 24, N° 72, (set./dez. 2018) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 254 p. il.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

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

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

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

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Profª Drª Anne Caroline de Moraes Santos
Primeira Secretária:	Profª Mª Eliana da Cunha Lopes
Segunda Secretária:	Profª Mª Aline Salucci Nunes
Diretor de Publicações	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor de Publicações	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

Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UFRJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (USP), João Antonio de Santana Neto (UEBA), José Mario Botelho (FFP-UERJ), José Pereira da Silva (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNI-GRANRIO), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Lúcia Mexias Simon (USS), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. of Beira Interior), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcelos (NAVE), Ricardo Joseh Lima (UERJ) e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)

Diagramação, editoração e edição José Pereira da Silva
Projeto de capa: Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* era enviada às instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em suporte impresso, mas passará, a partir deste número, a circular apenas em suporte eletrônico e virtual.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

Editorial	6
1. A formação social infantojuvenil a partir da contação de histórias.....	9
<i>Rosemary Alexandre Barreto da Silva, Ana Joaquina Amaral e Elisandro dos Santos Santana</i>	
2. Aprendizagem ativa através da aplicação de estratégia <i>b-learning</i> no ensino médio técnico	33
<i>Luciana Rocha dos Santos e Augusto Gonçalves Ribeiro</i>	
3. “Aquela música”, de Luís Pimentel: um estudo do campo lexical da MPB	48
<i>Daniele da Cruz Almeida e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz</i>	
4. Aquisição da linguagem e suas nuances: empirismo e racionalismo	67
<i>Aline Ferreira Oliveira Araujo e Elza Sabino da Silva Bueno</i>	
5. Intersecção literatura infantil-ludicidade para a formação do leitor crítico: uma sugestão de pesquisa.....	80
<i>Jaqueline Oliva Santos e Elissandro dos Santos Santana</i>	
6. Léxico, variação e humor: um estudo de caso da crônica “A história, mais ou menos”, de L. F. Veríssimo	89
<i>João Henrique Lara Gança</i>	
7. Linguagem e discurso: Michel Foucault nos estudos linguísticos	108
<i>Darlan Machado Dorneles</i>	
8. Materiais didáticos de língua portuguesa: um breve percurso histórico sobre abordagem das atividades de produção de texto escrito	126
<i>Silvio Profirio da Silva e Eliude Lenice de Paula</i>	
9. O anúncio publicitário no Youtube: uma proposta de projeto didático	150
<i>Ivanildo Felix da Silva Júnior</i>	

- 10. O defloramento de Lindaura Maria de Jesus: edições filológicas de uma ação judicial de 1914 186**
Jéssica Pâmela Bomfim Silva e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz
- 11. O discurso humorístico: estereótipos do negro em piadas 196**
Leandro Sant'Anna da Silva Guimarães
- 12. Os fastos: o diálogo entre Júpiter Elício e Numa Pompílio 209**
Eliana da Cunha Lopes
- 13. Uma cidade e tantos vícios. Imagem de Lisboa à época das navegações portuguesas 217**
Ricardo Hiroyuki Shibata
- 14. Uma nova leitura da literatura: inovando por meio das histórias em quadrinhos 233**
Estéfano Rogério Santana Oliveira

RESENHAS

- 1. Terminologia de linguística da enunciação e de áreas afins 248**
José Pereira da Silva
- 2. Terminologia de gêneros textuais 252**
José Pereira da Silva

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 72 da *Revista Philologus*, do terceiro quadrimestre de 2018, a partir do qual o periódico deixará de circular em suporte impresso, permanecendo apenas em versão eletrônica. Em 255 páginas, 14 artigos e 2 resenhas, teve colaborações dos seguintes autores: Aline Ferreira Oliveira Araujo (p. 67-79), Ana Joaquina Amaral (p. 9-32), Augusto Gonçalves Ribeiro (p. 33-47), Daniele da Cruz Almeida (p. 48-66), Darlan Machado Dorneles (p. 108-125), Eliana da Cunha Lopes (p. 209-216), Elissandro dos Santos Santana (p. 9-32 e 80-88), Eliude Lenice de Paula (p. 126-149), Elza Sabino da Silva Bueno (p. 67-79), Estéfano Rogério Santana Oliveira (p. 233-247), Ivanildo Felix da Silva Júnior (p. 150-185), Jaqueline Oliva Santos (p. 80-88), Jéssica Pâmela Bomfim Silva (p. 186-195), João Henrique Lara Ganança (p. 89-107), José Pereira da Silva (p. 248-251 e 252-254), Leandro Sant'Anna da Silva Guimarães (p. 196-208), Luciana Rocha dos Santos (p. 33-47), Ricardo Hiroyuki Shibata (p. 217-232), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (p. 48-66 e 186-195), Rosemary Alexandre Barreto da Silva (p. 9-32) e Silvio Profirio da Silva (p. 126-149).

O primeiro artigo deste número 72, de *Rosemary e Elissandro*, analisam as contribuições da contação de histórias para a formação social da criança, para reconhecer as principais técnicas para contar histórias, chegando-se à conclusão de que ler e ouvir narrativas possibilita uma formação sociológica infantojuvenil crítica.

No segundo artigo, Luciana e Augusto, cientes de que a aprendizagem ativa com base na motivação e participação discente, demonstram que o ensino híbrido atua como estratégia de aprendizagem ativa, embora exija do professor maior atenção ao planejamento, apresentando sua experiência com o *b-learning*, aplicada ao ensino de direito.

Já no terceiro artigo, estudando o léxico a partir dos contos do livro *Aquela Música*, Daniele e Rita de Cássia, baseadas nos princípios da lexicologia e na teoria dos campos lexicais propostos por Celina Abbade, relacionam os aspectos linguísticos e culturais que têm a música como parâmetro, alcançando novas possibilidades interpretativas.

Aline e Elza, explorando as teorias linguísticas de aquisição da linguagem, comparam teorias empiristas e racionalistas de diversos autores recentes, para estimular a reflexão sobre o tema, concluindo que as

teorias que já existem não atendem as demandas e a complexidade que a questão apresenta, justificando a necessidade de novas pesquisas.

No quinto artigo, Jaqueline e Elissandro sugerem pesquisas sobre a intersecção literatura infantil-ludicidade para compreender e analisar as principais contribuições do cruzamento dessas duas áreas, partindo da concepção de que o ato de brincar atinge a dimensão da fruição e do prazer, possibilitando o desenvolvimento do letramento e construção de saberes a partir da leitura crítica e criativa.

João Henrique relata uma proposta contextualizada de ensino do léxico a alunos do ensino médio que aprendem português como língua materna, discutindo teoricamente o tema e a relação entre o sistema lexical e o texto, que deve ser explorada nas aulas de língua portuguesa.

No artigo seguinte, *Darlan* reflete sobre os conceitos de linguagem e discurso em Michel Foucault, considerando que seus textos são datados e que cada época possui concepções especiais, lembrando que embora a linguística tenha avançado, não se pode depreciar quem estabeleceu sua base – Ferdinand de Saussure, visto que, na verdade, o discurso se pauta sempre na dicotomia língua *versus* fala, controlado, selecionado, organizado e reproduzido sempre pelo poder socialmente dominante.

Silvio e Eliude, no oitavo artigo, apresenta a abordagem da produção de texto escrito nos materiais didáticos de língua portuguesa utilizados recentemente, com a pretensão de identificar os principais materiais didáticos de língua portuguesa utilizados e investigar seu enfoque relativo à abordagem das atividades de produção de texto escrito, demonstrando que em cada momento predominou um material didático e uma perspectiva de abordagem, levando-se a produzir novos objetos de ensino, bem como de novas abordagens dadas à produção de texto escrito.

Ivanildo desenvolve um projeto didático para ampliar as habilidades de produção textual de alunos do curso de publicidade e propaganda com anúncio publicitário no *Youtube*, para levá-los a conhecer as características sociocomunicativas do gênero, analisar sua produção e verificar as características do gênero em suas produções. Assim, demonstra que os anúncios produzidos correspondem às características do gênero e conclui que os saberes adquiridos podem ser utilizados nas suas práticas, contribuindo para a formação deles como competentes usuários da língua.

No décimo artigo, Jéssica e Rita de Cássia, interessadas em preservar os documentos, como fazem os baianos e se faz desde a Grécia

Antiga, propõem edições fac-similar e semidiplomática de uma Ação Judicial de 1914, utilizando como aporte teórico alguns dos mais importantes trabalhos desenvolvidos na última década sobre esta atividade.

Leandro, discutindo os conceitos de discurso e de ideologia, e a relação destes com o humor e com os estereótipos sobre o discurso humorístico, lembra que, quando se conta uma piada, são reproduzidas imagens estereotipadas de algum grupo social, por meio de um discurso bem aceito pela sociedade, provenientes de ideologias da classe dominante, desejava de atribuir um *status* de inferioridade a esses grupos.

No antepenúltimo artigo, Eliana apresenta o diálogo entre Júpiter Elício e Numa Pompílio, utilizando os versos 329-356, extraídos do Terceiro Livro dos *Fastos*, poema escrito por Ovídio (Públio Ovídio Nasão), na sua fase de maturidade poética

No penúltimo, Ricardo apresenta as vozes dissonantes e representativas da síntese do que se denominou “espírito antiépico”, criticando a corrupção dos costumes, a inconstância dos hábitos e a decadência moral que grassavam na capital, comprometendo sua ilustre memória e trazendo de volta as glórias de Ulisses, seu fundador e patrono.

No último artigo, Estéfano apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a adaptação de clássicos da literatura brasileira, em histórias em quadrinhos, realizada com alunos do ensino médio da rede pública de ensino, concluindo que lecionar leitura é introduzir o aluno ao mundo de novas descobertas e auxiliá-lo na sua formação como cidadão.

Ao final, são apresentadas duas resenhas de José Pereira relativas ao *Dicionário de Linguística da Enunciação*, de Valdir do Nascimento Flores, Leci Borges Barbisan, Maria José Bocorny Finatto e Marlene Teixeira e ao *Dicionário de Gêneros Textuais*, de Sérgio Roberto Costa.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da *Revista Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de linguística e letras.

Rio de Janeiro, dezembro de 2018.



A FORMAÇÃO SOCIAL INFANTOJUVENIL A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Rosemary Alexandre Barreto da Silva (FNSL)

Ana Joaquina Amaral (FNSL)

Elissandro dos Santos Santana (FNSL e ECE)

elissandross@gmail.com

RESUMO

Este trabalho resultou de uma pesquisa bibliográfica a partir de pesquisadores como Benita Pietro (2011), Maria Viana (2015), Fanny Abramovich (2008), Bruno Bettelheim (2015), Vania D'Angelo Dohme (2013), Betty Coelho (1986), Cléo Busatto (2012), Philippe Ariés (2014) e Marisa Lajolo (2007). O objetivo central foi analisar as contribuições da contação de histórias para a formação social da criança. Buscou-se reconhecer as principais técnicas para contar histórias, uma reflexão sobre como as narrativas auxiliam na construção da criança cidadã, analítica, criativa e autônoma. A investigação demonstrou que contar histórias remonta à origem da humanidade e exige preparação técnica. Ademais, evidenciam-se intersecções entre a contação, a infância, a literatura e a sociedade. A partir dos resultados alcançados, corroborou-se que ler-ouvir narrativas possibilita uma formação sociológica infantojuvenil crítica, ativando processos de imaginação e potencialização da percepção do ser e de estar no mundo nos diversos contextos sócio-político-históricos.

Palavras-chave: Contação de histórias. Formação social. Literatura. Sociedade.

1. *Introito e contextualização do objeto de estudo*

Resultante de pesquisa bibliográfica, este trabalho objetiva recopilar e ampliar, na medida do possível, discussões no âmbito da formação social infantojuvenil a partir da contação de histórias.

Partindo-se das leituras e dos referenciais para a fundamentação das análises em torno do objeto de estudo, retomou-se a noção de que contar histórias faz parte do universo da criança, desde a mais tenra idade, e que ela é atraída pelo encantamento que a literatura comporta por meio dos recursos didáticos da contação.

A investigação em baila explicitou que as narrativas infantojuvenis, além de aguçarem a imaginação da criança, através da ludicidade, despertam o interesse pela leitura, possibilitando-lhe a interação, a inteligência de mundo pela ficcionalidade-verossimilhança com os personagens e a construção-representação de papéis sociais.

Na primeira parte do texto, aborda-se a origem da contação de

história, evidenciando-se que os contadores encantaram o mundo recolhendo, compilando e recontando contos maravilhosos que atravessaram eras, chegando à hipermodernidade.

No desenvolvimento da discussão, evidencia-se o processo da formação social da criança a partir das contribuições da contação das narrativas.

Por último, busca-se compreender a relação entre infância, literatura e sociedade e como esta tríade contribui para a formação social infantojuvenil por meio da baliza referencial de fontes primárias e secundárias que versam sobre a problemática aqui em análise.

2. *Contar histórias, arte que remonta aos primórdios da Humanidade*

A arte de contar histórias iniciou-se nas cavernas, quando os caçadores, ao final do dia, sentavam-se ao redor de uma fogueira para compartilhar as aventuras vividas. Esses “homens das cavernas” não apenas relatavam suas histórias de forma oral, mas também faziam ilustrações, deixando um registro histórico dos próprios hábitos e costumes. (PIETRO, 2011, p. 19)

Todavia, segundo Benita Pietro (2011), “algumas dessas histórias ficaram registradas nas paredes das cavernas e ainda resistem às intempéries acontecidas durante os milhares de anos”.

Já Betty Coelho (2008, p. 8), ao descrever a origem da contação de histórias, envolve-se nos próprios pensamentos imaginando como haveria surgido tal arte. Indaga acerca do que falavam os homens primitivos à entrada de suas cavernas em uma noite de luar e que, certamente discorriam acerca “da faina do dia, caçadas, peixes que pescaram, chuva, sol, contendras, troféus, estrelas distantes que talvez fossem deuses, lendas contadas pelos antepassados”.

Cléo Busatto (2012) apresenta uma “viagem no tempo” sem, contudo, chegar a uma definição concreta, fazendo uma estimativa correspondente ao período entre 200.000 a.C. a aproximadamente 40.000 a.C., referendando possíveis datas da origem dessa arte. A autora cita Joseph Campbell (1993) que atribui ao homem de Neandertal a habilidade de descrever sua história de vida ainda que sem o conhecimento da escrita, utilizando-se do conto oral para descrever a própria leitura de mundo e a necessidade de dar significado à experiência de estar vivo.

Se partirmos do princípio de que os contos surgiram de uma necessidade intrínseca do homem em explicar a sua origem e a origem das coisas, dotando de significados a sua existência, então podemos pensar que estas criações da imaginação humana coincidem com a primeira categoria conhecida do ser humano, o chamado *Homo Sapiens*. (BUSATTO, 2012, p. 21)

Benita Pietro (2011), em seu livro “*Contadores de Histórias – Um Exercício Para Muitas Vozes*” apresenta o conceito de contação de história como sendo arte que requer habilidade, dedicação e conhecimento. Para a autora,

Narrar uma história é um modo de estruturar o mundo em função das nossas ações individuais. Implica um trabalho de organização da memória individual, feito a partir da acumulação e organização de dados de uma experiência não necessariamente vivida, visto que a memória é uma reorganização de ideias, impressões, subjetividades, afetos e conhecimentos adquiridos no vivido e no imaginário. (PIETRO, 2011, p. 20)

Quando a autora se refere a “experiências não necessariamente vividas”, evidencia que nem tudo que está em uma história faz parte de sua própria vivência; contudo, poderá ser a experiência do leitor ou do ouvinte de tal história ao identificar-se com um relato imaginário ou de conhecimentos adquiridos pelo autor de coisas que ele mesmo ouviu ou viu no contexto social do qual faz parte, uma vez que a memória é capaz de arquivar e organizar ideias, transmitindo-as não necessariamente da forma como foi vivenciada, mas como foi sentida.

Portanto, contar histórias carrega aspectos de ludicidade e a brincadeira se reveste em referências importantes para o momento especial de aprendizagem. Por meio delas, compreendem-se as pessoas, pois as personagens possibilitam a quem lê ou escuta sentir as emoções. Neste sentido, Vania D’Angelo Dohme (2013, p. 7) pontua que:

(...) as histórias podem ir além do encantamento. Quando escolhidas, estudadas e preparadas, adequadamente, podem ter a função de educar. Elas encerram lições de vida, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidas pelas crianças. (DOHME, 2013, p. 7)

Ao discorrer sobre ir “além do encantamento”, objetiva-se, aqui, chamar a atenção, no sentido de que uma história se torna grande aliada no fazer pedagógico por despertar o prazer pela leitura. Quando escolhida e aplicada de acordo com a necessidade do momento, pode trazer aprendizagem significativa que, se fossem transmitidos isoladamente, não surtiriam os efeitos desejados, uma vez que o lúdico amplia a capacidade da criança de compreender o mundo ao redor.

De acordo com Vera Teixeira de Aguiar (2001), a narração de his-

tórias vai além do lúdico, pois é mais uma oportunidade de aprender e conhecer lugares diferentes, desenvolver a imaginação e ampliar a linguagem; também permite perceber as diferenças de hábitos das diversas culturas.

Porém, faz-se necessário salientar que arte, ludicidade, encantamento, deleite e aprendizagem nem sempre estiveram no fulcro da contação de histórias. Essa arte milenar, em seus primórdios possuía o papel de conservar e transmitir os conhecimentos de uma dada comunidade. Nesse sentido, Adriane Schreiber Rigliski (2012) afirma que:

Nas sociedades tribais primitivas, essa atividade não possuía uma finalidade exclusivamente artística: tinha um caráter funcional decisivo, pois os contadores de histórias eram os que conservavam e transmitiam a história e os conhecimentos acumulados pelas gerações, por meio das crenças, dos mitos, dos costumes e dos valores a serem preservados pela comunidade. Eram as pessoas mais velhas que narravam aos mais novos. Através da oralidade, a cultura popular se manteve ao longo dos anos, sem pergaminhos ou registros mais elaborados, apenas na memória viva. (RIGLISKI, 2012, p. 3-4)

Sendo assim, fica evidente que compreender outras culturas, crenças e costumes que remontam aos povos ágrafos tem nos contadores de histórias o papel fundamental da preservação e difusão desses relatos orais que permitem que a memória e a história se mantenham vivas e sejam conhecidas.

Fanny Abramovich (2008) concorda com a ideia de que a narração de histórias é uma das mais antigas atividades desenvolvidas pelo ser humano, tendo o poder de passar de uma geração para outra sendo capaz de definir a identidade daqueles que contam sobre aqueles a quem se conta uma história.

Baseado nas afirmações de Benita Pietro (2011), Fanny Abramovich (2008) e Cléo Busatto (2012), é viável afirmar que a arte de contar histórias teve sua origem em uma época remota, deixando registros intencionais como forma de perpetuar hábitos e costumes vivos.

Desta forma, compreende-se que o conhecimento era construído de uma forma coletiva e divulgado na sociedade, tornando-se numa “enciclopédia do saber coletivo” e que, mesmo com as mudanças pelas quais a humanidade passou, os contadores de história continuaram como guardiães da tradição cultural. Assim:

As conquistas de uns povos por outros, a passagem da caça à agricultura, as migrações e as guerras foram difundindo e transformando as histórias das diferentes tradições culturais em elementos reconhecidos pelo corpo social, no

qual o contador de histórias exercia o papel de guardião da memória e as narrativas formavam a enciclopédia do saber coletivo da sociedade. (PIETRO, 2011, p. 19)

Nesse sentido, torna-se importante compreender a “contação de histórias” como uma arte clássica, pois essa prática sobrevive a milhares de anos, passando por diversas gerações, trazendo sempre um toque de encantamento e fascínio tanto para os que contam como para aqueles que ouvem as histórias. Ítalo Calvino (2007, p. 15), neste âmbito, externa que “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”.

3. *Os contadores e encantadores de histórias e as diferentes formas de contar*

No período que antecede a escrita, as histórias eram feitas de forma oral, e assim permaneceu por muitos séculos. Elas saíam da “boca do povo”: camponeses, lavadeiras, pescadores, caçadores, homens e mulheres simples que descreviam suas experiências cotidianas vividas de forma literal ou imaginária.

Essas histórias contadas e recontadas não tinham como público alvo as crianças e, por esta razão, não costumavam ser redentoras ou educativas.

Embora tenham a fama de retratar um mundo maravilhoso, onde tudo dá certo e o bem vence o mal, os contos originais não narram histórias de felicidade. Pelo contrário, muitas vezes são repletos de tramas terríveis, cheias de violências e morte, que deixariam qualquer criança (e alguns mais crescidos) com medo do escuro. (HUECK, 2016, p. 79)

No decurso do processo histórico, as narrativas foram recriadas e passadas pelos avós, pais e amas no seio da família, tomando uma nova linguagem por meio de “entusiastas do imaginário popular que decidiram sair a campo para coletar e registrar estes contos”. (BUSATTO, 2012, p. 20)

Entre esses nomes, aparecem os irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), estudiosos da língua alemã que percorreram o seu país, a Alemanha, interagindo com o povo, ouvindo suas histórias e transcrevendo o que coletavam no intuito de identificar vocábulos que estavam se perdendo.

O objetivo que os irmãos Grimm tinham em mente ao colecionar os contos maravilhosos era encontrar entre as pessoas do povo vocábulos e estruturas frasais que estavam desaparecendo da língua alemã, mas também queriam que

a cultura popular fosse de alguma maneira usada e aceita pela burguesia em ascensão. (VIANA, 2015, p. 195)

É notável que os relatos dos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), a princípio, apresentavam mais interesse em registrar o folclore popular do que criar uma obra infantil. No entanto, ao perceberem a atração das crianças por suas histórias, decidiram adaptá-las para uma linguagem infantil conquistando, assim, as famílias da Europa no século XIX. (HUECK, 2016)

A coleta e os registros das fábulas e contos realizados entre aldeões e a adaptação para uma linguagem infantil possibilitou às crianças adentrarem no mundo da fantasia e dar vazão à imaginação, fazendo com que os irmãos Grimm conquistassem grande popularidade.

Suas narrativas adaptadas ao gosto infantil formaram a coletânea conhecida da literatura clássica infantil, da qual fazem parte contos como: “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “A Gata Borralheira”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Músicos de Bremen”, “Joãozinho e Maria”, entre tantos outros que são conhecidos mundialmente. No processo de adequação das histórias coletadas pelos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) foi retirada a crueldade e a violência explícita em algumas narrações, especialmente praticadas contra crianças, e, dessa forma “o sucesso desses contos abriu caminho para a criação do gênero literatura infantil” (COELHO, 2008, p. 30)

Outro nome de referência na área dos contos infantis é o poeta e advogado Charles Perrault, que divulgava na corte francesa diversas histórias contadas pelo povo e coletadas por ele. Segundo Fanny Abramovich (1991, p. 123), Charles Perrault registrou e publicou a primeira coletânea de contos infantis da história da literatura. Nessa coletânea encontram-se histórias conhecidas até hoje: “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas”, “A Bela Adormecida no Bosque”, “O Barba Azul”, “Cinderela ou A Gata Borralheira”, “Henrique do Topete” e o “Pequeno Polegar”. A autora afirma ainda que seus contos foram escritos em versos e respeitavam a história tal como o povo contava, mesmo sendo cruel, de cunho moral ou poética.

Apesar de Charles Perrault ser considerado o precursor da literatura infantil, o sucesso dos irmãos Grimm foi tão grande ao adaptar as histórias ao gosto, fruição e deleite de um público específico que incentivou outros autores a registrar os relatos, preservando para a posteridade a riqueza dessa arte.

Neil Philip (2013) afirma que muitos escritores começaram a criar histórias seguindo a linha dos contos de fadas tradicionais, dos quais destacam-se Hans Christian Andersen, criador do “Patinho Feio” e “A Rainha da Neve.” Tal como os irmãos Grimm receberam influências do período literário do Romantismo na Alemanha, assim também ocorreu com os escritos do dinamarquês Hans Christian Andersen.

Sintonizado com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais da fraternidade e da generosidade humana, Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a linguagem do coração; transmitindo-lhes o ideal religioso que vê a vida como o “vale de lágrimas” que cada um tem de atravessar para alcançar o céu. (COELHO, 2008, p. 30)

Ainda sob a influência dos ideais românticos de valorização e de retomada das origens e das identidades nacionais, “Andersen escreveu centenas de contos, alguns inspirados no folclore nórdico, mas muitos inteiramente inventados por ele, a partir do mundo ao seu redor”. Seus contos tiveram como raiz a tradição oral, popular e a vida real. Segundo Maria Viana:

Andersen é bastante conhecido por denunciar em seus contos as injustiças sociais. Mas em muitas de suas histórias a piedade e a resignação são apontadas como a solução para muitos conflitos e problemas, bem como a condenação da arrogância e do orgulho, reflexo das suas crenças como cristão. (VIANA, 2015, p. 60)

Como se verificou, são inúmeras as formas de encantar e contar histórias. Charles Perrault encanta os salões da corte francesa, os irmãos Grimm recriam os contos adaptando as histórias ao sabor de um público específico, Andersen inclui em suas contações o cotidiano e as mazelas sociais. Esses grandes nomes foram os responsáveis por recolher, disseminar e recriar os contos ouvidos nas aldeias mais distantes, recontados em diferentes países que se transformaram em referência na arte milenar de contar histórias de diferentes formas.

Não obstante, com os avanços da humanidade e com as novas tecnologias, renovaram-se também as formas de ouvir e de contar histórias. Porém, o fascínio que os contos exercem no imaginário infantil permanecem e são potencializados pelas novas tecnologias no uso de imagens, de sons e de cores.

Hoje em dia é menos comum encontrar quem conte histórias oralmente, porém um bom narrador ainda consegue encantar seus ouvintes. Na falta deles, sempre podemos ler contos de fadas, escutá-los numa gravação ou vê-los num filme ou vídeo. Qualquer que seja o veículo de transmissão, o fascínio

continua intenso. (PHILIP, 2013, p. 15)

Diante do universo da contação que evolui e se adapta às novas realidades de um mundo em constante mutação, contar histórias requer esforço e dedicação. Considera-se também que narrar não deve ser feito de qualquer maneira e de forma mecânica, haja vista que é arte, e, como tal, envolve os elementos sensoriais: visão, audição, toque, gosto e cheiro que potencializam a emoção, para tanto, possui os seus segredos e necessidade de determinadas técnicas.

4. Ouvir, sentir, ver, imaginar: etapas necessárias para o ato de contar histórias

Parte-se do princípio de que contar histórias abre as portas da imaginação e transporta o ouvinte a um mundo mágico repleto de sensações. A contação é uma arte que exige preparo do contador e a chave para histórias atraentes e cativantes está em ler muito, ler tudo para conhecer a narrativa que será apresentada. Assim, a contação comporta segredos e técnicas.

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância das histórias para elas. (COELHO, 2008, p. 9)

Para cultivar e desenvolver a habilidade de contar histórias, Vania D'Angelo Dohme (2013) ratifica que a preparação e a técnica são primordiais para que a história se torne atraente com vistas a chamar a atenção e despertar o interesse de quem ouve. Para tanto, deve ser escolhida cuidadosamente e ser adequada a cada faixa etária levando em consideração a predileção das crianças por determinadas histórias.

Vania D'Angelo Dohme (2013) sugere ainda algumas possibilidades de escolha de textos, bem como aponta o que explorar na história, de acordo com a faixa etária. O quadro a seguir sintetiza essas possibilidades:

FAIXA ETÁRIA	O QUE EXPLORAR NA HISTÓRIA
Até 3 anos	Contar ou ler histórias de brinquedos, de bichinho, animais que possuem características humanas, como falar, usar roupas, andar etc., histórias em que os personagens sejam crianças;
Entre 3 e 6 anos	Explorar histórias de fantasias, com fatos repetitivos e inesperados, e que os personagens sejam animais ou crianças;
7 anos	Os pequenos se interessam por enredos que se passam em ambien-

	tes que conhecem, como escola, bairro, a família; histórias de fadas e fábulas;
8 anos	Idade em que as fantasias mais elaboradas e histórias ligadas à realidade são as mais atraentes;
9 anos	Gostam de aventuras que se passam em lugares distantes, como selva, oriente outros planetas; também se interessam por histórias de humor, aventuras, de fadas bem elaboradas, de viagens e invenções;
10 a 12 anos	Narrações de explorações, mitos, invenções, lendas e viagens são as mais fascinantes nesta idade.

Quadro 01: Faixa etária e o que explorar nas histórias infantis
Elaboração baseada em Vania D'Angelo Dohme (2013, p.23)

Já Betty Coelho (2008) estabelece fases de interesse das crianças pelas histórias vinculadas à faixa etária: a fase pré-mágica na qual a criança se encanta com os seres da natureza que possuem características humanizadas; na fase mágica as histórias cumulativas despertam a atenção das crianças; na fase pré-escolar amplia-se o leque de interesses por diferentes histórias e na fase escolar as histórias de enredos mais elaborados povoam o imaginário das crianças.

Fase pré-mágica: até 3 anos – histórias de bichinhos, brinquedos, seres da natureza (humanizados), histórias de crianças. *Fase mágica:* 3 a 6 anos – histórias de repetição e acumulativas (Dona Baratinha, A Formiguinha e a Neve etc.), histórias de fadas, histórias de crianças, animais e encantamento. *Pré-escolares:* 7 a 8 anos – aventuras no ambiente próximo: família, comunidade, histórias de fadas, histórias vinculadas à realidade. *Escolares:* 9 a 10 anos – histórias de fadas com enredo mais elaborado, histórias humorísticas, aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções, fábulas, mitos e lendas. (COELHO, 2008, p. 15)

Como é possível perceber, as histórias, além de divertirem, podem atingir objetivos tais como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade desde que cuidadosamente selecionadas, respeitando as faixas etárias bem como as fases do desenvolvimento infantil.

Fanny Abramovich (2008, p. 20) demonstra que qualquer história pode ser contada. Elas podem ser extensas, curtas, antigas ou atuais, de contos de fadas ou reais. O critério de seleção é do narrador; depende do conhecimento que este possui de suas crianças e do que elas necessitam.

Quem conta uma história deve criar todo um contexto narrativo-discursivo de envolvimento e encanto. Desta forma, torna-se necessária a compreensão das partes que compõem uma narrativa para criar expectativas, emoções e sensações que conduzam o interesse e mantenham a atenção de quem ouve. As etapas em questão são assim apresentadas por Vania D'Angelo Dohme (2013):

- 1 Introdução: é o que situa o ouvinte no tempo e no espaço. Apresenta os personagens principais, dá algumas características sobre eles. Apresenta o conflito principal em torno do qual a história irá se desenrolar. Na introdução é que se coloca o desafio que o herói tem, o que ele almeja e a situação inicial em que ele se encontra em relação ao seu objetivo.
- 2 Enredo: é a parte essencial, a sucessão de fatos que compõe a história. Normalmente, são situações de confrontos, desafios, descobertas, incertezas, vitórias e derrotas intermediárias que não põe fim ao problema principal da trama.
- 3 Ponto culminante: é o ponto de extrema emoção da história, o auge. O resultado que o desenrolar da trama da fase anterior preparou. Essa fase é que deixará o ouvinte ansioso para saber se o objetivo desejado será conseguido.
- 4 Desfecho: é a conclusão do relato, deverá responder à situação que o ponto culminante levantou. Normalmente, é o que dá o formato final da mensagem que se deseja transmitir. Nos contos de fadas, invariavelmente, é uma situação que resolve todos os problemas e prevê uma felicidade eterna. O desfecho normalmente declara a mensagem que a história encerra. Isso não deverá ser dito às crianças, é importante que elas interiorizem os elementos do enredo para fazer as suas próprias conclusões, que poderão acontecer, ou se complementar, após elas terem ouvido várias vezes a mesma história. (DOHME, 2013, p. 31)

A partir do que se afirma acima, a criança vai trabalhando seu potencial analítico e crítico e se deliciando em imaginar um novo final desenvolvendo sua criatividade e imaginação.

Ainda dentro das possíveis técnicas para exercer com maestria a arte de contar histórias, há que se levar em consideração a ausência de pressa em narrar, respeitando-se o tempo da narrativa e as pausas necessárias para potencializar a imaginação.

É bom que quem esteja contando saiba dar pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais. (ABRAMOVICH, 2008; p. 21)

A autora supracitada afirma que, para se iniciar uma história, talvez, seja importante começar com o tradicional “Era uma vez”, porém deixa claro que qualquer outra forma que agrade ao contador pode ser usada. O importante é que ela seja apresentada com entusiasmo de forma a despertar o interesse e a curiosidade do ouvinte, sem ter pressa de acabar, para que cada momento seja vivenciado de forma mágica, porém, ao chegar ao final, saber dizer isso de uma forma especial, deixando um sentimento de “quero mais”.

Faz-se necessário salientar que a voz é a principal ferramenta para

um contador de histórias e deve ser fluente e modulada de acordo com o movimento da história. Também os gestos produzem reações capazes de expressar sensações e aflorar os mais distintos sentimentos. Sendo a voz a principal ferramenta para um contador de histórias, Vania D'Angelo Dohme (2013) afirma que “deve-se ter o cuidado de falar em volume que seja audível perfeitamente, mas que não irrite ou comprometa o momento de intimidade”.

Ainda, segundo a autora, contar histórias equilibra o que é ouvido do que é sentido, por isso, a entonação da voz deve ser harmoniosa. Nesse sentido,

O narrador deverá prestar atenção à sua dicção, pronunciar bem cada sílaba, não “engolir” os finais, os encontros vocálicos e os consonantais. A princípio, isso parece exagero, mas é importante que todas as palavras de uma história sejam entendidas. Uma palavra mal pronunciada fará com que a criança perca a frase, e até o fio condutor da história, pois o narrador estará falando de um novo fato, e a criança ainda estará tentando compreender o fato anterior. (DORHME, 2013, p. 35)

No intuito de potencializar a história, é possível utilizar recursos variados para tornar uma narrativa mais atraente. Nessa linha, Olivia da Silva Pires (2011) apresenta algumas destas técnicas que podem ser utilizadas como ferramentas:

- O próprio livro:
- Flanelógrafo: Ideal para histórias em que o personagem central entra e sai de cena e movimentada-se durante o enredo
- Retroprojeter.
- Dramatização.
- Teatro de sombra
- Fantoche.
- Teatro de varas
- Dobradura: poderá ser colada em uma folha de papel sulfite, e completar o cenário de sua história.
- Avental: que pode ser usado como cenário da história. Os personagens também poderão ser colocados no bolso do avental e sendo retirados no transcorrer da história. (PIRES, 2011, p. 23-33)

Vale ressaltar que os recursos utilizados para chamar a atenção do ouvinte, podem tornar a história mais atraente. No entanto, o contador é a figura principal. Sua atuação na apresentação da história fará toda dife-

rença no resultado, pois na sua voz e em sua expressão corporal residem o encantamento e o suspense, elementos chave para potencializar a imaginação dos que ouvem a história narrada. Nesse sentido, Cléo Busatto afirma:

É importante que se busque a nossa maneira de contar histórias, aquela na qual nos sentimos mais à vontade. Temos as nossas características, elas devem ser preservadas e, antes de tudo, valorizadas. Saber qual é a forma com que nos mostramos, e o que possuímos de mais genuíno para nos expressar, é sem dúvida um grande aliado. Alguns narram com delicadeza e suavidade, outros lançam as palavras como um vulcão expelindo lavas, com força e energia. Outros ainda são musicais por natureza e contam como se estivessem cantando. (BUSATTO, 2012, p. 88)

Sendo assim, retoma-se a forma vernacular da palavra “contador” que quer dizer narrador (HOUAISS, 2009). À vista disso, o contador de histórias é alguém que ao contar e encantar, narra por palavras e gestos uma determinada história e, ao administrar as palavras e gestos, seduz o ouvinte transportando-o a outros mundos, muitas vezes, desconhecidos.

Nenhum outro ser da natureza tem a capacidade de contar, recontar ou criar suas próprias histórias. Segundo Benita Pietro (2011, p. 20), “o ser humano não apenas conta e ouve histórias, sobretudo, é também um ser que faz histórias”. Essa habilidade possibilita ao homem construir, ampliar e difundir seus conhecimentos, e, sobretudo, é um instrumento potencializador da cultura dos povos de forma criativa e significativa.

Diante do que foi exposto por Benita Pietro (2011), considera-se que ouvir e contar histórias abre caminhos para a compreensão do mundo, aliado a uma dimensão pedagógica que pode contribuir para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, acredita-se que as manifestações culturais subjacentes aos contos, o lúdico que movimenta a imaginação, constituem-se em práticas sociais importantes no processo de formação da criança.

5. Formação social da criança: as contribuições da contação de histórias para o prazer da leitura

Para Paulo Freire (2005), “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”. O autor descreve sua história de infância, sua formação e noção de mundo sem texto, palavras ou letras escritas em meio ao seu contato com a natureza, com as pessoas, o ambiente que o cercava e as histórias ouvidas “pelos mais velhos, expressando suas crenças, seus gos-

tos, seus receios e seus valores”.

Ainda segundo Paulo Freire, ao ouvir os relatos dos mais velhos despertou sua curiosidade para descobrir a vida e se interessar pela “leitura das palavras”.

Ouvir e contar histórias desperta a curiosidade, aguça os sentidos e instiga a imaginação. Fanny Abramovich (2008), pesquisadora da arte de contar histórias e do encantamento pelo mundo da leitura, relata que o início da paixão por leitura começou cedo, através das histórias ouvidas de sua mãe. Para a autora, ouvir histórias é de grande importância para a formação social de qualquer criança.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 2001, p. 16)

Também o autor Bruno Bettelheim (2015) considera que os contos de fadas podem contribuir de forma positiva para o crescimento interior da criança. Em sua obra *A Psicanálise dos Contos de Fadas* o autor referenda essas contribuições:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à profusão e diversidade das contribuições dadas por esses contos à vida da criança. (BETTELHEIM, 2015; p. 20)

Baseado nas afirmações dos autores supracitados é possível compreender que a contação de histórias pode contribuir de forma significativa para a formação das crianças desde muito jovem.

Os relatos de experiências pessoais de Paulo Freire (2005) e Fanny Abramovich (2011) evidenciam que o seio da família é o primeiro espaço de socialização e contato com a mágica da contação de histórias, assim como as contribuições teóricas de Bruno Bettelheim promovem discussões acerca do lugar que os contos ocupam no desenvolvimento da personalidade e, por conseguinte, na construção social da criança.

Quem nunca viveu a fantasia de ser um super-herói das histórias que leu ou ouviu contar, sejam nas histórias em quadrinhos ou um personagem do maravilhoso *Sítio do Pica Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato? Ou não viveu as aventuras e peraltices do *Menino Maluquinho*, de Ziraldo? Os personagens de uma história possuem papel marcante. Sua imagem e características revelam o que são e o que representam.

Fadas, princesas, mocinhas, nobres e plebeus possuem traços peculiares nas histórias que, uma vez registrados na memória, podem estabelecer padrões éticos e morais, a partir do senso crítico de quem os observa. Normalmente, os personagens considerados dignos de admiração são os altos, bonitos, atléticos, que estão sempre bem vestidos e arrumados. Nesse sentido, subentende-se que o visual estético define o que de fato a pessoa é.

O resultado visual até pode ser bonito (e é muitas e muitas vezes), mas onde vamos parar em termos dos preconceitos transmitidos? Afinal preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também (e muito!) através de imagens. Quem é bonito ou quem é feio (segundo qualquer padrão estético) obviamente não tem nenhuma relação com quem é bom ou mau (segundo qualquer moral em vigor). Mesmo porque se pode estabelecer relação entre feio/boa gente – bonito/mau caráter. É só olhar para o lado e ver que podemos ser um pouco de tudo, como pessoas contraditórias que somos, conforme a visão que temos de nós mesmos, do outro ou do mundo, a cada etapa do nosso crescimento pessoal a cada contato humano, a cada situação vivida ou evitada. (ABRAMAVICH, 2008, p. 40)

Sabe-se que uma das atribuições da literatura, em especial a infantil, não é servir como agente de formação, mas sim, contribuir para o deleite, o prazer e a fruição. No entanto, os livros são capazes de trazer até a criança à consciência de mundo, permitindo-lhe descobrir belezas e sabedorias encobertas em cada um e compreender que ela é parte integrante desse mundo.

Os contos de fadas, ao mesmo tempo, que se envolvem no maravilhoso também possuem conteúdos de sabedoria popular importantes na condição social humana, partindo de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu.

A literatura infantil lida com a compreensão do real. Pode conceder ao pequeno leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais desde que bem adaptadas às condições da criança. Quando se compromete com as necessidades e os interesses de seu destinatário, transforma-se num meio de acesso à realidade e facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito. (AGUIAR *et al.*, 2001, p. 77)

A partir das narrativas, pode-se discorrer acerca de temas variados, sem o desconforto trazido por outras formas de abordagem em resolução de conflitos, uma vez que

As ingênuas histórias podem ser um motivo para os pais discutirem com seus filhos comportamentos e posicionamentos, não de forma impositiva, mas sim convidativa a pensar. Os pais poderão perceber, encantados, que a forma de seus filhos verem os fatos vão amadurecendo à medida que eles crescem. (DOHME, 2013, p. 26)

Ilustra-se a assertiva da autora trazendo como exemplo a história do “Patinho Feio” que, contada e recontada, tantas vezes, exerce fascínio em quem ouve a partir da identificação com a personagem. Na referida história infantil, coloca-se em evidência a discussão estética entre feiura e beleza, mas, a criança, ao tomar contato com o todo da obra, consegue produzir novos aportes sentidos a partir da narrativa da diferença. Ao se descobrir e perceber que era um cisne, esse patinho encontra o alívio de uma trajetória sofrida, de uma beleza escondida.

É importante que não se perca de vista o papel que os contos possuem para o encantamento de quem ouve ou lê a história. Muitas vezes, no intuito de explicar ou “didatizar” as histórias, retira-se delas o seu grau maior de arte e encantamento.

Explicar para uma criança porque um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, além de tudo, o encantamento da história, que depende, em um grau considerável, de a criança não saber absolutamente porque está maravilhada. E, ao lado do confisco desse poder de encantar, há também uma perda do potencial da história para ajudar a criança a lutar por conta própria e a dominar por si o problema que em princípio tornou a história significativa para ela. (BETTELHEIM, 2015, p. 28-9)

Permitir que a criança chegue à própria conclusão, ao final de uma história, é subsidiá-la para desenvolver o senso crítico e capacidade de avaliar o mundo à volta tornando-a capaz de tomar decisões em conformidade com as próprias convicções, contribuindo para a sua formação e interação social.

Outro exemplo que corrobora com a premissa de que as histórias direcionadas ao público infantil possibilitam a reflexão sobre a formação social da criança é contada pelo autor Fábio Gonçalves Ferreira (2011), em sua obra *Do Que São Feitos os Heróis*.

A história narra a trajetória de João, um menino comum que mora com os pais e sofre com as brincadeiras preconceituosas dos colegas da escola. Por meio das histórias contadas pelo avô, João vai descobrindo, a partir da própria vida, os ingredientes para enfrentar as dificuldades, valorizando os princípios éticos relatados pelo avô. Assim, é possível comungar com o pensamento de Vania D’Angelo Dohme, quando afirma que os contos

São um verdadeiro celeiro de fatos que enaltecem os valores éticos. O que precisa é que o contador esteja aberto para esse fato. É preciso que ele acredite realmente na veracidade das afirmações que a história encerra dentro de sua fantasia. (DOHME, 2013, p. 28)

Portanto, compreende-se que, quanto mais cedo a criança começar a ouvir histórias, mais facilmente vai adquirir gosto pela leitura e, transformando-se num bom leitor, poderá aprimorar a oralidade. Para além da oralidade, o contato da criança com as histórias infantis selecionadas, contadas e discutidas, de forma criteriosa, amplia a vivência e desenvolve a percepção crítica de mundo que a cerca, elementos esses considerados basilares para a formação social da criança. Nessa vertente, Vania D'Angelo Dohme afirma o seguinte:

Por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos, são exemplos de vida. (DOHME, 2013, p.18)

Com base nas ponderações da autora, abaixo, apresenta-se um quadro-síntese com os valores considerados passíveis de serem trabalhados e discutidos com as crianças por intermédio da contação de histórias:

VALORES	O QUE TRABALHAR
Alegria	Estimular a boa disposição; inclinação a ver e mostrar o lado divertido das coisas.
Amor	Desejar sempre o bem às pessoas, bem como ter apreço aos bens, ao meio que vive e às pessoas que o cerca.
Compartilhar	Aprender a dividir o que possui com os demais. Reconhecer que os outros também têm direito de usufruir de pertences ou oportunidades igualmente.
Confiabilidade	Exercitar uma conduta constante, capaz de conquistar a confiança das pessoas.
Cooperação	Estar disposto a ajudar consistente e produtivamente.
Coragem	Mesmo estando diante de situações novas, conflitantes ou desafiantes, manter uma postura resolutiva, perseverante e constante.
Cortesia	Ser educado, afável e atencioso para com os outros.
Disciplina	Obedecer a ordens já estabelecidas anteriormente; manter práticas que aprimorem a si mesmo e/ou sua comunidade.
Honestidade	Tomar posse apenas do que é seu. Reconhecer seus limites em relação às outras pessoas; compartilhar sentimentos e atitudes de forma verdadeira.
Igualdade	Compreensão de que todos possuem os mesmos direitos; não ser preconceituoso nem agir com distinções.
Justiça	Capacidade em agir acima de seus interesses próprios; ouvir e entender o ponto de vista alheio.
Lealdade:	Capacidade de não trair nem agir com falsidade ou enganosamente.
Limpeza	Entender a importância da limpeza interior e exterior.
Misericórdia	Ter reconhecimento e compaixão diante das necessidades e dificuldades alheias; aceitar e compreender que todos possuem limitações.
Paciência	Ter tranquilidade ao esperar e conviver com as diferenças.
Paz	Capacidade de reconhecer quais os benefícios de se conviver em harmonia e de exercitá-la.

Respeito	Estar atento às outras pessoas, considerando suas opiniões e atitudes.
Responsabilidade	Manter-se consciente das suas obrigações e estar disposto a realizá-las. Conservar-se comprometido com aquilo que acredita e afirma, e como se comporta.
Solicitude	Dispondo-se a ajudar, prestar favores e serviços de maneira voluntariosa.
Tolerância	Ter respeito e paciência por opiniões ou atitudes dos outros.

Quadro 2: Quadro-síntese com os valores considerados passíveis de serem trabalhados na contação. Fonte: Elaboração própria: DOHME, (2011, p. 21)

Desta forma, pode-se trabalhar uma diversidade de valores tendo em vista o tema que seja mais significativo para a criança e de acordo com a necessidade do momento.

6. A história por trás da história: compreendendo a relação entre infância literatura e sociedade para a formação social da criança

Para compreender a formação sociocultural das crianças e o lugar social que elas ocupam na sociedade, faz-se necessário retroceder historicamente para observar como era a infância. Em sua obra *História Social da Criança e da Família*, que é referência para compreensão da criança e sua formação social, Philippe Ariés (2014) descreve atividades que envolviam jogos e brincadeiras na Europa, relatando que tais jogos eram destinados tanto às crianças quanto aos adultos e eram realizados coletivamente. Também as músicas, a dança e representações faziam parte das festas coletivas, misturando as idades de atores e expectadores. Fica evidente que não havia uma preocupação com a infância.

Philippe Ariés (2014) afirma que até o século XVIII a infância foi tratada com indiferença e as crianças eram vistas como adultos em miniaturas. Pode-se conceber a partir da afirmação do autor que as crianças participavam efetivamente da vida como se fossem adultos, não havendo assim uma definição entre o significado de ser criança e de ser adulto.

Philippe Ariés descreve essa falta de consciência sobre a particularidade infantil da seguinte forma:

Na sociedade medieval o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÉS, 2014, p. 156)

Assim sendo, se a criança era considerada um adulto em miniatu-

ra, sem distinções, não se justificava produção específica para ela. Conforme Márcia Teixeira Sebastiani (2003), a percepção sobre a infância começa a mudar entre os séculos XVI e XVII. Com a Revolução Industrial surgiu a família moderna e a infância passou a ser o centro do interesse educativo. Nesse período da história humana, onde grandes e significativas mudanças aconteceram,

A criança passa a ter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria de que ela é destinatária). (LAJOLO, 2007, p. 16)

Diante das considerações dos autores mencionados, pode-se afirmar que o conceito de infância se originou com a consolidação da burguesia, classe social que surge com desenvolvimento da sociedade industrial.

No contexto da sociedade brasileira, a questão da infância também não era diferente. Maria Viana (2015) destaca que no Brasil, em seu período colonial e escravocrata, as crianças eram separadas em duas classes sociais distintas: a criança negra, que a partir dos sete anos já prestava serviços regulares de mensageiros, pajens e carregadores de águas para seus senhores e as crianças brancas, livres, que conviviam em uma estrutura familiar bastante rígida liderada única e exclusivamente pela figura masculina da casa, o pai.

Segundo Maria Viana (2015), para essa classe abastada dos filhos dos senhores, “desde a mais tenra idade tanto meninas como meninos eram educados para se comportarem como adultos”.

Nesse contexto, também a escola não era considerada importante, especialmente para os pobres. Mary Del Priore (2010) afirma que:

[...] tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo se instalou no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiando inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário. (DEL PRIORE, 2010, p. 10)

Complementando o seu pensamento a autora reforça as diferenças entre a infância da elite brasileira e a infância dos filhos dos pobres sem acesso ao saber escolarizado:

No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, en-

quanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. (DEL PRIORE, 2013, p. 10)

Fica evidente que, diante do cenário econômico, político, social e cultural em que o Brasil se encontrava, não se sentia a necessidade de ensinar as crianças e, tampouco, se pensava em espaços educacionais voltados para elas, como já acontecia em outras partes do mundo.

A escola passou a ser a segunda instituição destinada à formação social da criança. Segundo Marisa Lajolo (2007),

A escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar, tornando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social. E que por força de dispositivos legais, ela passa a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade, e não apenas para as da burguesia. (LAJOLO, 2007, p. 16-17)

Maria Viana (2015) afirma que o discurso da instrução primária como direito de todos os cidadãos e responsabilidade do Estado existe desde a época imperial, no entanto, o sistema educacional brasileiro só teve reformas significativas no início do século XX. Ainda segundo Maria Viana (2015) “foi também neste período que começaram a surgir no Brasil, de maneira muito incipiente, livros voltados para as crianças”.

Para Marisa Lajolo (2007), a acelerada urbanização na transição do século XIX para o século XX tornou o momento apropriado para lançamento da literatura infantil, desta forma, “abre-se espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil”.

Assim, a literatura voltada para o público infantil também navegou ao sabor da realidade social de seu tempo. Para melhor compreensão de como se deu a produção das histórias voltadas para esse público específico, Maria Viana (2015) aponta alguns marcos referenciais da literatura infantil no Brasil, a saber:

O grande marco da literatura infantil no Brasil ocorreu em 1894, quando Pedro da Silva Quaresma, fundador da livraria Quaresma, em 1879, contratou o jornalista Alberto Figueiredo Pimentel para produzir uma coleção de livros infantis escritos em português do Brasil. “*contos da Carochinha* saiu em 1894, logo seguido, em 1896, por *Histórias da Avozinha* e *Histórias da Baratinha*, todos adaptados de Andersen, Grimm e Perrault”... A obra *Contos da Carochinha* era composta de narrativas traduzidas e adaptadas do acervo europeu. Assim, pela primeira vez, o leitor brasileiro tinha acesso aos contos maravilhosos dos irmãos Grimm, Perrault e Andersen, às fábulas de Esopo e outras narrativas em língua portuguesa. (VIANA, 2015, p. 302-3)

As autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) identificam

algumas etapas da relação da criança com a literatura no Brasil. Em um primeiro momento, não havia produção específica para ela. As crianças alfabetizadas se dedicavam à leitura de alguns livros escritos para adultos. Posteriormente, em 1808, a vinda da família real para o Brasil possibilitou a publicação dos primeiros títulos infantis. A maioria deles eram traduções e adaptações de obras estrangeiras e refletiam a cultura europeia.

Na primeira década do século XX, o cenário da literatura infantil começou a mudar no Brasil com obras de cunho nacionalista e patriótico,

(...) surgem as obras nacionais, patrióticas de Olavo Bilac, em parceria, ora com Coelho Neto, ora com Manuel Bonfim, seguindo-se Júlia Lopes de Almeida e Tales de Andrade, inspiradas em obras europeias, que sucederam a traduções-adaptações, mas com um caráter de nacionalização. A produção literária, nessa época, é marcada por preocupação moralista, exaltação do trabalho, disciplina, obediência e, acima de tudo, um cantar à beleza da pátria. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1994, p. 88)

As autoras citam ainda escritores do início do século XX, como Viriato Correia e Olavo Bilac como autores que merecem destaque pela produção de textos voltados para o público infantil, mencionando também Monteiro Lobato que, em 1920, publicou *A Menina do Nariz Arrebitado* como outro grande marco na literatura infantil brasileira. Essa foi uma das muitas obras de Monteiro Lobato que se tornou sucesso de vendas para as escolas e levou o autor a se voltar para o público infantil como foco principal de suas produções. Segundo Marisa Lajolo (2007),

Ao final desses 25 anos, a literatura para crianças oferece um largo espectro de autores envolvidos com ela e contempla os leitores formados pela assiduidade às obras a eles destinadas. Sendo, no início do período, uma produção rala e intermitente, vai se fortalecendo, até os anos 40, quando o Modernismo encerrava seu ciclo, num acervo consistente, de recorrência contínua, integrado definitivamente ao conjunto da cultura brasileira. (LAJOLO, 2007, p. 45-6)

Nesse breve panorama histórico, é perceptível a expansão da literatura infantil no Brasil, e Nelly Novaes Coelho (2010) atribui ao mercado editorial brasileiro a responsabilidade por essa nova realidade.

Foi no final do século XX que o campo realmente se expandiu massivamente. A partir de meados dos anos 80, a produção de literatura infantil/juvenil “explode” no mercado editorial, tornando-se quase impossível, ao analista, o registro global das centenas de títulos publicados e o crescente número de novos escritores e ilustradores que surgem no rastro dos pioneiros. (COELHO, 2010, p. 287)

Diante desse quadro, é possível corroborar que ouvir-contar histórias instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura e contribui para a formação da personalidade da criança, pois

envolve aspectos sociais e afetivos, propiciando a constituição de personalidade.

Apesar das notáveis mudanças relacionadas à criança e suas necessidades, e o empenho na produção de recursos que contribuíssem para a construção social da criança, ainda é perceptível que ela vive em um mundo paralelo ao dos adultos, apenas sendo aceitas porque são consideradas adultas em formação, como descreve Vania D'Angelo Dohme:

Há aqueles que acreditam na existência de somente um mundo: o dos adultos! Para esses, as crianças são aceitas no seu mundo, uma vez que irão se tornar adultas, mas as aceitam e as tratam como um adulto em formação ainda não capacitado. (DOHME, 2013, p. 13)

Ainda de acordo com a autora, para compreender a formação social da criança, é imprescindível, antes de tudo, conhecer como funciona seu mundo. O que para os adultos se torna algo difícil, talvez pelo fato de terem esquecido como ser criança, levando-os a pensar que seja desnecessário lhes dar atenção quando estas se entregam às peralteses naturais da infância de andar descalço, rolar no chão e viajar na imaginação.

7. *Intento de considerações finais*

Partindo-se do pressuposto de que, precocemente, as crianças aprendem hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais, além de desenvolverem as bases da personalidade e das identidades, e que conflitos relacionados a valores éticos e morais podem surgir nesse estágio de crescimento, interferindo no desenvolvimento de relacionamentos sociais saudáveis, compreende-se que se faz necessário apresentá-la a princípios e valores que possam norteá-las em sua trajetória, enquanto caminha rumo à maturidade.

O mundo da fantasia povoa as mentes do ser humano desde pequeno, portanto, a contação de histórias se torna um recurso profícuo para a apresentação desses valores, uma vez que o lúdico não apenas encanta, mas, também, auxilia na fixação da memória. Tome-se como exemplo os clássicos infantis que atravessaram gerações e se fazem vivos na atualidade deixando suas mensagens.

Quem nunca ouviu falar de “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Os Três Porquinhos”, “Alice no País das Maravilhas” dentre outros? A literatura é um recurso riquíssimo para explorar temas com as crianças e possibilita uma aprendizagem resignificativa.

O sistema educacional brasileiro ainda não utiliza de forma eficaz esse recurso como parte da formação das crianças. A narrativa não se faz apenas para um momento lúdico, mas como oportunidade de aprendizagem em todas as esferas. Ouvir e recontar histórias são processos que ativam na criança habilidades para a leitura, possibilitando ensinar lugares diferentes, trabalhar com a imaginação, o desenvolvimento da linguagem e possíveis diferenças que possam existir nos processos de interação entre discentes.

A partir de histórias contadas e recontadas, laços sociais e afetivos podem ser produzidos para a valorização das diferenças.

A educação é uma das vias de socialização e possui o papel transformador, principalmente, na vida das crianças. Algumas delas já trazem para o espaço escolar preconceitos formados a partir do contexto familiar ou da sociedade na qual estão inseridas. Equipar os professores e prepará-los para romperem pré-conceitos, preconceitos, cristalizações e estigmas é um grande desafio.

A contação de histórias é uma forma efetiva e, talvez, a mais interessante com a qual se pode trabalhar para a quebra dos paradigmas cristalizados/cristalizadores de forma atrativa e de fácil compreensão. Quando bem trabalhada, contribui, de forma significativa e produtiva, para a construção da aprendizagem das crianças. Narrativas contribuem, também, para a formação cognitiva, afetiva, social e cultural, formando sujeitos críticos, atuantes, capazes de transformarem a sociedade em um lugar de cultural-politicamente sustentável.

Pode-se afirmar que contar histórias é abrir espaço para que a criança desenvolva uma linguagem oral e escrita, eduque sua atenção, amplie o campo lexical mental. Por meio desse ato, o discente desenvolve a prática da leitura, cumpre papéis e tarefas sociais com autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

AGUIAR, Vera Teixeira de. (Coord.). *Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores*. 4. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* Trad.: Nilson Moulin. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2010.

DEL PRIORI, Mary. *História da criança no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DOHME, Vania D'Angelo. *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Fábio Gonçalves. *Do que são feitos os heróis: uma história sobre o racismo*. 1. ed. Belo Horizonte: CEDIC, 2011, 24 f.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: São Paulo: Cortez, 2005.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss/Objetiva, 2009.

HUECK, Karin. *O lado sombrio dos contos de fadas*. São Paulo: Abril, 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

PHILIP, Neil. *Volta ao mundo em 52 histórias*. 2. ed. São Paulo: Schwarcz S.A., 2013.

PIETRO, Benita. (Coord.). *Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro: Pietro Produções Artísticas, 2011.

PIRES, Olivia da Silva. *Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor*. Maringá, 2011. Disponível em:

<<http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/OliviaPires.pdf>>. Acesso em: 12-03-2018.

RIGLISKI, Adriane Schreiber. *Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância*. Ijuí, 2012. Disponível em:

<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TCC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 12-03-2018.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. *Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil*. Curitiba: IESDE Brasil, 2003.

VIANA, Maria. *Um estudo sobre as fábulas e os contos de fadas*. 1. ed. São Paulo: Eureka, 2015.

**APRENDIZAGEM ATIVA
ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIA *B-LEARNING*
NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

Luciana Rocha dos Santos (FAETEC)

lurochas@yahoo.com.br

Augusto Gonçalves Ribeiro (UERJ)

rgoncalvesaugusto@gmail.com

RESUMO

A aprendizagem ativa é baseada na motivação e participação do aluno como protagonista de seu aprendizado. Ao mesclar tecnologias da educação a distância (EaD) ao ensino presencial, o *b-learning* ou ensino híbrido atua como uma estratégia de aprendizagem ativa. Este trabalho apresenta uma experiência com o *b-learning*, realizada na disciplina de direito empresarial do curso subsequente técnico de administração da Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins da rede FAETEC em Campos dos Goytacazes, visando analisar os efeitos desta estratégia de ensino-aprendizagem em uma escola pública. Os resultados apontaram um maior rendimento final e domínio dos conceitos abordados, diante da maior participação e da percepção positiva dos alunos em relação ao uso da metodologia aplicada, assim como, indicaram algumas dificuldades, devido ao acesso deficiente à internet e às limitações de infraestrutura, comprometendo o melhor aproveitamento dos alunos. Esta abordagem metodológica exige do professor maior atenção ao planejamento, preparo das atividades e acompanhamento. Objetiva-se, futuramente, a expansão da metodologia *b-learning* a outras disciplinas.

Palavras-chave: *B-learning*. Aprendizagem ativa. AVA.

1. Introdução

A evolução da sociedade e de seus aparatos tecnológicos modificaram diversos aspectos da vida moderna como as relações sociais, a consciência do espaço e tempo, as relações de trabalho, e a forma de pensar. No entanto, em relação à educação no Brasil, resultados de pesquisas recentes demonstram baixos índices educacionais. Apesar da modernidade tecnológica, a educação não apresenta avanços.

Dados divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE, 2016) destacam que no Brasil existem 1,7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora do ensino médio, e que a causa seria o currículo ultrapassado, baseado em excessivo número de disciplinas, que torna “a etapa desinteressante para o jovem do século 21”.

A questão é complexa, mas de fato, como evocam Eduardo Fer-

nandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura (2013), “as escolas estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI”. O processo de ensino hodierno e a escola devem ser inovados e inovadores. Para isso, urge melhorar a infraestrutura da escola, adequar metodologias, capacitar professores e atuar em sintonia com as tecnologias e as demandas de mercado e da sociedade.

No plano legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, em seu Art. 1º, define que a educação abrange processos da convivência social, como família, trabalho, movimentos sociais, manifestações culturais e outros, e complementa, no §2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Mudanças inseridas pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinam que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por cinco itinerários formativos, sendo um deles a formação técnica e profissional (Art. 36 da LDB). E ainda, o Art. 36-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discrimina as normas para o ensino médio técnico, englobando a formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996).

A situação do ensino reflete no mercado de trabalho e muito se fala que existe um ‘apagão de mão de obra’ ou número insuficiente de profissionais para o preenchimento de vagas. Contudo, Reynaldo Fernandes (2010) demonstra que um maior nível de escolarização afeta a empregabilidade, e produz maiores salários individuais e maiores taxas de crescimento econômico para os países. Além disso, a escolaridade está associada a melhores salários e outros benefícios tais como: melhor saúde, redução da criminalidade, menor incidência de gravidez na adolescência, maior coesão social etc. Destarte, a educação é um importante fator de desenvolvimento econômico de um país. Aumentar o número de alunos formados no ensino técnico e superior implica em maior desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico.

Cabe destacar que a geração atual está imersa em tecnologia e, desde muito cedo, aprende a manipular jogos eletrônicos, redes sociais e internet. São os nativos digitais ou aqueles que nasceram cercados por tecnologia. Esta geração pensa e processa a informação de forma rápida, aleatória, dinâmica, gráfica, num contexto de recompensa proporcionado pelos ambientes recreativos e jogos. Porém, na escola, os jovens são forçados a aprender de forma avessa de como veem e entendem o mundo, conformados a um ensino linear, estático e passivo, ouvindo, copiando e

memorizando.

Muitas perguntas têm sido feitas na tentativa de entender o que tem levado os alunos a se distanciarem da escola, como dispôs Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez (2004), que indagam: Por que os jovens resistem a várias atividades propostas em sala de aula? Por que alguns adolescentes evadem da escola tão precocemente? O aluno sabe o que esse ensino representa para a vida no futuro? Por que tantos alunos “fracassam” na escola? Os alunos conhecem o quê e como fazer para melhorar seu rendimento acadêmico?

O educador Jean Piaget, segundo Alberto Munari (2010), evidencia que aprender implica experimentar ativamente, reconstruindo aquilo que se tem de aprender. Já Paulo Freire (1979), enuncia que o homem deve ser identificado como sujeito do processo educativo, pois a verdadeira aprendizagem requisita participação ativa do educando na busca do saber. Nesse processo, é preciso saber por que, para quem e como ensinar, orientando o processo educativo com fins definidos, crítica e conscientemente, através de metodologias voltadas para a participação ativa do educando em consonância com a realidade atual.

As metodologias pedagógicas devem ser adequadas aos contextos e objetivos, visando a uma atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva, geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino. Metodologias ativas seguem o princípio significativo ao invocar a autonomia e permitem que o aluno seja direcionado pelo professor a encontrar estratégias que o levem à construção do conhecimento, de forma ativa e centrada na reflexão sobre a realização da tarefa. Várias estratégias podem ser utilizadas, como por exemplo: discussão de temas e tópicos, trabalho em equipe, estudo de casos, mapas mentais, modelagem e simulação, criação de espaços virtuais para aprendizagem coletiva, jogos, realidade aumentada, *flipped classroom*, ensino híbrido ou *blended learning* (*b-Learning*), entre outras, como destacam, Bernadette Beber, Eduardo da Silva e Simoni Urnau Bonfiglio (2014) e Eduardo Fernandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura (2013).

Algumas dessas estratégias de ensino-aprendizagem requerem a integração de recursos das tecnologias de informação e comunicação (TICs), produzindo interatividade e dinamismo – elucidam Liziany Müller, Andriéli Hedlund Bandeira, Bruna Mendonça Alves, Cláudia Smaniotto Barin e Elena Maria Mallmann (2011) –, além de contribuir com a criação de ambientes de aprendizagem contextualizados, necessários para

atender a formação profissional de alunos de ensino técnico como explicou Eduardo Fernandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura (2013).

Segundo Romero Tori (2010), cada vez mais a educação presencial faz uso de recursos virtuais e de tecnologias interativas e os cursos à distância incorporam atividades presenciais. Essa análise aponta para o modelo que deve pautar a educação do futuro, a convergência entre virtual e presencial na educação, com um ensino híbrido.

A perspectiva de melhoria da qualidade do ensino médio técnico deve ser sistêmica, reunindo adequação de metodologias, ampliação de recursos de aprendizagem, formação de docentes, educação ambiental, educação para a cidadania e valorização profissional, sem perder de vista, como enuncia Manuel Castells (1999), que a mudança mais fundamental na Era da Informação é a experiência real de interação social como ação transformadora.

A escola pública exige do professor constante adaptação, nesse sentido, com intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos do curso subsequente em administração, do noturno, na disciplina de direito empresarial, foi utilizada a metodologia ativa *b-learning* ou ensino híbrido, que combina recursos da tecnologia digital com aulas expositivas em sala de aula, ou seja, reúne aula *online* com aula presencial.

As metodologias ativas facilitam o ensinar em diversos aspectos, como a adequação para um conteúdo voltado a prática do curso, ampliação das possibilidades, diversificação de tarefas, maior acompanhamento e aproximação com o aluno e o *feedback*. Oferecendo, portanto, novos instrumentos ao processo educacional de ensino-aprendizagem, atraentes e motivadores para alunos e professores, pois através da mediação tecnológica é possível ampliar a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da formação para o trabalho.

2. Metodologias ativas e o *b-learning*

O jovem de hoje está fortemente conectado às tecnologias. A cultura do digital permeia suas relações sociais, formas de encontrar informações e de divertimento, através de jogos, *smartphones*, redes sociais, *YouTube*, *Netflix* etc.; e, tudo se altera a todo tempo. O mesmo vive uma realidade dinâmica, mas tende a viver o presente e; em geral, tem pouca referência em relação às vantagens do que o ensino pode representar para o futuro, pondera Reynaldo Fernandes (2010).

Lev Semyonovich Vygotsky (1991) em sua teoria rejeitou a ideia da aprendizagem como a simples acumulação de estímulos e respostas, e sim quando atua transformando o ambiente com o uso de ferramentas. Soma-se a essa visão a teoria sobre aprendizagem de David Ausubel (1976), em que a essência do processo de aprendizagem significativa é quando o aluno consegue mesclar o conhecimento prévio ao conhecimento novo de forma que haja uma evolução no seu conhecimento.

As metodologias ativas seguem o princípio significativo que invoca a autonomia e permitem que o aluno seja direcionado pelo professor a encontrar estratégias que o leve à construção do conhecimento, de forma ativa e centrada na reflexão sobre a realização da tarefa. São estratégias para “ativar o aluno”, independentemente do método, conforme Eduardo Fernandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura (2013). O aluno deve fazer uso de suas funções mentais como pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar e sentir, dentre outras com o intuito de ativar o processo de aprendizagem. Estas abordagens partem de uma atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino. Ressaltam ainda, que a participação dos sentimentos é fator relevante na fixação do conhecimento, pois a boa disposição e a alegria estimulam o entendimento e a aprendizagem, levando a confiança na tomada de decisões para aplicação do conhecimento em situações práticas e reforçando a autonomia no pensar e atuar.

Neste ambiente de aprendizagem, o professor atua como orientador e facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como transmissor único de informação e conhecimento. Bernadette Beber, Eduardo da Silva e Simoni Urnau Bonfiglio(2014) e Eduardo Fernandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura (2013) destacam, que as metodologias ativas muito se adequam à educação profissional, como aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe dentro e fora de escola, visitas técnicas, estudo de casos, debates, geração de ideias (*brainstorming*), mapas conceituais, modelagem e simulação, criação de *sites*, redes sociais, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, modelagem e simulação, criação de espaços virtuais para aprendizagem coletiva, jogos, realidade aumentada, *flipped classroom* (sala de aula invertida), *blended learning* ou *b-learning* (ensino híbrido) etc.

Liziany Müller, Andriéli Hedlund Bandeira, Bruna Mendonça Alves, Cláudia Smaniotta Barin e Elena Maria Mallmann (2011) propõem a integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino-

aprendizagem, pois permitem várias formas de adaptação e personalização de ensino, desde que, estabelecidas a organização da atividade didática, mediação e colaboração. Contudo, consideram Lilian Cassia Bacich Martins (2016) e Candido Alberto da Costa Gomes (2015), que uma inovação tecnológica não representa necessariamente uma inovação pedagógica. A simples incorporação ou ampliação do uso do computador ou tecnologias de informação e comunicação, em uma rotina pedagógica, não garante um melhor desempenho educacional. Faz-se necessário, adaptar e integrar as tecnologias de informação e comunicação de forma consciente e pedagogicamente ao planejamento das aulas.

Para Lilian Cassia Bacich Martins (2016) e Romero Tori (2010), o *b-learning* representa uma mudança no processo de condução das aulas com uso de tecnologias digitais, combinando a tecnologia digital *online* com aula presencial, com a finalidade de potencializar a aprendizagem. O *b-learning* é baseado em tecnologias da educação a distância (EaD) mescladas ao ensino presencial, reunindo os melhores aspectos das duas abordagens do processo educacional.

Luiz Antônio da Rocha Andrade e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2012) frisam que o *b-learning*, assim como a EaD, estão amparados em softwares dirigidos para gerenciar as atividades de ensino pela internet, que são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Usualmente, os ambientes virtuais de aprendizagem permitem a criação, o gerenciamento e o acompanhamento de cursos à distância, disponibilizando ferramentas que permitem uma comunicação síncrona ou assíncrona. Uma ferramenta síncrona permite a comunicação direta e interativa, como ocorre no *chat* ou bate-papo e em vídeo conferências; já as ferramentas assíncronas permitem a comunicação indireta ou em momentos distintos, entre professor-aluno e aluno-aluno, como ocorrem no fórum, mensagem privada, tarefa, questionário, *wiki*, glossário e repositório de materiais. Alguns dos ambientes virtuais de aprendizagem mais difundidos no meio educacional brasileiro são: Moodle (Curtin, Austrália), TELEduc (Unicamp, Brasil), AulaNet (PUC-Rio, Brasil), Claroline (UCL, Bélgica), e-ProInfo (MEC, Brasil), e Schoology (Schoology, USA) (SILVA JÚNIOR, 2011; CLARENC *et al.*, 2013; SILVA; SANTOS & LOPES, 2015).

O papel do professor, segundo Luiz Antônio da Rocha Andrade e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2012) e Liziany Müller, Andriéli Hedlund Bandeira, Bruna Mendonça Alves, Cláudia Smaniotto Barin e Elena Maria Mallmann (2011), neste contexto se altera, passando da

condição de único detentor do saber, em mediador no processo de aprendizagem do aluno. O papel do aluno passa da condição de recebedor para uma conduta de coautoria e pró-atividade na construção do conhecimento.

A aprendizagem no *b-learning* deve ser constituída, visando favorecer a autoaprendizagem-mediada compreendendo, segundo Eliezer Pacheco (2012), desde a elaboração das atividades didáticas, a disponibilização de tarefas, mensagens objetivas e cordiais, e formas de avaliação. No entanto, o professor/mediador irá intermediar todo o processo de ensino aprendizagem do aluno. As tarefas em geral são variadas podendo conter *links* de *sites*, questionamentos e debates, exercícios de aprendizagem, vídeos, imagens e outros recursos, privilegiando a sociabilidade e a colaboração na construção do conhecimento.

O modelo é centrado no aluno, destaca Romero Tori (2010), com atividades remotas ou virtuais, possibilitando um atendimento direcionado aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e assim melhorar a produtividade e motivação do aprendiz, e além do mais, adicionar produtividade ao trabalho do professor, desde que ocorra a adequação dos modelos pedagógicos.

No entanto, Luiz Antônio da Rocha Andrade e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2012) destacam que apesar de trazer dinamismo e motivação para o aluno, para o professor a tarefa é complexa. É importante planejar a aula de forma muito mais detalhada, e com isso: adaptar o planejamento do conteúdo programático para a metodologia do design instrucional, próprio do planejamento em educação a distância; estabelecer os objetos e tecnologias de informação e comunicação; elaborar as avaliações e tarefas, antecipadamente e com maior controle do tempo; e, rever o papel do professor para uma promoção do “aprender a aprender”.

As estratégias no ensino-aprendizagem em um curso técnico, complementam Bernadette Beber, Eduardo da Silva e Simoni Urnau Bonfiglio (2014), devem envolver diversas atividades e organização de procedimentos que estimulem a confiança, a autoestima e o afeto no educando. E, nesse contexto, a tarefa do professor é interferir como mediador, visando à superação do insucesso, à interação, à motivação e à reflexão, para que a aprendizagem efetiva se torne mais eficiente e duradoura.

O aprendiz necessita participar ativamente deste processo, pois motivado, o grau de envolvimento na atividade gera significado, que se liga ao valor ou importância que a pessoa atribui à atividade. Segundo Romero Tori (2010), ao realizar uma atividade de conforto e bem-estar, o

interesse e o prazer são despertados, ocorrendo uma relação em que a atividade prazerosa provoca o engajamento.

Os profissionais técnicos, na visão de Eduardo Fernandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura (2013), precisam ser preparados com base em uma aprendizagem significativa, contextualizada, que compreenda habilidades para solução de problemas, trabalho em equipe, predisposição inteligente, conduta ética, iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, além de capacidade para o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Deste modo, asseveram Eduardo Fernandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura (2013), que as novas tecnologias de informação e comunicação possuem características como atratividade, interatividade, dinamismo e apoio a formação do conhecimento, de forma reflexiva, pedagógica, coletiva e articuladora. Todavia, provocam impactos, não só nos processos de aprendizagem, como também atendem as demandas mundo do trabalho, que requer em seus processos produtivos, um profissional com habilidades que incluem a tecnologia.

3. Estratégia *b-learning* no curso técnico de administração

A experiência com a estratégia *b-learning* foi implementada no curso técnico de administração na modalidade subsequente da Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins, por dois semestres consecutivos. O curso técnico de administração subsequente possui duração de um ano e meio (3 semestres), no período noturno por alunos que já concluíram o ensino médio ou fazem na forma concomitante ao ensino médio.

A disciplina de direito empresarial é ministrada em um semestre, em quatro tempos de 40 minutos (4 aulas semanais). Possui um conteúdo extenso que envolve conceitos de comércio, consumidor, empresa, normas jurídicas e legislações. Em geral, esta disciplina é ministrada com aulas expositivas em sala de aula e o professor utiliza recursos como apostilas, trabalhos, pesquisa, teste e prova.

O perfil destes alunos apresenta, em maioria, idade entre 18 e 35 anos, majoritariamente trabalham durante o dia, sendo importante salientar que aproximadamente 30% não residem em Campos dos Goytacazes, vindo de municípios vizinhos como, São João da Barra e São Francisco do Itabapoana, Macaé e outros. Estes alunos, vêm em ônibus custeados por prefeituras, retornando para suas cidades ao término das aulas, todos

os dias às 22h30.

A escola possui dois laboratórios de informática com aproximadamente 20 computadores cada, porém apenas um deles possui internet. O uso do *WiFi* está limitado a uma área de convivência chamada de Quiosque. Além disso, não existe infraestrutura para a instalação, criação, gerenciamento e manutenção de um ambiente virtual de aprendizagem como o Moodle. Contudo, buscando contornar as limitações dos recursos tecnológicos verificou-se que o AVA (ambiente virtual de aprendizagem) *Schoology* (<https://www.schoology.com>) se adequava à experiência *b-learning* proposta, por ser gratuito para professores e por apresentar os principais recursos de um ambiente virtual de aprendizagem, como a criação de sala de aula virtual, fórum, repositório de material, *quiz*, utilização de vídeos, trabalho colaborativo e por permitir um *feedback* com o acompanhamento do acesso e realização das atividades propostas.

O objetivo do trabalho visa identificar os efeitos da aprendizagem ativa, através do ensino híbrido na aprendizagem dos estudantes, bem como verificar o engajamento dos alunos, uso das ferramentas e recursos *online* associados ao ensino presencial. A metodologia de trabalho envolveu aulas expositivas em sala de aula e a realização de atividades no ambiente virtual de aprendizagem.

Inicialmente, foi criada a página do curso no *Schoology*. Nesta página, foram disponibilizados: uma apresentação, informações preliminares com regras de uso do ambiente e da disciplina; um fórum de dúvidas e discussões, com o objetivo de promover a interação e aproximação aluno-professor e aluno-aluno e, finalmente, um repositório de apostilas e materiais, com todos os materiais da disciplina necessários ao aluno durante o curso.

O acesso ao curso pelos alunos foi obtido através da criação de um *login* no *Schoology*, realizado no laboratório de informática. Além disso, um roteiro com explicação da dinâmica da disciplina e acesso no *Schoology* foi enviado por *e-mail* para posterior acesso aos que não participaram da atividade inicial. A partir disto, as aulas transcorreram com apresentação expositiva e uso de *Datashow* em sala aula, sendo este material e outros necessários à compreensão da disciplina disponibilizados no ambiente virtual da disciplina, como slides, vídeos e apostilas. Periodicamente, foram lançados fórum para debate de algum tópico, *quiz*, teste, pesquisa ou simulado, todos valorados. Os alunos eram informados das novas atividades durante as aulas regulares e através do *e-mail* da

turma.

O *Schoology* pode ser acessado pelo *site* ou através do *App* nos *smartphones*. Através deste, aluno e professor possuem maior acesso e controle da realização das atividades, como por exemplo, a ferramenta exibe mensagem informando a realização de atividade pelo aluno. Assim sendo, permitindo acompanhar, manter maior disponibilidade dos recursos e interação do aluno e professor, através no *smartphone* com a criação, edição, consulta, verificação da realização das atividades, correção de dúvidas e etc.

A dinâmica da disciplina envolveu aulas expositivas presenciais e atividades *online*, próprias de cursos à distância, sendo o fechamento da disciplina realizado através de avaliação presencial com perguntas objetivas e discursivas. Os resultados da disciplina nos dois semestres foram bastante positivos, visto que os alunos do noturno enfrentam diversas dificuldades para manter a frequência e acompanhar as aulas. Com a estratégia *b-learning*, inicialmente, houve dificuldade na compreensão da nova dinâmica, porém, após o estranhamento inicial, os alunos perceberam que os recursos online complementavam de forma diferenciada e significativa as aulas presenciais, que a sala de aula online reunia e mantinha todo material em um só lugar, mostrando quais eram as tarefas, prazos e se elas haviam sido realizadas ou não pelo aluno.

Contudo, o aspecto negativo da utilização deste recurso está no acesso à internet, pois, apesar de a escola possuir um laboratório de informática exclusivo para acesso à internet, muitos alunos não conseguem chegar antes do início das aulas para acessarem a internet, ficando limitados ao intervalo das aulas, ou quando em aula vaga. Assim, o acesso à internet para a maioria dos alunos ocorre através do celular, sendo este acesso de alto custo, ou através de banda larga em casa e no trabalho.

Importa destacar que, para o professor, a implementação do *b-learning*, requer maior cuidado no planejamento das aulas, atividades, avaliações e acompanhamento do andamento mais próximo das ações do educando; e que para um real aproveitamento da metodologia faz-se necessária uma boa infraestrutura tecnológica, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, encontramos dificuldades que limitaram a experiência na disciplina e sua expansão a outras disciplinas.

4. Considerações finais

No contexto educacional, o processo da aprendizagem tem origem no habitual e rotineiro. Esse processo é formado a partir das relações do sujeito com o meio físico, social e conceitos científicos, que se formam a partir da educação formal, mas que interagem com os conceitos da vida do aprendiz.

O jovem de hoje tem uma relação muito próxima com a tecnologia. Candido Alberto da Costa Gomes (2015) descreve que as tecnologias de informação e comunicação reúnem uma infraestrutura de conhecimento formada por escolas, laboratórios, rádio, televisão, internet, oficinas, em que o professor atua como facilitador/mediador entre os objetos de aprendizagem e os alunos. As tecnologias de informação e comunicação configuram meios poderosos para melhoria do acesso, eficiência, qualidade e democratização da educação profissional. Contudo, não é uma panaceia da educação, necessitam de assimilação dos conceitos científicos e cotidianos, retroalimentando todo o processo.

A convergência tecnológica e as práticas educacionais, segundo Luiz Antônio da Rocha Andrade e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2012), estão se aproximando de um modelo híbrido (*b-learning*), em que ocorre o ensino presencial e a distância de modo integrado, agregando o que há de melhor em ambos, desde que incorpore, não apenas tecnologias nos cursos técnicos presenciais, mas também diferentes abordagens didático-pedagógicas.

A metodologia ativa de aprendizagem inverte o fluxo tradicional da educação, colocando o aluno como agente ativo no processo educativo. As possibilidades da educação ativa são amplas, e envolvem meios e dispositivos diversos, que podem ser exercidos, tanto de forma presencial, quanto à distância.

O ensino técnico possui diversas peculiaridades, sendo a principal delas a formação do jovem para o mercado de trabalho. A tarefa é complexa, pois requer aliar a teoria à prática, além de manter o aluno motivado a aprender, consciente da importância da educação para a vida, e visando a um resultado futuro, mesmo diante do incerto. Entretanto, a aprendizagem, em geral, só irá ocorrer em condições de motivação, quando existe estímulo para o aprendiz não só aprender, mas também a continuar aprendendo e sentir como coautor do processo pedagógico.

O ambiente da pesquisa foi a disciplina de direito empresarial do

curso técnico em administração da Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins, localizada em Campos dos Goytacazes, no Estado Rio de Janeiro. A escola possui dois laboratórios de informática, sendo apenas um deles com *internet*, *Datashow* e *WiFi* no quiosque dos alunos; porém, não conta com uma estrutura necessária para instalação de uma plataforma como Moodle. Deste modo, foi utilizado o AVA *Schoology*, que é um ambiente virtual de aprendizagem que permite criar e gerenciar um curso *online* em nuvem.

O perfil dos alunos é formado, principalmente por alunos trabalhadores, boa parte estava afastada há tempos da sala de aula e muitos se deslocam todos os dias de suas cidades para estudar. A utilização do *b-learning*, como abordagem ativa, buscou trazer para o ensino presencial os recursos das tecnologias de informação e comunicação e as possibilidades do ensino à distância, através de diversificação de tarefas, flexibilidade de tempo, mobilidade e dinamismo, pois o ambiente virtual de aprendizagem permite ao aluno o acesso ubíquo para realizar e visualizar tarefas e materiais, visando tornar o ensino na formação técnica mais atraente ao jovem contemporâneo.

Diante dessa realidade, a utilização do *b-learning*, como proposta de mediação tecnológica, se sustenta na necessidade de mobilizar a atenção do aluno através de novas tecnologias, motivando sua autonomia, pensamento crítico e reflexivo e trabalho colaborativo; na necessidade de estimular o professor a elaborar um planejamento instrucional em harmonia com os componentes curriculares, objetos de aprendizagem e práticas pedagógicas; e investigar os efeitos da adoção do ensino híbrido no ensino técnico.

Salienta-se, no entanto, a importância do planejamento, preparo e acompanhamento das atividades para manter em sincronia os planos de conteúdo e a proposta metodológica, e ainda, a adequação tecnológica e de infraestrutura da instituição, alunos e professores para que ocorra amplo aproveitamento e expansão da metodologia a outras disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Educação a distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais. In: SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, *Anais eletrônicos...* UFSCar: SP, 2012. Disponível

em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/364-1042-2-ED.pdf>>. Acesso em: 22-03-2018.

AUSUBEL, David Paul. *Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo*. Trad.: Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view. México: Trillas, 1976. Disponível em: <<https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>>. Acesso em: 20-03-2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Tec. Senac*, Rio de Janeiro, vol. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf>. Acesso em: 19-03-2018.

BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como processo da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, vol. 31, n. 95, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200007>. Acesso em: 20-03-2018.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. LEI n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20-03-2018.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e terra, vol. 3, p. 411-439, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/259375230/castells1#scribd>>. Acesso em: 20-03-2018.

CLARENC, Claudio Ariel; CASTRO, Silvina Mariel; LENZ, Carmen López de; MORENO, María Eugenia; TOSCO, Norma Beatriz. Análissamos 19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre LMS. In: *Congreso Virtual Mundial de e-Learning, Grupo GEIPITE*, 2013. Disponível em: <www.congresoellearning.org>. Acesso em: 20-03-2018.

DINIZ, Gláucia Costa Abdala; MARQUEZ, Damáris Naim. Pelas tramas do desejo: o sujeito e o aprender no cotidiano escolar. *Ensino em revista*, UFU, vol.11, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7906/5011>>. Acesso em: 20-03-2018.

FERNANDES, Reynaldo. *Ensino médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?* Instituto Unibanco, 2010. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/saiba-mais/ensino-medio-como-aumentar-a-atratividade-e-evitar-a-evasao>>.

Acesso em: 20-03-2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOeGpiRHo2UU1SaDA/view>>. Acesso em: 22-03-2018.

GOMES, Candido Alberto da Costa. *Panorama mundial da educação profissional: desafios e respostas*. Unidade de Estudos e Prospectiva. Brasília: UNIEPRO, SENAI, 2015. Disponível em:

<<http://tracep.sesi.org.br/handle/uniepro/190>>. Acesso em: 20-03-2018.

MARTINS, Lilian Cassia Bacich. *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido*, 2016. Tese (Doutorado em Psicologia). – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/pt-br.php>>. Acesso em: 22-03-2018.

MÜLLER, Liziany; BANDEIRA, Andriéli Hedlund; ALVES, Bruna Mendonça, BARIN, Cláudia Smaniotto, MALLMANN, Elena Maria. Recursos das tecnologias de informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem e configurando ecologias cognitivas de estudantes do Centro de Ciências Rurais. *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, UFRGS, vol. 9, n. 2, 2011. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25118>>. Acesso em: 20-03-2018.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>>.

Acesso em: 19-03-2018.

PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio*. Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em:

<<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>>. Acesso em: 20-03-2018.

PNE. *Ensino médio*. Observatório do Plano Nacional de Educação

(PNE), 2016. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>.

Acesso em: 20-03-2018.

SILVA JÚNIOR, Tibério Morais. *Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) de acordo com as perspectivas tecnológicas e comunicacional/social, didático-pedagógica e gestão*, 2011. Trabalho Final de Curso (Ciências da Computação). – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. Disponível em:

<<http://www2.uesb.br/computacao/wp-content/uploads/2014/09/avalia%c3%87%c3%83o-de-ambientes-virtuais-de-aprendizagem-de-acordo-com-as-perspectivas-tecnol%c3%93gicas-e-comunicacional-social-did%c3%81tico-pedag%c3%93gica-e-gest%c3%83o-tiberio-morais-silva-junior.pdf>>.

Acesso em: 20-03-2018.

SILVA, Aline Marcelino dos Santos; SANTOS, Luciana Rocha dos; LOPES, Arilise Moraes de Almeida. Experiência pedagógica no uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. 2015. In: nuevas ideas en informática educativa – TISE, 11, *Anais eletrônicos...* Santiago, Chile, 2015. Disponível em:

<<http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/825-830.pdf>>. Acesso em: 27-03-2018.

TORI, Romero. *Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2010. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/romerotori/tori-educao-sem-distancia>>. Acesso em: 20-03-2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em:

<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 20-03-2018.

**AQUELA MÚSICA, DE LUÍS PIMENTEL:
UM ESTUDO DO CAMPO LEXICAL DA MPB**

Daniele da Cruz Almeida (UEFS)

danielealmeida2012@yahoo.com.br

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)

rcrqueiroz@uol.com.br

RESUMO

Estudar o léxico de uma língua a partir de uma obra literária é enveredar, também, pela história e cultura de um povo. Neste sentido, propomos no presente artigo um estudo do léxico a partir do ponto de vista musical contido nos contos do livro *Aquela música* (2016), de Luís Pimentel, baiano radicado no Rio de Janeiro desde os anos 1970. Para tal, foram levantadas 91 lexias pertencentes ao campo lexical da MPB, subdivididas em 5 macrocampos: Instrumentos (subdividido em dois microcampos – musicais e de áudio/vídeo); Cantores/Intérpretes (subdividido em três microcampos – duplas, solo e grupo musical); Compositores, Ritmos/Gêneros musicais e Generalidades. Para fundamentação teórica, nos baseamos nos princípios da lexicologia e da teoria dos campos lexicais presentes em Celina Márcia de Souza Abbade (2011). Relacionando aspectos linguísticos e culturais, analisamos a obra literária tendo como parâmetro a música e alcançamos novas possibilidades interpretativas.

Palavras-chave: Léxico. MPB. *Aquela Música*. Luís Pimentel.

1. Sobre o autor e a obra

“Tem horas que a vida é que nem aquela música [...]”
(PIMENTEL, 2016, p. 27)

Luís Pimentel (1953-) é jornalista, escritor, roteirista e dramaturgo. Baiano de Feira de Santana, reside atualmente no Rio de Janeiro e ministra oficinas literárias em instituições e em feiras ou bienais nacionais de livros. Trabalhou em diversas redações de jornais e revistas do Rio de Janeiro (*Última Hora*, *Jornal do Brasil*, *O Dia*, *Extra*, *Bundas*, *O Pasquim 21*, entre outros) e foi autor-roteirista de programas de televisão. Possui livros publicados, entre contos, poesia, ficção infantojuvenil, textos de humor e sobre personagens ou aspectos da música brasileira.

Dentre as diversas obras de Luís Pimentel (**Fig. 1**), destacam-se *As Miudezas da Velha* (poesia – Myrrha), *O Matador de Aluguel e Outras Figuras* (crônicas -Melhoramentos), *Um Cometa Cravado em Tua Coxa* (contos – Record), *O Calcanhar da Memória*, (poesia – Bertrand), *Com Esses Eu Vou...* – De A a Z, crônicas e perfis da MPB (ZIT), *Gran-*

de *Homem Mais ou Menos* (contos – Bertrand), *Entre sem Bater, o Humor na Imprensa Brasileira* (Ediouro), *Pau Brasil* (Moderna), *Plantio e Colheita* (poesia – Prumo), *Dois Dedos de Poesia* (Global), *Neguinho Aí, Infantil* (Pallas) e *Cenas de Cinema – Conto em Gotas* (Myrrha).

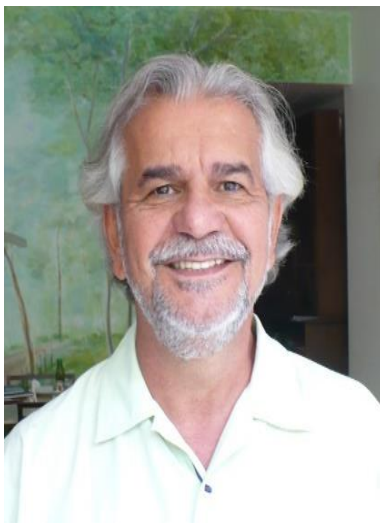


Fig. 1 – O jornalista e escritor Luís Pimentel

Fonte: <<http://www.vivafeira.com.br/perfil.php?id=26>>. Acesso em: 15 fev.2018.

Por sua obra literária, Luís Pimentel já recebeu inúmeros prêmios nacionais, entre eles o Prêmio Jorge de Lima de Poesia, da União Brasileira de Escritores; o Prêmio Cruz de Souza, da Fundação Catarinense de Cultura; o Prêmio Literatura para Todos (2007 e 2010), do Ministério da Educação e Cultura; e o Prêmio Nacional de Dramaturgia Cidade de Belo Horizonte, com uma peça teatral inspirada na vida e na obra do compositor Assis Valente. Em 2013 teve duas obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (*Cenas de Cinema* / Ed. Myrrha e *O Homão e o Menininho* / Ed. Abacate) e uma pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Complementares (*Todas as Cores do Mar* / Global).

Em *Aquela Música* (2016), Luís Pimentel une a música e a literatura em 15 contos curtos que narram acontecimentos cotidianos, porém, com o impacto e a dramaticidade proporcionados pela junção dessas duas artes. Os contos presentes em *Aquela Música* (2016) são: “Trilha sonora; Dina”; “A música”; “Quem que eu era?”; “Compositor inédito”; “Bina”;

“O perdão”; “Neblina”; “A diligência”; “Traste”; “Valdevino”; “Foxtrote”; “Para não perder a viagem”; “Danadinha”; e “O poço escuro do passado”. A própria capa do livro (Fig. 2) ilustra sua atmosfera musical.

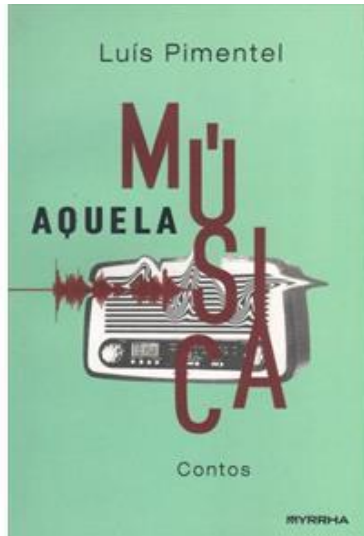


Fig. 2 – Capa do livro *Aquele Música* (2016), de Luís Pimentel.

Fonte: <<https://www.travessa.com.br/aquele-musica/artigo/d1017f5f-bb14-4de5-be61-a377e1fa2a20>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

Marçal Aquino (2016), na orelha de apresentação do livro, diz: “[...] é a música o fio condutor do conjunto de narrativas curtas que Luís Pimentel reúne neste livro. [...]”. E, de fato, as experiências de vida, os conflitos e dramas familiares, os encontros/reencontros/desencontros, as tristezas e desalentos, os prazeres instantâneos ou duradouros; bem como outras manifestações das complexas relações humanas compartilhadas no livro são retratadas com a sutileza perspicaz que nos remete àquela música, que toca no momento certo, trazendo à tona reflexões, memórias e emoções.

2. O léxico em aquela música

A linguagem musical presente em *Aquele Música* envolve o leitor e o instiga a (re)interpretar os contos com olhos e ouvidos bem abertos. Mesmo na brevidade e concisão que caracterizam o gênero conto, o livro apresenta a introdução de trechos de canções da MPB nos textos; refe-

rências àqueles que fizeram história na música popular brasileira (intérpretes e compositores); citações aos instrumentos e gêneros musicais; além de diversas expressões que fazem menção ao mundo da música. Entretanto, apesar do livro *Aquela Música* se configurar como uma obra literária e possuir um cunho cultural muito forte, neste estudo o observamos sob uma perspectiva linguística, mais especificamente lexicológica, pois realizamos o levantamento e análise das lexias musicais presentes na obra, acreditando que

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. [...] A lexicologia enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo, as relações internas do próprio léxico. (ABBADE, 2011, p. 1332)

Após a devida análise da obra, identificamos que *Aquela Música*, considerando o campo lexical da MPB, possui 112 lexias relacionadas a este campo, as quais subdividimos em 5 macrocampos: 1 – Instrumentos, com 14 lexias distribuídas em dois microcampos: musicais (8 lexias) e de áudio/vídeo (9 lexias); 2- Cantores/Intérpretes, com 29 lexias divididas em três microcampos: dupla (5 lexias), solo (23 lexias) e grupo musical (1 lexia); 3 – Compositores, apresentando 8 lexias; 4 – Ritmos/Gêneros Musicais, com 4 lexias registradas; e, por fim, 5 – Generalidades, possuindo 60 lexias levantadas. Segundo Celina Márcia de Souza Abbade (2011, p. 1332),

Os *campos lexicais* representam uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico. [...] Assim, para entender a lexia individualmente é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão.

Cada um dos cinco macrocampos aqui estabelecidos foi organizado para que pudéssemos compreender a maneira como o autor de *Aquela Música* utiliza as lexias musicais para caracterizar a sua obra com textos que apresentam simultaneamente duas linguagens fundamentais para história social e cultural do homem: a linguística, propriamente dita; e a música.

3. O campo lexical da MPB em *Aquela Música*

O *corpus* obtido nesta análise resultou em um campo lexical vasto (115 lexias subdivididas em 5 macrocampos), já que *Aquela música*, tão

naturalmente, apresentou-nos lexias tão próximas em significado para a concepção conceitual da obra, como diz Celina Márcia de Souza Abbade (2011, p. 1337), “[...] As relações internas de um campo léxico enquanto estruturas de conteúdo são determinadas pelas oposições semânticas em que funcionam. [...]”. Vale a pena ressaltar que as lexias aqui elencadas são lexias simples, postas em ordem alfabética com os devidos registros gramaticais, seguidas de uma citação do próprio livro para a contextualização dos seus respectivos empregos.

3.1. Macrocampo instrumentos (14)

3.1.1. Musicais (8)

Cavaquinho – s.m. O cavaquinho é um instrumento musical feito de madeira e equipado com quatro cordas de arame. É usado para tocar chorinho e samba.

“Por ela, toquei pandeiro, cuíca e *cavaquinho*, fui menino travesso e menina medrosa, com o violão na marcação. [...]” (p. 77).

Cuíca – s.f. A cuíca é um instrumento de percussão, mas é descrito como um tambor de fricção. Também conhecida como puíta, boi, ou onca, é tradicionalmente associada com o samba, mas também tem sido utilizada numa ampla variedade de estilos musicais.

“Por ela, toquei pandeiro, *cuíca* e cavaquinho, fui menino travesso e menina medrosa, com o violão na marcação. [...]” (p. 77).

Pandeiro – s.m. Pandeiro é o nome dado a alguns instrumentos musicais de percussão que consistem numa pele esticada numa armação (aro) estreita. Muito usado no samba e no pagode, mas não se limitando a esses ritmos, sendo encontrado no baião, coco, maracatu, entre outros, e por isso, considerado por alguns o instrumento nacional do Brasil.

“Por ela, toquei *pandeiro*, cuíca e cavaquinho, fui menino travesso e menina medrosa, com o violão na marcação. [...]” (p. 77).

Sino – s.m. Instrumento metálico, geralmente de bronze, oco, em forma de campânula invertida, que vibra e produz sons mais ou menos fortes, agudos ou graves, quando nele se percute por meio de um badalo em seu interior ou por um martelo na sua superfície externa.

“[...] Mas anoiteceu, o *sino* gemeu, a estrela não trouxe a mulher chamada Cauda. [...]” (p. 77)

Tamborim – s.m. Instrumento de percussão direta semelhante a um

tambor, com uma pele esticada em um dos lados apenas, que se segura com uma das mãos e se percute com uma baqueta.

“Adeus, adeus, meu pandeiro do samba, *tamborim* de bamba, já é de madrugada [...]” (p. 09).

Viola – s.f. Pequeno violão de cinco, seis ou sete cordas metálicas duplas, amplamente utilizado no acompanhamento da música portuguesa e da sertaneja regional brasileira.

“Vou-me embora pro sertão, *viola*, meu bem, *viola*/ Eu aqui não me dou bem...” (p. 59).

Violão – s.m. Instrumento de seis, sete ou doze cordas dedilháveis cuja caixa de ressonância tem forma de um oito, com abertura redonda no tampo e braço alongado; bronze, cumbuca, guitarra, guitarra espanhola, guitarra francesa, pinho, viola.

“A primeira vez que ele me mostrou, entoando um *violão* muito mal tocado (outra característica original do meu tio), tinha um verso que nunca esqueci” (p. 38)

Voz – s.f. Som ou conjunto de sons produzido pelo ser humano e por determinados animais, que se utiliza para a comunicação e a expressão de emoções. O som produzido pelo ser humano enquanto instrumento musical.

“[...] achou engraçado o rapaz que gira a roleta de acesso estar cantando[...] com uma **voz** parecida com a de Jackson do Pandeiro [...]”. (p. 14)

3.1.2. De áudio/vídeo (6)

Alto-falantes – s.m. Porta-voz, ampliador do som nos aparelhos radiofônicos; megafone. Dispositivo eletromagnético que converte sinais elétricos em sinais audíveis.

“Off (burburinho de moças conversando, sons de *alto-falantes* de praça, buzinas, barulhos de uma cidade pequena em fim de tarde).” (p. 98).

Fita – s.f. Fita magnética, numa caixa cassete compacta, usada para armazenar dados de computador ou sinais de áudio num formato digital.

“[...] E quando retornei, à noite, recebi a *fita* onde estava escrito na etiqueta: 20 canções inéditas de Abinoel Batista.” (p. 41).

Fone – s.m. aparelho que é usado sobre a orelha ou encaixado no pavilhão auricular para uma transmissão individual de música, textos etc.; headphone.

“Enfie o *fone* no ouvido, apertei o botão do aparelhinho que carregava no bolso e saí ouvindo e cantando [...]” (p. 73).

Gravador – s.m. Dispositivo para gravar e reproduzir sons por processos eletromagnéticos.

“[...] Na manhã seguinte, enquanto me preparava para sair de casa, tio Bino Noel me pediu que deixasse com ele o meu *gravador*. [...]” (p. 41).

Microfone – s.m. Conversor elétrico de ondas sonoras em variações que correspondem a um sinal elétrico, para ampliar, transmitir ou gravar um som.

“Luz. Cenário básico é palco vazio, tendo ao fundo elementos de cena a serem usados ao longo do espetáculo, como *microfone*, móveis [...]” (p. 91).

Rádio – s.m. Aparelho portátil de radiofonia, que recebe as ondas hertzianas, pelas quais se transmite os sons às maiores distâncias.

“[...] repertório que chamava de cantos do nosso povo, expressão ouvida em um programa de *rádio* e que achou muito bacana.” (p. 12).

3.2. Macrocampo cantores/intérpretes (29)

3.2.1. Dupla (5)

Cascatinha e Inhana – Cascatinha & Inhana foi uma dupla sertaneja formada por Francisco dos Santos e Ana Eufrosina da Silva. Casados na vida real e na música, juntos formaram uma das principais duplas sertanejas do Brasil.

“Além das músicas de Zezé de Camargo e Luciano, ela gostava de ouvir Chitãozinho e Xororó, João Mineiro e Marciano, Milionário e José Rico, *Cascatinha e Inhanha*, o que chamava de canções representativas do legítimo sentimento brasileiro caipira, [...]” (p. 13).

Chitãozinho e Xororó – Chitãozinho & Xororó é uma dupla brasileira de música sertaneja formada pelos irmãos José Lima Sobrinho e Durval de Lima. Chitãozinho & Xororó são recordistas em vendas de discos e referências na música popular brasileira.

“Além das músicas de Zezé de Camargo e Luciano, ela gostava de ouvir *Chitãozinho e Xororó*, João Mineiro e Marciano, Milionário e José Rico, *Cascatinha e Inhanha*, o que chamava de canções representativas do legítimo sentimento brasileiro caipira, [...]” (p. 13).

João Mineiro e Marciano – João Sant’Ângelo e José Marciano, ou sim-

plesmente João Mineiro e Marciano, formaram uma dupla de músicos brasileiros do estilo sertanejo. Fizeram sucesso nos anos 1980, tendo um programa na TV, mas separaram em 1993.

“Além das músicas de Zezé de Camargo e Luciano, ela gostava de ouvir Chitãozinho e Xororó, *João Mineiro e Marciano*, *Milionário* e José Rico, Cascatinha e Inhanha, o que chamava de canções representativas do legítimo sentimento brasileiro caipira, [...]” (p. 13).

Milionário e José Rico – Milionário & José Rico foi uma dupla de cantores de música sertaneja do Brasil. Uma das mais famosas do país, conhecida nacionalmente com a alcunha “As gargantas de ouro do Brasil”. “Além das músicas de Zezé de Camargo e Luciano, ela gostava de ouvir Chitãozinho e Xororó, João Mineiro e Marciano, *Milionário e José Rico*, Cascatinha e Inhanha, o que chamava de canções representativas do legítimo sentimento brasileiro caipira, [...]” (p. 13).

Zezé Di Camargo e Luciano – Zezé Di Camargo & Luciano é uma dupla de música sertaneja brasileira formada por Mirosmar José de Camargo e Welson David de Camargo.

“Além das músicas de *Zezé de Camargo e Luciano*, ela gostava de ouvir Chitãozinho e Xororó, João Mineiro e Marciano, *Milionário* e José Rico, Cascatinha e Inhanha, o que chamava de canções representativas do legítimo sentimento brasileiro caipira, [...]” (p. 13).

3.2.2. Solo (23)

Agnaldo Timóteo – Agnaldo Timóteo Pereira é um cantor e político brasileiro. O cantor passou toda a sua infância na sua terra natal, Caratinga, em Minas Gerais. Desde pequeno se interessava por música e se apresentava pela cidade, surpreendendo a todos com a sua potência vocal. “[...] *Agnaldo Timóteo*, os ti-ti-ri-ris do Cauby. Choro só em pensar e lembrar quem já fui.” (p. 103).

Alceu Valença – Alceu Paiva Valença é um cantor, compositor e advogado brasileiro. Nasceu no interior de Pernambuco, nos limites do agreste com o sertão, por isso é influenciado pelos maracatus, cocos e repentes de viola.

“[...] Além das músicas de Luiz Gonzaga, ele gostava de ouvir Dominquinhos, Jackson do Pandeiro, *Alceu Valença* [...]” (p. 12).

Cauby Peixoto – Cauby Peixoto Barros foi um cantor brasileiro, considerado um dos maiores e mais versáteis intérpretes da música brasileira.

“[...] Agnaldo Timóteo, os ti-ti-ti-ri-ris do *Cauby* (Peixoto). Choro só em pensar e lembrar quem já fui.” (p. 103).

Chico Buarque – Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido por Chico Buarque, é um músico, dramaturgo e escritor brasileiro. É conhecido por ser um dos maiores nomes da música popular brasileira (MPB). “Cantarola trechos de ‘A mulher de cada porto’ (*Chico Buarque*).” (p. 100).

Daniel – José Daniel Camillo, mais conhecido como Daniel, é um cantor de música sertaneja e ator brasileiro.

“[...] Ficou escutando uma regravação muito linda do sucesso Menino da Porteira, feita pelo cantor *Daniel*, um artista que ela admirava. [...]” (p. 14).

Dolores Duran – Dolores Duran, nome artístico de Adileia Silva da Rocha, foi uma cantora e compositora brasileira por volta de 1950.

“*Dolores Duran!* Ah, Dolores, como pode ter morrido tão cedo?! Que destino... eu a amava...” (p. 98).

Dominguinhos – José Domingos de Moraes, conhecido como Dominguinhos, foi um instrumentista, cantor e compositor brasileiro. Exímio sanfoneiro, teve como mestres nomes como Luiz Gonzaga e Orlando Silveira. Teve em sua formação musical influências de baião, bossa nova, choro, forró, xote e jazz.

“[...] Além das músicas de Luiz Gonzaga, ele gostava de ouvir *Dominguinhos*, Jackson do Pandeiro, Alceu Valença [...]” (p. 12).

Elis Regina – Elis Regina Carvalho Costa foi uma cantora brasileira. Conhecida por sua competência vocal, musicalidade e presença de palco, é considerada por muitos críticos a melhor cantora popular do Brasil. Para muitos críticos musicais, a melhor cantora brasileira de todos os tempos.

“[...] Pode aparecer no telão imagens da interpretação de *Elis Regina*, que é muito dramática, em contraponto com a interpretação da atriz, que busca a suavidade.” (p. 105).

Emilinha – Emília Savana da Silva Borba, conhecida como Emilinha Borba, foi uma cantora de samba, marcha e choro, foi uma das mais populares cantoras brasileiras.

“[...] parávamos diante da loja de disco, a imitar os sorrisos de Marlene, de *Emilinha*, de Roberto, de Dolores. [...]” (p. 98).

Jackson do Pandeiro – Jackson do Pandeiro, nome artístico de José

Gomes, foi um cantor e compositor de forró e samba brasileiro, assim como de seus diversos subgêneros, a citar: baião, xote, xaxado, coco, arrasta-pé, quadrilha, marcha, frevo, dentre outros. É também conhecido como “O Rei do Ritmo”.

“[...] Além das músicas de Luiz Gonzaga, ele gostava de ouvir Dominquinhos, *Jackson do Pandeiro*, Alceu Valença [...]” (p. 12).

Jerry Adriani – Jerry Adriani, nome artístico de Jair Alves de Sousa foi um cantor e ator brasileiro. Iniciou sua carreira na TV Tupi de São Paulo, como vocalista do conjunto *Os Rebeldes*.

“– Mana, manda um pôster do Roberto para mim? Não! Do **Jerry Adriani!** Do Wanderley Cardoso! Wanderley Cardoso! [...]” (p. 94).

Luiz Gonzaga – Luiz Gonzaga do Nascimento foi um compositor e cantor brasileiro. Conhecido como “O Rei do Baião”, ele foi uma das mais completas, importantes e inventivas figuras da música popular brasileira. “[...] Além das músicas de *Luiz Gonzaga*, ele gostava de ouvir Dominquinhos, *Jackson do Pandeiro*, Alceu Valença [...]” (p. 12).

Lupicínio Rodrigues – Lupicínio Rodrigues foi um cantor e compositor brasileiro. Lupe, como era chamado desde pequeno, compôs marchinhas de carnaval e sambas-canção, músicas que expressam muito sentimento, principalmente a melancolia por um amor perdido. Foi o inventor do termo dor-de-cotovelo, que até hoje permeia a música popular brasileira.

“Canta ‘Volta’ (*Lupicínio Rodrigues*): *Quantas noites não durmo/ A rolar-me na cama* [...]” (p. 97).

Marlene – Marlene, nome artístico de Victória Bonaiuti Delfino dos Santos, nascida Bonaiuti de Martino, foi uma cantora e atriz brasileira.

“[...] parávamos diante da loja de disco, a imitar os sorrisos de *Marlene*, de Emilinha, de Roberto, de Dolores. [...]” (p. 98).

Nelson Cavaquinho – Nelson Cavaquinho, nome artístico de Nelson Antônio da Silva, foi um importante músico brasileiro.

“Não parece a atmosfera do *Nelson Cavaquinho?*” (p. 40).

Nelson Gonçalves – Nelson Gonçalves, nome artístico de Antônio Gonçalves Sobral, foi um dos maiores cantores e compositores brasileiros de todos os tempos. É o segundo maior vendedor de discos da história do Brasil, com mais de 81 milhões de cópias vendidas.

“Acompanhando as imagens, em BG, ouve-se gravação da canção ‘A Normalista’ (Benedito Lacerda e David Nasser), em fonograma na voz

de Nelson Gonçalves.” (p. 92).

Odair José – Odair José de Araújo é um cantor e compositor brasileiro, de estilo popular-romântico-brega.

“[...] achou engraçado a atendente estar cantando ‘*Eu vou tirar você desse lugar, vou levar você para ficar comigo*’, pois também gostava muito de *Odair José*. [...]” (p. 14).

Orlando Dias – Orlando Dias, nome artístico de José Adauto Michiles, foi um cantor e compositor brasileiro. Cantor diferenciado e muito polêmico, seu principal sucesso foi *Tenho ciúme de tudo*.

“Canta ‘Ciúme de tudo’ (*Orlando Dias*)” (p. 102).

Osmar Navarro – Osmar Navarro foi um cantor brasileiro. Autor de mais de mil músicas, gravou seis LPs e 20 compactos.

“Canta ‘Quem é?’ (Oldemar Magalhães e *Osmar Navarro*)”. (p. 99).

Paulo Sérgio – Paulo Sérgio de Macedo, mais conhecido como Paulo Sérgio, foi um cantor e compositor brasileiro. Paulo Sérgio é lembrado como o maior nome da música romântica nacional.

“[...] Orlando Dias, Jerry Adriani, Wanderley Cardoso, *Paulo Sérgio* [...]” (p. 103).

Roberto Carlos – Roberto Carlos Braga é um cantor, empresário e compositor brasileiro. Embora tivesse iniciado a carreira sob influência do samba-canção e da bossa nova, no início da década de 1960, Roberto mudou seu repertório para o rock.

“– Mana, manda um pôster do *Roberto (Carlos)* para mim? Não! Do Jerry Adriani! Do Wanderley Cardoso! Wanderley Cardoso! [...]” (p. 94).

Vicente Celestino – Antônio Vicente Filipe Celestino foi um dos mais importantes cantores brasileiros do século XX.

“Canta ‘Ouvindo-te’ (*Vicente Celestino*)”. (p. 96).

Wanderley Cardoso – Wanderley Conti Cardoso é um cantor brasileiro. Rapidamente se tornou um dos ídolos da Jovem Guarda, ganhando o apelido de “O bom rapaz”, título de seu grande sucesso gravado em 1967, que vendeu mais de cinco milhões de cópias.

“– Mana, manda um pôster do Roberto (Carlos) para mim? Não! Do Jerry Adriani! Do *Wanderley Cardoso*! Wanderley Cardoso! [...]” (p. 94).

1.2.1 Grupo Musical (1)

Titãs – Titãs é uma banda de rock formada na cidade de São Paulo, Brasil, em 1982. Embora originalmente tocassem pop-rock alternativo em seus primórdios, o grupo também já utilizou diversos outros gêneros ao longo de mais de 30 anos de carreira, como new wave, punk rock, grunge, MPB e música eletrônica. É uma das bandas de rock mais bem-sucedidas no Brasil, tendo vendido mais de 6,3 milhões de álbuns.

“[...] Fui até lá, peguei o disco dos *Titãs* e coloquei a que ele gosta. Uma que fica repetindo ‘*Bichos escrotos, saiam dos esgotos! Bicho escrotos, saiam dos esgotos!*’ Acho horrível, mas meu irmão adora. [...]” (p. 21).

3.3. Compositores (8)

Ary Barroso – Ary Evangelista Barroso foi um compositor brasileiro de música popular. Ficou famoso por seus sambas, sendo conhecido como autor de *Aquarela do Brasil*, considerada uma expressão dos chamados “samba-exaltação”.

“Entra em BG, na voz da atriz, gravação de ‘Na batucada da vida’ (*Ary Barroso* e Luiz Peixoto). [...]” (p. 104).

Benedito Lacerda – Benedicto Lacerda foi um compositor, flautista e maestro brasileiro.

“Acompanhando as imagens, em BG, ouve-se gravação da canção ‘A Normalista’ (*Benedito Lacerda* e David Nasser), em fonograma na voz de Nelson Gonçalves.” (p. 92).

Cartola – Angenor de Oliveira, mais conhecido como Cartola OMC foi um cantor, compositor, poeta e violonista brasileiro. Considerado por diversos músicos e críticos como o maior sambista da história da música brasileira.

“Canta ‘Acontece’ (*Cartola*): *Esquece nosso amor, vê se esquece/ Porque tudo no mundo acontece/ E acontece que eu já não sei mais amar.* [...]” (p. 97).

David Nasser – David Nasser foi um compositor e jornalista brasileiro.

“Acompanhando as imagens, em BG, ouve-se gravação da canção ‘A Normalista’ (*Benedito Lacerda* e *David Nasser*), em fonograma na voz de Nelson Gonçalves.” (p. 92).

Heitor Villa-Lobos – Heitor Villa-Lobos foi um compositor brasileiro.

Foi o principal responsável pela descoberta de uma linguagem peculiarmente brasileira em música. No Brasil, sua data de nascimento é celebrada como Dia Nacional da Música Clássica.

“Ao fundo, acordes da música “Trenzinho caipira”, de *Heitor Villa-Lobos*.” (p. 94).

Luiz Peixoto – Luís Carlos Peixoto de Castro foi um letrista, teatrólogo, poeta, pintor, caricaturista e escultor brasileiro.

“Entra em BG, na voz da atriz, gravação de ‘Na batucada da vida’ (Ary Barroso e *Luiz Peixoto*). [...]” (p. 104).

Oldemar Magalhães – Oldemar Magalhães foi um compositor e radiologista brasileiro. Compôs principalmente marchas e sambas, com grande número de composições gravadas principalmente nos anos 1950.

“Canta ‘Quem é?’ (*Oldemar Magalhães* e Osmar Navarro).” (p. 99).

Wilson Batista – Wilson Batista foi um compositor brasileiro, autor de diversos sambas que embalsamaram a sociedade carioca entre 1930 e 1960.

“Noel, que nem o Rosa, e Batista, que nem o *Wilson*. [...]” (p. 41).

3.4. Ritmos/gêneros musicais (4)

Batucada – s.f. Ritmo musical de origem africana. É uma derivação mais informal do batuque, já que reúne pessoas para cantar e dançar ao som de batidas na mesa, pratos, copos, talheres, caixas de fósforo e etc. “[...] Vou –me embora chorando, com o meu coração sorrindo/ E vou deixar todo mundo valorizando a *batucada*.” (p. 09).

Funk – s.m. O funk, na sua versão carioca, é um gênero musical oriundo das favelas do estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Apesar do nome, é diferente do funk originário dos Estados Unidos.

“[...] Põe para tocar o *funk* horroroso, [...]” (p. 87).

Pagode – O pagode é um estilo musical próximo do samba. Tem suas origens no Rio de Janeiro entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, a partir da tradição das rodas de samba feitas nos “fundos de quintal”. O termo “pagode” está presente na linguagem musical brasileira desde, pelo menos, o século XIX.

“Motorista e cobrador do ônibus iam cantando, juntos, um quase *pagode* gostoso [...]” (p. 15).

Samba – O samba é um gênero musical oriundo do Rio de Janeiro, no Brasil. Considerado uma das principais manifestações culturais popula-

res brasileiras, deriva do samba de roda, um tipo de dança de raízes africanas nascido na Bahia, região Nordeste do país.

“[...] O grupo de músicos amadores, que vinha de alguma domingueira noturna e descera da van animado, espantava o sono com um *samba*.” (p. 16).

3.5. Generalidades (36)

Acordes – s.m.p. Um acorde, na música, é qualquer conjunto harmônico de três ou mais notas que se ouve como se estivessem soando simultaneamente.

“E vinham ritmos, melodias, *acordes* e compassos desconhecidos. [...]” (p. 33).

Afinando (afinar) – v. tr. Ajustar o som de; dar tom musical a. Cantar ou tocar ajustando o tom da voz ao da música.

“Futucou as cordas do violão, *afinando*-o à sua maneira [...]”. (p. 39).

Barulhos – s.m.p. Conjunto de sons, geralmente discordantes. Grande bulha ou ruído; estrondo. Desordem ruidosa.

“[...] balbuciando *barulhos* que interpretei como ‘aquela música’. [...]” (p. 21).

Canção – s.f. Composição escrita para musicar um texto literário, geralmente um poema, ou um poema feito para ser musicado e que tem como objetivo o canto.

“[...] cantando em seu ouvido outro trecho da *canção* que ele adora [...]”. (p. 24).

Cantar – v. tr. intr. Formar ou emitir com a voz humana sons ritmados e musicais. Soltar a voz; vozear. Produzir sons melodiosos ou cadenciados com a voz.

“[...] Começou a *cantar* sozinho e despreocupado [...]”. (p. 12).

Cânticos – s.m.p. Cantos de natureza religiosa que se consagram à divindade.

“[...] e de cantar umas cantorias estranhas, que dizia ser ‘pontos e *cânticos*’.” (p. 66).

Cantiga – s.f. Qualquer composição popular que se destina a ser cantada. Poesia cantada em qualquer ária e geralmente dividida em estrofes iguais ou coplas.

“[...] o povo rezando as rezas que *pra* mim são *cantiga*.” (p. 66).

Compassos – s.m.p. Unidades métricas que dividem a pauta musical em partes iguais, tendo cada unidade separada da unidade seguinte por uma linha vertical ou barra de compasso. Regularidade no andamento de uma execução musical.

“E vinham ritmos, melodias, acordes e *compassos* desconhecidos. [...]” (p. 33).

Compositor – s.m. Diz-se de ou músico que elabora ou escreve peças musicais obedecendo aos padrões da arte.

“O velho era *compositor*. [...]” (p. 37).

Contracanto – s.m. Melodia acessória e paralela à melodia principal de uma composição e que lhe serve de ornamento.

“[...] Canto/ De ti só ouço o *contracanto* [...]” (p. 97).

Desafinei (desafinar) – v. tr. intr. Fazer perder ou perder a afinação. Estar em desarmonia com; destoar, discordar. Som desencontrado.

“[...] *Desafinei*, não era a minha hora nem a nota certa. [...]” (p. 76).

Disco – s.m. Disco de resina vinílica com gravações fonográficas, lidas por uma agulha que desliza sobre os sulcos contínuos para reproduzir sons previamente gravados; vinil.

“[...] Fui até lá, peguei o *disco* dos Titãs e coloquei a que ele gosta. [...]” (p. 21).

Entoando (entoar) – v. tr. intr. Iniciar música para canto; cantar, ensoar. Cantar interpretando, seguindo orientação de tom, ritmo etc.

“A primeira vez que ele me mostrou, *entoando* um violão muito mal tocado (outra característica original do meu tio), tinha um verso que nunca esqueci.” (p. 38).

Falsete – s.m. Registro vocal produzido pelo afastamento das pregas vocais, na parte anterior, e, conseqüentemente, redução da área de contato de vibração, uma vez que não mais se mantêm juntas em toda sua extensão, razão pela qual a frequência básica do som aumenta, passando a ser mais agudo que o normal. É uma maneira de cantar, adotada por cantores masculinos, com o objetivo de obter sons mais agudos, acima de seus registros naturais, procurando imitar a voz de soprano.

“[...] Tenho que cantar ‘Dolores Sierra’, em *falsete* [...]” (p. 103).

Fanha – adj. Que fala ou pronuncia como se tivesse o nariz apertado, produzindo som anasalado.

“[...] uma voz bem parecida com a de Jackson do Pandeiro, até mesmo um pouco *fanha* e também cheia de malícia. [...]” (p. 14).

Fonogramas – s.m.p. Sinais gráficos que representam um som, geralmente a voz humana. Em fonética experimental, inscrição de som obtida por meio de aparelhos registradores.

“[...] o uso de *fonogramas*, que necessitam de autorização das gravadoras detentoras da propriedade.” (p. 92).

Intérprete – s.n. Aquele que canta ou executa uma peça musical.

“[...] Dolores começa a cantar juntamente com o *intérprete* [...]” (p. 92).

Lamento – s.m. Episódio lírico-dramático das óperas dos séculos XVII e XVIII, para ser cantado ou declamado; precedia o desfecho do drama.

“Fã do *lamento* sonoro de Zezé Di Camargo e Luciano [...]” (p. 11).

Letra (música) – s.f. Texto, geralmente em versos, que acompanha uma música, um hino etc.

“As canções cujas *letras* são aqui transcritas [...]” (p. 92).

Melodias – s.f.p. Série de notas musicais colocadas sucessivamente, em determinado padrão rítmico, formando uma unidade identificável. Um dos três elementos fundamentais da música, juntamente com o ritmo e a harmonia. Sucessão agradável de sons, formando o fraseado musical.

“E vinham ritmos, *melodias*, acordes e compassos desconhecidos. [...]” (p. 33).

Música – s.f. Arte de expressar ideias por meio de sons, de forma melódica e conforme certas regras. Composição harmoniosa e envolvente de sons.

“– Tem horas que a vida é que nem aquela *música* [...]” (p. 27).

Musical – adj. Que diz respeito à música. Que revela harmonia; harmonioso, melódico. Que tem tendência para a música. Que tem uma atividade relacionada com a música.

“[...] o Rio de Janeiro era uma cidade muito *musical*.” (p. 14).

Músicos – s.m.p. Profissionais que exercem atividades relacionadas à música; musicistas. Indivíduo que toca um instrumento musical; solfista.

“[...] O grupo de *músicos* amadores, que vinha de alguma domingueira noturna e descera da van animado, espantava o sono com um samba.” (p. 16).

Nota (nota musical) – s.f. Sinal que representa graficamente a altura e duração de um som. Som musical produzido por instrumento ou por voz humana que corresponde a alguma nota musical. Tecla que se toca para a produção de um som. Qualquer som musical.

“[...] Eu compunha para ela, só para ela, *nota por nota* para ser notado por ela. [...]” (p. 76).

Orquestra – s.f. O conjunto de instrumentistas que executam peças musicais camerísticas, sinfônicas e operísticas, que se agrupam basicamente em três naipes: o de corda, o de sopro e o de percussão, geralmente sob a regência de um maestro.

“[...] O nosso quarto hospedava uma *orquestra* mirabolante [...]” (p. 33).

Plágio – s.m. Imitação de trabalho; cópia sem referência de autoria; música que contenha trecho de letra e/ou de melodia que uma música já existente.

“Aviso logo, antes que me acusem de *plágio* [...]” (p. 69).

Regravação – s.f. Gravação feita novamente. Reinterpretação de uma música, como novos arranjos musicais.

“[...] Ficou escutando uma *regravação* muito linda do sucesso Menino da Porteira, feita pelo cantor Daniel, um artista que ela admirava. [...]” (p. 14).

Repertório – s.m. Conjunto de peças musicais ou canções interpretadas ou executadas por uma orquestra, um instrumentista ou um cantor.

“[...] Além das músicas de Luiz Gonzaga, ele gostava de ouvir Dominginhos, Jackson do Pandeiro, Alceu Valença, *repertório* que chamava de cantos do nosso povo [...]” (p. 12).

Ritmos – s.m.p. Sucessão de tempos fortes e fracos que ocorrem alternadamente, com intervalos regulares, em uma frase musical, um verso etc. Unidade abstrata de medida do tempo que determina as relações rítmicas; cadência.

“E vinham *ritmos*, melodias, acordes e compassos desconhecidos. [...]” (p. 33).

Som – s.m. Fenômeno acústico que consiste na vibração que se propaga num meio elástico, capaz de ser percebida pelo sentido da audição. Ruído típico de algo que propaga ondas sonoras. Tudo o que é percebido pelo sentido da audição; barulho, ruído, soído.

“[...] No meio da música, o *som* do play vai baixando [...]” (p. 104).

Sonoplastia – Arte e técnica de criar, selecionar e utilizar o conjunto de recursos sonoros (ruídos, efeitos acústicos, música, vinhetas etc.) em espetáculos musicais, teatrais, filmes, programas de rádio e televisão etc.; sonotécnica.

Toada – s.f. Cantiga de melodia simples e repetitiva, texto curto, sentimental ou brejeiro, com estrofe ou refrão. Música que se canta na apresentação dos bois, na dança folclórica do boi-bumbá.

“A *toada* que ele conhecia desde menino [...]” (p.11).

“[...] o Tio Sam a *tocar* um pandeiro. [...]” (p. 76).

Tons – s.m.p. Característica de um som, emitido por voz ou instrumento, que indica sua altura; tonalidade. Intervalo de segunda maior ou, em uma escala cromática, intervalo formado de dois semitons. Escala adotada na composição de um trecho e cujo nome deriva da nota pela qual essa escala é começada. Altura com que se interpreta uma peça musical.

“Acende com outros *tons* [...]” (p. 103).

Trecho (musical) – s.m. Fragmento de uma obra musical, literária ou artística; excerto, extrato.

“[...] cantando em seu ouvido outro *trecho* da canção que ele adora [...]” (p. 24).

Trilha sonora – loc. sub. Conjunto das músicas que fazem parte da trilha sonora de filme, telenovela, programa de televisão etc.

“*Trilha sonora*.” (p. 11).

Volume – s.m. Intensidade de um som produzido por uma voz, um instrumento ou um aparelho.

“BG vai diminuindo o *volume*, enquanto Dolores começa a cantar [...]” (p. 92).

4. *Considerações finais*

Aquela Música é um livro de contos que foge do convencional ao cadenciar seus enredos no embalo de uma trilha sonora particular e cheia de nuances. Ler o livro de Luís Pimentel, conectando as lexias musicais, relacionando os seus novos significados e acompanhando com atenção o vocabulário harmônico do autor, torna-o ainda mais fascinante, pois as possibilidades interpretativas multiplicam-se. Língua e música são dois meios expressivos essenciais ao homem, e a junção deles em *Aquela Música* demonstrou afinção e sincronia. Através deste trabalho, constatamos que investigar uma obra literária pelo viés da lexicologia potencializa a compreensão do texto, permitindo uma leitura mais profunda para que consigamos alcançar os detalhes mais sutis de sua composição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, nº 5, t. 2. CiFEFiL, Rio de Janeiro, p. 1332-1343, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf>. Acesso em: 12-02-2018.

DICIONÁRIO Cravo Albin da música popular brasileira. Instituto Cultural Cravo Albin, 2018. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br>>. Acesso em: 30-01-2018.

MEGASOM. *Percussão – Pandeiro*. Disponível em: <<https://www.megasom.com.br/percussao/pandeiro.html>>. Acesso em: 30-01-2018.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua português*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>>. Acesso em: 31-01-2018.

PIMENTEL, Luís. *Aquela música*. Rio de Janeiro: Myrrha, 2016.

TODOS instrumentos musicais. Disponível em: <<http://www.todosinstrumentosmusicais.com.br>>. Acesso em: 30-01-2018.

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SUAS NUANCES:
EMPIRISMO E RACIONALISMO**

Aline Ferreira Oliveira Araujo (UEMS)

alineferreirams@gmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza20@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo explorar as teorias linguísticas de aquisição da linguagem, com vistas a fazer uma abordagem comparativa das teorias empiristas e racionalistas. Assim, no que tange ao Empirismo, propõe-se a discussão acerca das seguintes correntes teóricas: hipótese comportamentalista de Burrhus Frederic Skinner (1950), aquisição de linguagem baseada no uso, proposta por: Ronald Wayne Langacker (1987), Michael Tomasello (1999), Michael Barlow e Suzanne Kemmer (1999) e hipótese conexionista de Chiele (2004). Na vertente racionalista, busca-se a ênfase no trabalho do pesquisador Avran Noam Chomsky (1950) e na teoria do inatismo. Dentro desta perspectiva, explora-se o gerativismo, a gramática universal e a teoria dos princípios e parâmetros. Pretende-se, ainda, o estímulo à reflexão dos leitores sobre a questão da aquisição de linguagem, por meio da comparação entre as teorias de aquisição, de modo a identificar aspectos divergentes entre o empirismo e o racionalismo. Este estudo é de cunho bibliográfico, qualitativo e descritivo, tendo como procedimento o levantamento de dados por meio de técnicas de fichamento, resumo e resenha de literatura teórica acerca da temática. Para fundamentar a discussão da pesquisa, foram utilizadas obras de autores que abordam o tema da aquisição. Os estudos apontam que as teorias existentes não dão conta de atender às demandas e à complexidade que o saber linguístico apresenta. Salienta-se que muitas habilidades espontâneas e automáticas, recorrentes durante a aquisição da linguagem, não são explicadas pela ciência, o que justifica pesquisas de cunho científico para trazer tais teorias à luz do conhecimento.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Empirismo. Racionalismo.

1. Introdução

No reino animal, algumas espécies, como abelhas, formigas, pássaros, dentre outros, apresentam um sistema para comunicar-se com os seres pertencentes ao mesmo grupo (LOPES, 1995). Nenhuma espécie, entretanto, apresenta capacidade tão refinada quanto a faculdade da linguagem humana. Com poucos meses de idade, a criança já começa a se inserir no processo de comunicação e, com muita rapidez e destreza, desenvolve as habilidades linguísticas em um curto espaço de tempo.

A natureza do desenvolvimento linguístico da criança tem sido motivo de interesse de estudiosos da linguagem e da cognição humana há bastante tempo. No século XX, destacam-se os trabalhos de Ferdinand de Saussure (1916), Burrhus Frederic Skinner (1957) e Avran Noam Chomsky (1957). Na tentativa de esclarecer como a aquisição de linguagem se dá, algumas hipóteses foram lançadas, são as chamadas teorias de aquisição da linguagem.

Essas teorias de aquisição da linguagem constituem o objeto de estudo do presente trabalho, que busca uma abordagem comparativa das teorias empiristas e racionalistas, com ênfase nos estudos do pesquisador Avran Noam Chomsky e na teoria do inatismo.

Na primeira seção, são apresentadas teorias empiristas, as quais propõem que o conhecimento é derivado da experiência do indivíduo e é por meio dela que o saber linguístico é formado. As hipóteses exploradas nesse segmento são: comportamentalista (behaviorista), aquisição da linguagem baseada no uso e hipótese conexionista.

Na segunda parte do estudo, é proposta a discussão a respeito do racionalismo, teoria que atribui ao ser humano capacidades inatas no desenvolvimento do saber linguístico. Destaca-se o modelo gerativista e, sobretudo, os estudos de Avran Noam Chomsky, principal responsável pela teoria da gramática universal – conceito também explorado na seção. Por fim, é explorada a hipótese dos princípios e parâmetros, teoria que apresenta, assim como as demais, base gerativa da linguagem.

O objetivo geral deste estudo é fomentar reflexões dos leitores para a questão de como a linguagem é adquirida. Como objetivo específico, busca-se comparar as teorias de aquisição da linguagem, de modo a identificar aspectos divergentes entre o empirismo e o racionalismo. Este estudo é de cunho bibliográfico, qualitativo e descritivo, tendo como procedimento o levantamento de dados por meio de técnicas de fichamento, resumo e resenha de literatura teórica. Para fundamentar a discussão da pesquisa, foram utilizadas obras de autores que abordam a aquisição da linguagem.

2. Teorias empiristas

Para o vocábulo *empírico*, o *Dicionário UNESP do Português Brasileiro* (2011) apresenta, dentre outras, a seguinte definição: “Adj 1. que se baseia na experiência”. Nessa perspectiva, as correntes empiristas

consideram que todo o conhecimento tem início na experiência. Por esse motivo, algumas teorias associam a mente humana a uma tábula rasa, que é preenchida ao longo do tempo com dados da experiência sensível. Nessa perspectiva, fatores externos apresentam maior influência no processo de aquisição de conhecimento (neste caso, especificamente, de linguagem) do que fatores internos. Nesse contexto, considera-se inata a capacidade de formar associações entre estímulos.

Nesta seção, são apresentadas teorias empiristas para a aquisição da linguagem: hipótese comportamentalista, hipótese da aquisição baseada no uso e hipótese conexionista.

2.1. Hipótese comportamentalista (behaviorista)

No final da década de 1950, Burrhus Frederic Skinner consolidou a teoria comportamentalista, também chamada de teoria behaviorista, por meio da publicação do livro *Verbal Behavior*. A referida hipótese considera que a criança aprenderia uma língua de acordo com os estímulos que recebesse (estímulo positivo ao produzir enunciados corretos e negativo ao elaborar enunciados equivocados). Assim sendo, pode-se inferir que a teoria apresenta o tripé estímulo-resposta-reforço, o que significa dizer que a criança, durante o processo de aquisição linguística, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam.

Considerando que a linguagem era considerada um tipo de comportamento a ser aprendido, o comportamento verbal era, portanto, “como aquele comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas”. (SKINNER, 1978)

Essa teoria, entretanto, não abarca toda a complexidade que envolve a aquisição de linguagem. Não leva em consideração, por exemplo, a situacionalidade que permeia a produção do enunciado. O adulto tende a corrigir a criança de acordo com o sentido produzido e sua adequação ao contexto, o que significa dizer que enunciados gramaticalmente falhos, se apresentarem consistência semântica, não são corrigidos. O inverso também ocorre, frases normativamente estruturadas, mas com inadequações semânticas, são geralmente corrigidas pelo adulto.

Outro ponto que constitui a aquisição da linguagem, mas que o behaviorismo desconsidera, é a não compreensão por parte da criança ao

ser corrigida, principalmente em relação a estruturas morfossintáticas da língua. A não compreensão da correção à qual está submetida faz com que a criança não assimile, tampouco corrija, a construção linguística equivocada.

Elaine Grolla e Maria Cristina Figueiredo Silva apontam:

Adicione-se ainda a esse conjunto de observações que não só os erros gramaticais que a criança faz não são todos corrigidos (e, quando o são, as crianças não entendem a correção) como também é comum que eles sejam vistos com encanto pelos pais, que inclusive adotam aquela maneira de pronunciar uma palavra ou de falar certa frase em outras interações. Ora, se a criança estivesse na dependência da correção para chegar a formular sentenças gramaticais em sua língua materna, com esse tipo de intervenção dos adultos ela não chegaria jamais a saber que a sua formulação contém algum erro. (GROLLA; FIGUEIREDO SILVA, 2014, p. 46)

Ao tomar como base apenas as correções (falhas) dos adultos, a criança não conseguiria produzir sentenças gramaticalmente adequadas. Além disso, é comum crianças produzirem novos enunciados, com construções jamais reforçadas por adultos. Como a teoria explica essa nova construção de sentenças? Ela simplesmente não o faz de maneira satisfatória, pois apenas indica que “uma generalização de cunho analógico permitiria que a criança construísse sentenças nunca ouvidas nem ditos com base naquelas ouvidas e ditas e para as quais ela recebeu reforço positivo” (GROLLA & FIGUEIREDO SILVA, 2014, p. 47). Entretanto, a teoria não apresenta especificações quanto aos mecanismos necessários para a construção dessa analogia e generalização.

Dado o exposto, considera-se que a teoria é ineficaz para responder a todos os processos que envolvem a aquisição de linguagem durante a infância. Devido a essa deficiência, novas perspectivas surgiram, dentre elas a hipótese de que a linguagem seria adquirida pelo uso. Na próxima seção, explora-se essa abordagem.

2.2. Hipótese da aquisição de linguagem baseada no uso

Para teóricos defensores da teoria do uso como: Ronald Wayne Langacker (1987), Adele Eva Goldberg (1995), Michael Tomasello (1999), Michael Barlow e Suzanne Kemmer (2000), a essência da linguagem é sua dimensão simbólica e a estrutura linguística emerge do uso da língua. De acordo com essa teoria, o domínio de variados símbolos linguísticos e esquemas estruturais caracteriza o conhecimento

da língua. Para alcançar tal conhecimento, a criança se ampara nas habilidades de: compreensão intencional e aprendizagem cultural, realização de analogias e combinação de estruturas. Essa base teórica sugere, portanto, que as crianças imitam sentenças linguísticas que ouvem e a aprendizagem da linguagem ocorre com o uso.

À medida que a criança compreende as intenções comunicativas do adulto e a intercambialidade dos papéis exercidos dentro dos quadros de atenção conjunta, ela passa a compreender que o adulto pode também reconhecer as suas intenções comunicativas. Conseqüentemente, ela passa a utilizar os mesmos símbolos linguísticos utilizados pelos adultos para atingir suas próprias intenções comunicativas (TOMASELLO, 2003). Posto isso, a criança se torna capaz de construir representações linguísticas mais complexas, à medida que passa a internalizar os símbolos linguísticos e suas intenções comunicativas. O processamento ocorreria da seguinte forma, de acordo com Elaine Grolla e Maria Cristina Figueiredo Silva:

Mecanismos gerais de aquisição são postulados, como análises distribucionais, analogia e operações de cópia. A criança aprenderia expressões linguísticas concretas a partir da imitação do que escuta e a linguagem seria adquirida através do uso. Utilizando suas habilidades cognitivas e sociais, ela categorizaria, esquematizaria e combinaria, de forma criativa, as expressões e estruturas que aprendeu em momentos diferentes. As gramáticas infantis são, portanto, vistas como qualitativamente diferentes das gramáticas adultas. (GROLLA; FIGUEIREDO SILVA, 2014, p. 51)

Para ilustrar, é possível pensar na seguinte situação: o pai, em posse da bola de seu filho, diz para a criança “chute”. Percebendo que a criança não esboçou reação, não só repete o comando como também realiza a ação de chutar a bola. Após a ação, o pai fala novamente ao filho “chute”. Dessa vez, a criança atende ao imperativo. Nesse contexto, a criança entende que existe uma intenção na ação comunicativa do outro indivíduo e, muito provavelmente, fará uso da nova expressão linguística ouvida quando ela possuir a mesma intenção comunicativa do adulto. A aquisição da língua ocorre nessa compreensão da intenção comunicativa associada ao contexto de interação entre ela (a criança) e o adulto. No processo de aprendizagem por imitação, portanto, a criança está tentando determinar as funções comunicativas de vários itens e estruturas linguísticos com os quais ela entra em contato durante a interação discursiva com o outro.

Para Michael Tomasello:

A cognição adulta moderna do gênero humano é o produto não só de eventos genéticos que ocorreram ao longo de muitos milhões de anos no tempo evolucionário, mas também de eventos culturais que ocorreram ao longo de dezenas de milhares de anos no tempo histórico, e eventos pessoais que ocorreram ao longo de muitas dezenas de milhares de horas no tempo ontogenético. (TOMASELLO, 2003, p. 302)

Em síntese, a teoria de aquisição da linguagem baseada no uso, fundamentada numa concepção cognitivo-funcional de língua, compreende o processo de aquisição em termos funcionalistas, de modo que o desenvolvimento linguístico da criança torna-se possível apenas a partir do momento em que ela, engajada em contextos específicos, começa a entender que existe uma intenção motivando a produção linguística do adulto e que ela pode valer-se deste mesmo instrumento linguístico quando possuir uma intenção semelhante, conseguindo alcançar uma competência linguística por meio de processos imitativos e analógicos baseados em interações contínuas com adultos linguisticamente competentes. Por se tratar de um estudo relativamente recente, emergido no final do século XX, a literatura disponível não apresenta, todavia, uma análise definitiva quanto à eficácia dessa hipótese.

Na seção seguinte, aborda-se a teoria fundamentada nos estudos do cérebro humano e sua relação com a faculdade da linguagem: o conexionismo.

2.3. Hipótese conexionista

O conexionismo, cuja base é a neurociência, é um paradigma cognitivo. De acordo com essa percepção, todos os processos cognitivos ocorrem no cérebro e ficam agrupados na mente, a qual não interfere nesses processos. Milhares de neurônios ficam agrupados no cérebro humano e são ligados em forma de redes interneurais. Cada neurônio é constituído de uma massa central e de dois tipos de filamentos responsáveis pela formação das redes. Os transmissores de eletricidade são chamados de axônios e os receptores de impulsos elétricos são denominados dentritos. No ponto em que ocorre o encontro de axônio com dentrito, ocorre a sinapse. A sinapse, reação química resultante desse encontro, é responsável pelo aprendizado.

Na perspectiva conexionista, o conhecimento da linguagem e do mundo, bem como o processo do conhecimento a partir de uma

variedade de habilidades, não são codificados no cérebro na forma de símbolos fixos que ocupam lugares designados, mas como elementos afinados distribuídos em diferentes neurônios conectados entre si. Ao requererem conhecimento já armazenado no cérebro, os neurônios precisam refazer o caminho de conexões nas redes. No processo, cérebro e meio interagem, tendo o meio externo a função de fornecer o *input* (chamado de unidade de entrada) e o cérebro, de processá-lo conforme sua frequência e regularidade. A esse processamento, dá-se o nome de *output* (unidade de saída).

Segundo esse paradigma, o conhecimento está armazenado em engramas, ou seja, a atividade sináptica do neurônio gera o aprendizado, quando são formadas novas conexões, e a lembrança, quando são reforçadas as conexões entre os neurônios. (CHIELE, 2004)

A teoria conexionista pode servir de base na explicação do aprendizado de formas verbais. Tome-se como exemplo o verbo *saber*. É comum, durante a fase de aquisição linguística, a criança produzir enunciados como “Eu *sabo*”. Isso porque o verbo apresenta uma irregularidade desconhecida por ela, o que faz com que seu cérebro processe a conjugação seguindo padrões de regularidade verbal já armazenados no cérebro. Ao ser submetido a um *input* diferente, a rede modifica os pesos (positivos ou negativos) de suas conexões para produzir um *output* correto, o que significa dizer que, por exemplo, *saber* terá sua conexão a *sei* reforçada positivamente e *sabo* terá sua conexão enfraquecida com pesos negativos.

Algumas habilidades humanas, como o reconhecimento de ambigüidade, por exemplo, não são explicadas por essa teoria, já que não se sabe se é uma rede neural a responsável por essa percepção. A hipótese conexionista apresenta, portanto, resultados parciais no que se refere à aquisição da linguagem, o que inviabiliza a consolidação de uma análise definitiva a respeito dessa hipótese.

3. *Teoria racionalista*

Derivado do latim *ratio*, que significa "razão", o termo racionalismo designa a doutrina que considera a razão como a única fonte de conhecimento verdadeiro, Evanildo Bechara (2011). O maior representante desse viés teórico é o filósofo e matemático francês René Descartes, para

quem a razão humana é inata. René Descartes contraria o ceticismo em defesa de uma verdade independente da experiência.

No que tange à aquisição da linguagem, após um longo período de soberania por parte de teorias empiristas, esse tema passou a ser rediscutido sob uma nova perspectiva: a racionalista. O racionalismo postula a existência de capacidades e conhecimentos inatos que orientam o indivíduo no processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, a construção do conhecimento linguístico se daria de dentro para fora, o que contraria, portanto, a visão empirista, que atribuía responsabilidade maior a aspectos externos e a experiências do sujeito. Na tentativa de explicar como a mente humana atua nesse processo, inúmeras pesquisas foram realizadas e tomaram impulso, originando, assim, a teoria conhecida por inatismo.

Adiante, discute-se a aquisição de linguagem sob a ótica racionalista, com ênfase nos estudos de Avran Noam Chomsky, no modelo gerativista, na teoria da gramática universal e na teoria dos princípios e parâmetros.

3.1. Modelo gerativista

Para o gerativismo, a linguagem é uma capacidade inata – a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica, como ressalta Eduardo Paiva:

Segundo esta perspectiva, as propriedades centrais da linguagem são determinadas por princípios e estruturas mentais de conteúdo especificamente linguístico, as quais funcionam como uma espécie de “planta” arquitetônica no processo de aquisição, dirigindo o desenvolvimento linguístico num sentido predeterminado. Estas estruturas pertencem exclusivamente à espécie humana e são geneticamente determinadas, ou seja, radicam na organização biológica da espécie. Segundo esta concepção, adquirir uma língua é mais uma questão de *maturação* e de *desenvolvimento* de um “órgão” mental biológico do que uma questão de aprendizagem. (RAPOSO, 1992, p. 35)

Tendo como marco a década de 1950, o maior representante dessa teoria é o linguista Avran Noam Chomsky, que refuta as ideias behavioristas ao apresentar os princípios de competência e desempenho linguístico. A competência é o saber que está armazenado em um módulo da nossa mente. Já o desempenho corresponde à seleção feita pelo falante, o emprego de forma concreta que o ser humano é capaz de fazer da língua. O gerativismo postula que a partir de regras finitas, o falante é capaz de

gerar infinitos enunciados. Essa teoria sistematiza dessa forma a produção de enunciados.

De acordo com Steven Pinker (2002, p. 14), Avran Noam Chomsky foi “o primeiro linguista a revelar a complexidade do sistema e talvez o maior responsável pela moderna revolução na ciência cognitiva e na ciência da linguagem”.

Conforme os estudos de Avran Noam Chomsky, uma língua natural apresenta dois tipos de estrutura: a profunda e a superficial. A estrutura profunda abriga as construções fixas, regulares e constantes, representando a forma como falamos; a estrutura superficial, ou de superfície, é a realização da estrutura profunda, a expressão do conteúdo. As análises dessas estruturas indicam as transformações produzidas ao se passar de um nível para outro e as regras que regem essa transformação para se adequar às necessidades reais de comunicação do falante.

Pode-se considerar uma inovação da gramática gerativa a análise do padrão sintático da frase em forma de arborescência, ou representação arbórea, apresentando uma visualização, de uma só vez, dos sintagmas, seus desdobramentos em componentes hierárquicos por meio de módulos ou pontos de intersecção. Os gerativistas descrevem tudo o que constitui a competência linguística do falante, resultando na valorização da relação entre descrição e intuição dos falantes. Dessa forma, ocorre a integração entre a pesquisa linguística e a pesquisa sobre o funcionamento da mente humana. Na perspectiva gerativa, as línguas, de comportamento socialmente condicionado, passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural, a chamada faculdade da linguagem.

3.2. Gramática universal

A gramática universal é a habilidade linguística com a qual todos nascem. De acordo com Avran Noam Chomsky, toda criança nasce biologicamente equipada com uma gramática que contém todas as regras possíveis e vasto número de informações. De maneira pragmática, é dizer que a criança realiza operações mentais e transforma a gramática universal na gramática da língua a que está exposta, para se fazer entender no processo da comunicação.

A gramática universal, constituída de um conjunto de regras, permite à criança selecionar as que serão empregadas para que possa efetivamente adquirir a linguagem a que está submetida e excluir todas as

demais. Essa predisposição natural permite que uma criança normal desenvolva a linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à sua língua materna.

A gramática universal apresenta uma base biológica, ou seja, mecanismos inatos da mente da criança que permitem a aquisição da linguagem. Esses mecanismos constituiriam os princípios e parâmetros da Gramática Universal e estariam presentes na forma de estruturas mentais inatas, que foram chamadas de dispositivo de aquisição da linguagem (LAD). Esse dispositivo conteria os princípios universais inerentes a todas as línguas humanas e os parâmetros universais que permitem suas variações e, por isso, seria responsável por construir a competência linguística da criança a partir dos dados linguísticos do *input*. Assim, “A Gramática Universal é o estado inicial da faculdade da linguagem e a gramática do indivíduo adulto constitui o seu estado final, firme ou estável” (RAPOSO, 1992, p. 47).

Avran Noam Chomsky busca validar a teoria da gramática universal defendendo a ideia de que, ainda que a criança seja exposta a uma fala precária, sintática e semanticamente, ela será capaz de estabelecer relação com regras ou princípios básicos de uma gramática internalizada. É o mecanismo inato o responsável por despertar o aparecimento de um conhecimento linguístico prévio e sistematizado da língua materna.

3.3. Teoria dos princípios e parâmetros

Na tentativa de descrever a natureza e o funcionamento da gramática universal, os gerativistas formularam uma hipótese chamada de princípios e parâmetros, que significou uma adequação dos conceitos da gramática universal face aos questionamentos surgidos a seu respeito, bem como diante das novas descobertas na área da aquisição da linguagem.

A teoria dos princípios e parâmetros postula a existência de um conjunto de princípios inatos, universais e invariantes presentes em todas as línguas naturais e contraria a aprendizagem de todas as regras de uma língua. A gramática universal, sob essa perspectiva teórica, é compreendida essencialmente como um conjunto de regularidades gramaticais universais (os princípios) e um conjunto limitado de variações linguísticas possíveis (os parâmetros).

De acordo com Eduardo Kenedy:

Para a teoria dos princípios e parâmetros, a gramática universal é o estágio inicial da aquisição de linguagem. Nesse estágio, a linguagem é formada por dois conjuntos de elementos. O primeiro deles são os princípios universais, comuns a todas as línguas. O segundo são os parâmetros particulares ainda não formatados pela experiência do indivíduo com a sua língua-E. Sendo assim, a teoria assume que a gramática universal possui ativos os princípios da linguagem desde o início da vida de um indivíduo, enquanto seus parâmetros precisam ser ativados o longo do tempo, de acordo com a língua do ambiente da criança. (KENEDY, 2013, p. 97)

Nessa teoria, a função da criança é analisar todas as partes do *input* e depois processá-lo para atribuir o valor que cada parâmetro deve possuir. Eduardo Paiva explica:

Quando todos os parâmetros estão ligados num desses valores, a criança já tem adquirido um sistema complexo de conexões entre os princípios universais rígidos e os parâmetros, o qual determina de um modo altamente específico as propriedades de cada língua particular. A aquisição é assim completamente identificada com o crescimento e a maturação da gramática universal, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) a um estado completamente especificado (com os parâmetros fixados), funcionando então como um sistema computacional. (RAPOSO, 1992, p. 55)

É dizer, portanto, que a criança nasce com uma programação prévia contendo princípios (universais) e um conjunto de parâmetros que serão fixados conforme as informações da língua com a qual o indivíduo tem contato.

4. Considerações finais

No decorrer deste estudo, buscou-se a problematização do processo de aquisição da linguagem por meio de discussões acerca de perspectivas empiristas e racionalistas. À luz do empirismo, foram exploradas as hipóteses behavioristas da aquisição da linguagem baseada no uso e no conexionismo. No que tange ao racionalismo, foram tratados o modelo gerativista, a gramática universal e a teoria dos princípios e parâmetros.

Durante o processo de levantamento teórico, procurou-se a explanação de aspectos divergentes e convergentes entre as teorias, bem como a sua impossibilidade de responder a determinadas perguntas que envolvem a aquisição da propriedade linguística.

Como resultado, observa-se que as teorias existentes não dão conta de atender a todas as demandas e à complexidade que o saber

linguístico apresenta. O fato é que a “máquina” humana apresenta “engrenagens” pouco conhecidas e, muito provavelmente, outras tantas para serem descobertas, reveladas. Em se tratando de um ser tão complexo como o homem, é natural que a ciência não apresente todas as respostas para habilidades espontâneas e automáticas como a aquisição da linguagem, fato que ressalta a importância de comparar, questionar e pensar as teorias existentes para estimular o surgimento de novas perspectivas, trazendo-as à luz do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BORBA, Francisco da Silva. (Org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

CHIELE, Luciana Kerber. A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo. In: ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Ricardo. (Org.) *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CHOMSKY, Avran Noam. *Sintacty Structures* [Versão traduzida: *Estruturas Sintáticas*]. The Hague: Mouton Publishers, 1957.

GOLDBERG, Adele Eva. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. *Para conhecer aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

KEMMER, Suzanne; BARLOW, Michael. *Introduction: A usage-based conception of language*. Stanford: CSLI Publications, 1999.

KENEDY, Eduardo. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

LANGACKER, Ronald Wayne. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a lingua-*

gem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAPOSO, Eduardo Paiva. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.

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

SKINNER, Burrhus Frederic. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

_____. *O comportamento verbal*. Trad.: M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1978.

SMITH, Louis M. *Frederic Skinner*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**INTERSECÇÃO LITERATURA INFANTIL-LUDICIDADE
PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO:
UMA SUGESTÃO DE PESQUISA**

Jaqueline Oliva Santos (FNSL)

jaquelineoliva29@gmail.com

Elissandro dos Santos Santana (FNSL e ECE)

elissandross@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é uma sugestão de pesquisa em torno da intersecção literatura infantil-ludicidade com o objetivo de compreender e analisar as principais contribuições do cruzamento dessas duas áreas, uma no campo teórico-conceitual e outra no campo da práxis, para a formação do leitor crítico na educação infantil. Para a pesquisa em baila, parte-se da concepção de que o ato de brincar é mais do que um simples momento de descontração, atingindo a dimensão da fruição e do prazer, possibilitando o desenvolvimento do letramento e construção de saberes a partir da leitura crítica e criativa.

Palavras-chave:

Literatura infantil. Ludicidade. Intersecção. Formação do leitor. Leitura crítica.

1. Intento de introito, de justificativa e de contextualização do objeto

Esta sugestão de pesquisa objetiva investigar as principais contribuições da intersecção entre a literatura infantil e a ludicidade na educação infantil e como tal fator contribui para a construção do leitor crítico.

O marco teórico de sustentação da investigação parte da concepção de que o ato de brincar é mais do que um simples momento de descontração, por isso, alcança a dimensão da fruição e do prazer, viabilizando o desenvolvimento do letramento e a construção de saberes a partir da leitura crítica e criativa.

A escolha do objeto se deu em decorrência de três pontos: 1) das reflexões empíricas e diálogos com docentes em formação ou já formados, isto é, graduados, acerca das dificuldades enfrentadas por muitos no que se refere à crise de leitura que há na escola e como tal fator interfere, diretamente, no ensino de literatura infantil; 2) análises pontuais acerca de narrativas e trocas de experiências de sucesso no processo de ensino/aprendizagem, a partir da apresentação do texto literário por meio do lúdico como estratégia pedagógica para a aventura do saber que se cons-

trói por meio do texto literário e 3) de relatos de melhorias cognitivas, perceptivas, imaginativas, de ampliação de subjetividades, de formação cidadã, de construção de uma cultura de leitura e aprimoramento do letramento.

Das inquietações empíricas e das percepções a partir dos relatos docentes certificados ou de docentes em formação, surgiu o interesse por investigar o papel da ludicidade para o ensino de literatura infanto-juvenil e como, por meio do cruzamento e trânsito dessas duas áreas do saber e do conhecimento, uma no campo da teoria-conceitual e a outra no da práxis, ou seja, da prática e da execução, os processos de ensino e de aprendizagem se tornam mais produtivos, eficientes e eficazes para a produção de uma educação significante-significada com vistas à formação de agentes sociais de transformação local e global, levando-se em consideração a carga de saberes que a literatura comporta e transdisciplinaridade possível nesse ramo do conhecimento.

Diante do reconhecimento da importância da intersecção da literatura infanto-juvenil com a ludicidade para a construção de saberes dialógico-críticos, com esta proposta, buscar-se-á investigar como e de que forma tal intersecção é trabalhada no ambiente escolar e quais estratégias didático-pedagógicas são utilizadas pelos docentes para didáticas críticas desencadeadoras de libertação em campos multirreferenciais e formação/letramento do leitor crítico.

Reiterando-se, pode-se externar que o texto literário é essencial para a produção de conhecimento e formação do leitor, e que na educação infantil os processos lúdicos, além de necessários para tornar o ensino e a aprendizagem prazerosos, imaginativos, criativos e encantadores, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo-leitor-crítico do discente na educação infantil, pois, quanto mais cedo entra em contato com o mundo literário e a ludicidade, mais chances e oportunidades, a criança terá no que se refere ao sabor-saber-prazer que a leitura literária proporciona.

2. *Prováveis objetivos para a consecução da pesquisa*

Para a consecução da pesquisa e ampliação do estado da arte em torno da problemática em baila, decidiu-se que o objetivo geral, inicialmente, será investigar as contribuições da intersecção entre ludicidade e ensino-aprendizagem de literatura infanto-juvenil na educação infantil

para a construção de uma cultura de leitura que possibilite a formação de agentes sociais letrados e críticos.

No tangente aos objetivos específicos, de início, serão quatro, mas isso poderá ser ampliado. São eles:

- Analisar como as práticas lúdicas podem ser atreladas à literatura infanto-juvenil na educação infantil;
- Discutir como a literatura infanto-juvenil e a ludicidade contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do discente na educação infantil;
- Investigar como o lúdico pode tornar o ensino literário infantil mais eficaz de modo que uma cultura de leitura se consolide, de fato;
- Compreender como, por meio do lúdico, a literatura infantil possibilita uma formação social leitora crítica e formação do leitor cidadão.

3. Problema de pesquisa em delineamento

Como atrelar a ludicidade e a literatura na educação infantil de forma que o ensino-aprendizagem se transforme em espaço de letramento para a formação do leitor crítico?

3.1. Construção inicial de um marco teórico-conceitual para a sustentação da pesquisa

A pesquisa em questão se sustenta em bases teóricas multirreferenciais, haja vista que atravessa questões como literatura, educação infantil, literatura infantil, texto literário, formação do leitor cidadão, prazer e ludicidade. Mas como o objeto de pesquisa possui como proposta central investigar as principais contribuições da ludicidade no ensino-aprendizagem de literatura infanto-juvenil na educação infantil para a construção de uma cultura de leitura que possibilite a formação de agentes sociais letrados e críticos, a fundamentação inicial se dará apenas nos pilares conceituais da literatura infantil e da ludicidade, com respaldo, superficial, em conceitos como prazer, fruição, formação do leitor crítico, tendo em vista que só será possível discorrer profundamente sobre estes pontos na escrita do artigo que resultará da pesquisa a partir desta pro-

posta de investigação.

Como discussão inicial, contextual e historiográfica, é fundamental sinalizar que a literatura infanto-juvenil, como disciplina, surgiu em meados dos séculos XVIII, na Europa e, mais tarde, nos Estados Unidos.

À medida que esta área do conhecimento se consolidava, os campos conceituais se desenvolviam e se alargaram de tal modo que a Literatura Infantil se concretizou como gênero literário valioso e área do saber-conhecimento imprescindível para a formação do leitor, convertendo-se, assim, em instrumento necessário para a construção individual e coletiva de conhecimento, despertando no leitor o prazer e não somente a obrigação de leitura, pois a literatura infanto-juvenil, por meio do imaginário, pode ser mecanismo capaz de trabalhar as emoções, processos cognitivos, alargamento de leitura de mundo, formação crítica do leitor e outras questões. Nesse sentido, em consonância com Joana Cavalcanti (2002, p. 12): “A literatura é uma grande metáfora da vida e do homem, sendo sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se aprender a existência e instituir novos universos”.

Conforme Antoine Compagnon (2009, p. 66), a literatura:

Ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta como um ensaio de Montaigne, depois de nos ter feito ver, respirar ou tocar as incertezas e as indecisões, as complicações e os paradoxos que se escondem atrás das ações.

Na mesma linha, é importante mencionar o que Roland Barthes sinaliza:

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 uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (...) A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta (...). A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas. (BARTHES, 1979, p. 18-9)

Ainda com base na noção apresentada no parágrafo anterior, pode-se mencionar que o ensino de literatura na infância, por meio do lúdi-

co, reiterando, permite a aprendizagem de forma prazerosa e o desenvolvimento da imaginação para a construção do simbólico.

Com relação ao saber que a criança constrói por meio do texto literário, é interessante e viável mencionar o que Roland Barthes afirma:

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. (BARTHES, 2013, p. 49)

Acerca do simbólico na literatura, de acordo com Gilbert Durand (1988, p. 14): “o símbolo, assim como a alegoria, é a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é epifania”.

Todavia no que concerne ao simbólico na literatura, Marisa Lajolo afirma:

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)

Após a posição de Marisa Lajolo, é importante apresentar o que afirma Maria Cristina Soares de Gouveia:

A imaginação permite-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Contudo, a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento adulto. (GOUVEIA, 2007, p. 125)

Ademais, através da literatura, por meio do lúdico, a criança mantém contato com o aprender de forma convidativa, fora dos gessos da formalidade, favorecendo o seu desenvolvimento por meio do fruir e das experiências do sensível, brincando.

O mundo dos livros literários na educação infantojuvenil, além de proporcionar uma linguagem de sentindo amplo, portanto, rica, plural e inclusiva, possibilita ao docente trabalhar as emoções das crianças, insti-

gando o educando a ter um processo de compreensão do seu mundo simbólico, através das palavras representadas para o mundo real, ou até mesmo traduzir seu mundo imaginário. Nesse sentido, a partir de Joana Cavalcanti (2002), tem-se que a relação do aprendiz com o mundo se estabelece a partir da entrada no simbólico.

A partir dessa concepção, é importante que o docente desenvolva, por meio da literatura infanto-juvenil, a partir da ludicidade, o imaginário da criança, instigando e construindo no educando o senso crítico do que está sendo apresentado em sala de aula. A partir da literatura infanto-juvenil na Educação Infantil, o educador oportuniza ao discente o uso dos processos criativos a partir das narrativas ou de outros gêneros literários em sala de aula, propiciando o contato com diversos tipos de linguagens por meio dos textos literários.

No contexto de intersecção da literatura infanto-juvenil com a ludicidade, aparece a instrumentalidade significativa para o desenvolvimento da criança, principalmente, na educação infantil, facilitando o processo de socialização, de comunicação, de expressões e de construção de ideias, além de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A literatura e a ludicidade contribuem, de forma produtivo-plurissignificativa, para a construção do conhecimento infantil, pois a ludicidade é uma ferramenta importante no desenvolvimento da criança, já que oferece à criança um momento de interação social, tornando esse processo de desenvolvimento dinâmico, e a literatura comporta saberes múltiplos, diversos.

Ainda no tocante ao lúdico, Catiana Lima da Rocha (2014, p. 10) menciona que ele é um método que contribui para que a criança se desenvolva, pois é através do brincar que ela descobre, inventa, ensina regras, experimenta, relaxa e desenvolve habilidades. Desta maneira, o lúdico proporciona maior desenvolvimento da coordenação motora e mente da criança, permitindo-a situar-se em seu mundo, observar o que está à volta, criando aprendizagem direta e indireta.

Por meio das brincadeiras e dos jogos, as crianças aprendem diversas situações, dentro e fora do ambiente escolar, dentre elas, os sentimentos, a se sensibilizar com o outro, expor as relações vividas e regras a serem respeitadas. A respeito disso, Catiana Lima da Rocha (2014, p. 10) relata que os benefícios das brincadeiras e dos jogos, em geral, vão muito além da aprendizagem das crianças, pois são capazes de contribuir para o trabalho coletivo, bem como resolver conflitos no cotidiano escolar dos

alunos.

Acerca do letramento, também é oportuno destacar o que Cecília Goulart afirma:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART, 2017, p. 64-5)

Sobre a formação do leitor cidadão letrado crítico, Rildo Cosson define o bom leitor como “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2007, p. 27).

3.2. Possibilidade metodológica para a consecução da investigação

A pesquisa será de cunho bibliográfico, consistindo em analisar de que maneira ocorre a intersecção literatura e ludicidade na educação infantil. Desta forma, serão analisados diversos autores que fundamentam a discussão e sustentam a investigação.

Far-se-á uma análise em torno da ludicidade como forma auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula a partir dos métodos dos quais se valem, dentre eles, as brincadeiras, os jogos e as estruturas que envolvam a literatura infanto-juvenil com o objetivo de verificar quais as contribuições da intersecção da literatura infantojuvenil com a ludicidade para a aprendizagem discente e formação leitora crítica.

A pesquisa buscará compreender e analisar de que modo o lúdico e o ensino literário podem, de fato, contribuir para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais eficiente-eficazes para a formação leitora crítica.

Por fim, a modo de reiteração, esta proposta de pesquisa também buscará compreender com a literatura infanto-juvenil na intersecção com o lúdico viabiliza e propicia a formação e a constituição de discentes críticos e atuantes na sociedade.

4. Algumas considerações finais

Apesar do verbo *tentar* e do substantivo *tentativa* não serem léxicos esperados cientificamente no que concerne ao método científico, diante do pressuposto de que esta é uma proposta de pesquisa e de que a investigação somente se dará no próximo ano, o subtítulo acima é o mais viável para externar que, de fato, o que se buscará com esta pesquisa, conforme já exposto ao longo do corpus textual em análise, em especial, na parte introdutória, será investigar as principais contribuições da intersecção literatura infantil-ludicidade para o ensino-aprendizagem na educação infantil no que tange à construção de uma cultura de leitura que possibilite a formação de agentes sociais letrados e críticos. Ademais, conforme apresentado, a pesquisa partirá da concepção de que o ato de brincar é mais do que um simples momento de descontração, atingindo a dimensão da fruição e do prazer, possibilitando o desenvolvimento do letramento e construção de saberes a partir da leitura crítica e criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- _____. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Trad.: Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13 impr. São Paulo: Ática, 2008.
- GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

ROCHA, Catiana Lima da. *O uso do lúdico nas séries iniciais: uma importante prática no processo ensino-aprendizagem*. 2014. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia). – Universidade Estadual da Paraíba. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Campina Grande.

**LÉXICO, VARIAÇÃO E HUMOR:
UM ESTUDO DE CASO DA CRÔNICA
“A HISTÓRIA, MAIS OU MENOS”, DE L. F. VERÍSSIMO**

João Henrique Lara Ganança (USP)
jgananca@usp.br

RESUMO

Este artigo relata uma proposta contextualizada de ensino do léxico a alunos do ensino médio que aprendem português como língua materna. Neste trabalho, buscamos discutir teoricamente, com base principalmente em Rebecca L. Oxford e Robin C. Scarcella (1994), Vilson José Leffa (2000) e I. S. Paul Nation (2005), alguns aspectos do que se entende por conhecer uma palavra, bem como a intensa e profícua relação entre o sistema lexical e o texto, relação esta que pode e deve ser explorada nas aulas de língua portuguesa, a fim de mostrar que o léxico é, muito mais do que uma lista de palavras desvinculada do uso real, um dos elementos mais importantes para a construção dos sentidos na relação entre leitor e texto.

Palavras-chave: Léxico. Ensino. Língua portuguesa.

1. Introdução

O léxico de um idioma é, certamente, um dos primeiros sistemas linguísticos com que um aprendiz trava contato a partir do momento em que mergulha no universo de uma língua. A importância do léxico é tamanha para a caracterização de qualquer língua natural que o próprio senso comum, ao que nos parece, tende a ver a língua, em primeiro lugar, mais como um conjunto de palavras que como um conjunto de frases ou regras de combinação sintática entre as palavras. (LEFFA, 2000, p. 19)

Não obstante a importância de conhecer o léxico para que se possa utilizar plenamente uma língua em situações concretas de comunicação, o aprendizado sistemático desse fundamental sistema linguístico tem sido sempre colocado em segundo plano, com grande destaque, por sua vez, para a assimilação da gramática. Parece haver uma crença implícita entre os professores, advinda certamente da forte tradição gramatical que ainda hoje rege as mentalidades docentes, de que o maior tempo das aulas deve ser gasto com o estudo formalista das estruturas morfológicas e sintáticas da língua, enquanto que o léxico acabaria por ser aprendido “naturalmente” pelos alunos, graças a seu esforço pessoal, não direcionado pelo professor.

Tal fato se mostra ainda verdadeiro tanto nas aulas de português enquanto língua materna, na educação regular básica, quanto nas aulas de português como língua estrangeira. Tanto em um caso quanto no outro, as técnicas de ensino do léxico não vão muito além de atividades descontextualizadas, como listas de palavras consideradas difíceis a serem verificadas, pelos alunos, nos dicionários.

A proposta deste artigo, portanto, é justamente ir contra essa tradição e apresentar uma alternativa ao trabalho pedagógico descontextualizado com listas de palavras. Para tanto, discutiremos nas próximas seções alguns aspectos da relação entre as palavras e o ambiente textual em que se inserem, bem como buscaremos decifrar, à luz da bibliografia consultada, o que, afinal, significa conhecer uma palavra, ou seja, quais aspectos estão envolvidos no ensino-aprendizagem do léxico. Por fim, apresentaremos uma proposta de atividade contextualizada para o ensino de português como língua materna, que chama a atenção para as escolhas lexicais efetuadas na construção do humor na crônica “A História, Mais ou Menos”, de Luís Fernando Veríssimo, coroando as discussões teóricas desenvolvidas.

2. O léxico: entre o sistema e o discurso

O sistema linguístico, por certo, não abarca apenas os itens lexicais, mas tudo o que é necessário para construir uma língua natural: fonemas, morfemas, regras de combinação etc. A nós, contudo, o que interessa imediatamente é o universo léxico. Portanto, utilizaremos o termo “sistema”, aqui, como sinônimo do conjunto de todos os lexemas (BIDERMANN, 1978, p. 130), isto é, de todas as unidades léxicas virtuais ou efetivas armazenadas na memória do falante. Os lexemas efetivos, quando utilizados repetidamente em determinados estratos sociais, culturais, profissionais etc. constituem o que os teóricos têm chamado de vocábulos (BIDERMANN, 1978, p. 131) que integram uma norma linguística. Por fim, a cada ocorrência concreta de um lexema na fala ou no discurso (aqui entendido como texto) dá-se o nome de lexia (BIDERMANN, 1978, p. 130) ou palavra-ocorrência (BARBOSA, 2001, p. 172), sendo três, pois, os níveis de atualização linguística: sistema, norma e fala/discurso.

Maria Aparecida Barbosa (2001, p. 172) chama a atenção para a polissemia inerente aos itens lexicais no sistema, da qual se pode ter uma ideia quando consultamos as obras lexicográficas, cujos verbetes apresentam diversos sentidos para um mesmo lexema. Segundo a autora, a

polissemia ao nível do sistema é importante, pois permite a atualização de um mesmo lexema em variados contextos. Podemos inferir dessa afirmação de Maria Aparecida Barbosa, portanto, que, quando atualizamos um lexema num texto oral ou escrito, acabamos sempre por restringi-lo semanticamente, escolhendo os sentidos ligados àquela palavra que melhor se adaptem à necessidade discursiva em questão.

Todavia, não podemos imaginar que o percurso gerativo de uma palavra seja apenas unidirecional, do sistema para o discurso, uma vez que, não raro, um lexema, quando atualizado em lexia, retorna ao sistema acrescido de semas adquiridos na situação concreta de uso. Isso é de vital importância para a compreensão da relação entre as palavras e o texto, pois ao mesmo tempo em que o material textual é construído por sentidos já consagrados de palavras devidamente escolhidas pelo autor, a relação texto-palavra e a relação entre eles e o leitor fazem com que novos sentidos sejam tomados pelos itens léxicos. Não é a palavra sozinha que define os sentidos de um texto nem é o texto, de forma onipresente, que dá a uma palavra um sentido que ela não pode carregar, é a relação entre eles que cria a novidade semântica, ajudando a enriquecer o universo lexical da língua (LEFFA, 2000, p. 23-24). Desse modo, o texto acaba por se configurar numa intensa máquina semiótica, lugar do novo por excelência e ponto de partida para qualquer reflexão linguística. Não é à toa, portanto, que os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), os quais orientam a elaboração de currículos e materiais didáticos para a educação básica no Brasil, subordinem ao texto o ensino-aprendizagem de todos os outros sistemas linguísticos.

A importância, portanto, do trabalho com o léxico contextualizado em sala de aula é enorme, pois, ainda que bastante útil, a simples consulta de palavras em um dicionário não é suficiente para conhecê-las em profundidade, uma vez que o dicionário apenas registra usos já consagrados, não prevendo, obviamente, o novo.

Chegamos, agora, a uma questão importante: se apenas consultar os sentidos registrados nos dicionários não basta para conhecer uma palavra, em que devemos então prestar atenção quando ensinamos ou aprendemos o léxico de uma língua? O que é, afinal, conhecer uma palavra?

3. O que é conhecer uma palavra

As palavras, como todo signo, possuem um significado conceptu-

al e um significante material. Conhecer uma palavra, portanto, não é conhecer apenas o seu significado de dicionário, mas também a sua forma, isto é, a ortografia, a pronúncia (não raro, no ensino de português como língua materna, faz-se necessário identificar o papel das diferentes pronúncias como fenômeno de variação linguística), propriedades e restrições gramaticais atreladas a ela etc. (OXFORD; SCARCELLA, 1994, p. 232)

Além disso, como nenhuma palavra aparece isolada num contexto real de comunicação, é de extrema importância chamar a atenção dos alunos, durante as aulas de língua, para as relações sintagmáticas que as unidades lexicais estabelecem entre si. A essas relações, Vilson José Lef-fa (2000, p. 33) chama de *colocação* ou *colocabilidade*. Diz-nos ele que “Saber exatamente que palavras podem acompanhar outras palavras é um dos aspectos mais difíceis na aquisição do vocabulário de uma língua, principalmente quando envolve os aspectos produtivos (escrita e fala)”.

Rebecca L. Oxford e Robin C. Scarcella (1994, p. 232) e I. S. Paul Nation (2005: 3), identificando, por sua vez, a importância das relações sintagmáticas como fator de conhecimento lexical, nomeiam o fenômeno como *collocation*.

Knowing how to form collocations is another part of what it means to know a word. Collocations are words which often occur together in a specific order. Order of collocations enables learners to anticipate the words which surround a specific word. It enables them to say *I'd like a peanut butter and jelly sandwich* rather than *I'd like a jelly and peanut butter sandwich*. (OXFORD & SCARCELLA, 1994, p. 233)

Assim, se pensarmos, por exemplo, na palavra *bronca*, parece-nos muito importante chamar a atenção dos alunos, quando se trabalha com ela, para a relação sintagmática constante que este substantivo estabelece com os verbos dar (*dar uma bronca*), levar e tomar (*levar uma bronca; tomar uma bronca*), os quais sempre aparecem juntos nos contextos de uso. Do mesmo modo, quando dizemos que, no café da manhã, passamos manteiga no pão e o comemos, dificilmente alguém diria, sem intenção de causar humor, “comi manteiga com pão”, pois o usual é “comi pão com manteiga”. Aliás, discutir com os alunos de língua portuguesa os efeitos de sentido que advém da quebra na ordem canônica dos sintagmas e sentenças é um exercício imprescindível para o ensino do léxico.

Além das *collocations*, Rebecca L. Oxford e Robin C. Scarcella (1996, p. 233) mostram que, num texto, a escolha lexical jamais é aleatória, uma vez que os sentidos que percorrem esse discurso constroem-se

diretamente por meio das relações semânticas de sinonímia e oposição que as palavras elencadas pelo autor estabelecem entre si (*word associations*). No estudo acima citado, Rebecca L. Oxford e Robin C. Scarcella mostram que entre os verbos ingleses *stagger*, *stalk*, *prance*, *stroll* e *limp* há, a despeito das diferenças de sentido, um sema básico compartilhado por todos eles – a ideia de alternar os pés ou caminhar – que fazem com que, agrupados, estes verbos construam um campo semântico do caminhar.

Since words do not normally occur alone, out of context, when we learn a word, we learn associations between the word and other words in the language which occur in similar contexts. For example, *old* is related in some way to the words *new* and *young*.

Ora, o trabalho pedagógico com campos semânticos extraídos de uma situação real de comunicação, além de fundamental para a construção de sentidos num texto, é também importante alavanca de ampliação do conhecimento lexical dos alunos, uma vez que lhes apresenta, a partir de um sema básico, uma lista de palavras contextualizadas que carregam este traço inerente. Levantar as possibilidades de uso de cada palavra que forma um campo semântico em função de seu registro mais ou menos formal (*dar uma bronca* é, por certo, menos formal que *repreender*), em função das diferenças de sentido apesar do sema comum tem se mostrado um exercício linguístico bastante rico em sala de aula.

O levantamento contextualizado de campos semânticos, ademais, é importante para confirmar que a sinonímia perfeita não existe, pois seria praticamente impossível que duas palavras, em todos os contextos de uso possíveis, assumissem sempre a mesma carga semântica. Por essa razão, atualmente, tem-se falado, no âmbito dos estudos lexicais, não mais em sinonímia, mas em *parassinonímia*, isto é, dois significantes diferentes podem, em determinado contexto e apenas nele, assumir o mesmo significado, o que não significa dizer que em todos os contextos isso seria possível. Nas formas parassinonímicas, portanto,

(...) não há uma homossemia total, e sim, parcial, o que inviabiliza o uso de uma pela outra, sem que isso gere alteração de sentido. Logo, essas formas não têm a mesma distribuição, não são comutáveis entre si em todos os contextos. (BARBOSA, 2001, p. 175)

Como se pode perceber, este é um forte motivo para que o trabalho com listas de palavras descontextualizadas enquanto recurso principal de conhecimento lexical tenha sido tão desencorajado atualmente. Como vimos na primeira seção deste artigo, é apenas no texto, na relação entre elas, que as palavras assumem, de fato, seu sentido pleno, o qual, longe

de ser absoluto, é particular a cada situação. Se pensarmos, como Wilson José Leffa (2000, p. 33) na palavra *pedra*, podemos perceber que no conhecido poema de Drummond (*Tinha uma pedra no meio do caminho...*), esta unidade léxica é parassinônima de “obstáculo”, ao passo que em “o castelo foi construído com pedras”, a parassinonímia estabelecida entre “pedra” e “obstáculo” rompe-se completamente.

Por fim, antes de iniciarmos a última seção do presente artigo, que analisa um caso prático de trabalho com o léxico contextualizado, gostaríamos de tecer alguns comentários acerca da variação linguística. Como atestado anteriormente, a norma é um nível linguístico que se coloca entre a virtualidade do sistema e a concretude do uso e reflete as escolhas lexicais consagradas em determinados contextos sociais, geográficos, culturais etc. Assim, norma e variação linguística andam sempre juntas, pois o que é adequado a determinado contexto pode não ser a outro. Um caso exemplar são, por certo, as gírias, vocabulário bastante expressivo de grupos (idosos, jovens, skatistas, surfistas, entre outros), geralmente utilizados e incentivados em situações informais, mas que se mostram inadequados a contextos cuja variante culta da língua precisa ser utilizada.

Rebecca L. Oxford e Robin C. Scarcella (1994, p. 233), chamando a variação lexical de *function*, colocam-na, ao lado das *collocations* e das *word associations*, como importante elemento a ser considerado quando pensamos em conhecimento lexical. Em suas palavras:

Function is another important aspect of lexical competence. (...) I. S. Paul Nation (1990) states that overusing low-frequency words has a *comical effect* (...). Using words appropriately is also essential. As Richards (1985) points out, we adjust our vocabulary to meet the demands of the situation. Based on Chiu's (1972) work, Richards lists the following situational constraints governing the use of words: temporal variation (old-fashioned vs modern), geographical variation, social class variation, social role, *field of discourse*, and *mode of discourse*. (Grifos nossos)

A utilização equivocada do registro linguístico (linguagem informal em situação formal ou vice-versa; uso de léxico de baixa frequência ou fora de moda etc.) pode ocasionar sérios problemas ao aprendiz menos atento e, certamente, as questões concernentes à variação devem ser também objeto de ensino do léxico de uma língua.

Rebecca L. Oxford e Robin C. Scarcella mencionam os efeitos de humor que podem ser criados a partir da discrepância entre a situação comunicativa e/ou o tema da comunicação e o registro linguístico utilizado. A exploração dessa comicidade causada pelas escolhas lexicais é

muito interessante, pois torna, certamente, o ensino da língua portuguesa muito mais atraente, sobretudo se o docente estiver lidando com uma classe composta por crianças e adolescentes que aprendem português como língua materna, para quem a motivação em aprender uma língua na qual já são nativos nem sempre é muito forte. Por essa razão, na seção seguinte, analisaremos as escolhas lexicais e as relações entre as palavras que compõem a crônica “A História, Mais ou Menos”, de Luís Fernando Veríssimo, como fator essencial de criação do efeito de humor no texto. Esperamos que nossa proposta auxilie verdadeiramente o trabalho com o léxico em sala de aula.

4. O humor e as palavras: uma análise de caso

A proposta de atividade que segue foi pensada para o ensino de português como língua materna, preferencialmente com alunos do último ano do ensino médio. Entretanto, nada impede que o mesmo texto e as mesmas reflexões possam ser utilizados em aulas de português como língua estrangeira estritamente para alunos em nível avançado, dada a enorme quantidade de vocábulos gírios e regionalismos presentes que, mesmo a falantes nativos, apresentam certo desafio.

O texto escolhido, como se verá logo abaixo, ao tratar do tema tradicional e religioso “visita dos reis magos ao menino Jesus após o seu nascimento”, o faz por meio de gírias, regionalismos, marcadores conversacionais e um léxico próprio da contemporaneidade. Essa discrepância entre tema tradicional e tratamento linguístico informal dá ao texto forte caráter humorístico, que precisa ser explorado pelo professor a fim de que os próprios sentidos da crônica em questão se desvelem ao aluno.

Antes da leitura do texto, contudo, é imprescindível que o professor realize alguma forma de trabalho pré-textual que vise à caracterização do autor, Luís Fernando Veríssimo, e ao levantamento do léxico relativo ao próprio tema “nascimento de Jesus” o qual, por certo, não deverá ser estranho a nenhum aluno, uma vez que, ainda que não sejamos pessoalmente religiosos, todos nós vivemos em uma sociedade formada sobre as bases da religião cristã, que nos dá um substrato cultural (e, conseqüentemente lexical) comum. Ademais, ainda que o trabalho pré-texto seja vital para a melhor compreensão de qualquer material textual, neste caso em especial, como Luís Fernando Veríssimo efetua a desconstrução linguística da base tradicional conhecida por todos, a construção dessa base com os alunos antes da leitura do texto deve ser obrigatoriamente realizada.

5. Caracterização do autor

Para apresentar o autor do texto aos alunos, o professor, atualmente, dispõe de vários recursos a serem colhidos no próprio ambiente virtual da internet: imagens, frases famosas, biografia resumida, vídeos com entrevistas, dentre outros. Entretanto, acreditamos que, mais do que fornecer aos alunos muitas informações acerca do cronista, é importante que o professor procure extrair, da própria bagagem mais ou menos extensa dos jovens, o que eles já sabem do autor e complemente essas informações apenas com aquilo que seja útil para a melhor compreensão do texto que será trabalhado.

Assim, pode o docente realizar perguntas estimuladoras a seus alunos, como: “Já ouviram falar de Luís Fernando Veríssimo? Quem é ele? Onde já ouviram falar dele?” ou “Já leram algo de Luís Fernando Veríssimo? O quê? Que tipo de texto ele mais escreve?” etc.

Pensamos que, para nosso trabalho aqui proposto, saber que Luís Fernando Veríssimo é gaúcho mostra-se um fato importante, em virtude de regionalismo típico dessa região do país que aparece no texto. Estar em posse do fato de que ele é filho do também famoso escritor Érico Veríssimo e é conhecido por seus textos (em geral, crônicas, um gênero por si só mais “leve” ou “solto”) irreverentes e humorísticos sobre os mais variados assuntos, entre eles a língua portuguesa e o trabalho com as palavras, é bastante válido, pois, ao iniciar a leitura, o aluno já estará predisposto a buscar o humor e poderá estar atento para as escolhas lexicais, uma vez que já sabe que o cronista gosta de discutir o léxico da língua portuguesa em vários de seus textos.

6. Primeira abordagem do tema

Há diversas maneiras pelas quais o professor pode construir a base temática do texto com os alunos. Ele deve escolher, portanto, os recursos de que, efetivamente, dispõe em seu ambiente de trabalho. Assim, imagens de presépios podem ser projetadas aos alunos, a fim de levantar, em conversa, o léxico do Natal. Vídeos curtos podem ser assistidos por todos, nos quais figurem os reis magos e a sala possa ir construindo a sequência de acontecimentos que envolvem o nascimento de Jesus e a visita dos reis magos etc. É importante, contudo, independentemente do recurso visual escolhido, haver um momento de debate entre os alunos e o professor, que deve estimulá-los com perguntas como: “Vocês conhecem

a história do nascimento de Jesus? Quem eram os três reis magos? O que eles trouxeram a Jesus? Quem ficou alarmado com o nascimento de Jesus? Por quê? O que fez o Rei Herodes quando soube do nascimento de Jesus?”.

Abaixo, transcrevemos na íntegra o capítulo segundo do Evangelho de S. Mateus (na tradução de João Ferreira de Almeida), que, ao que nos parece, é o material reescrito por Luís Fernando Veríssimo em sua crônica. Seria imensamente profícuo que o professor pudesse explorar o texto bíblico junto com a crônica, não apenas para uma aula de língua portuguesa focada no ensino do léxico, mas também de outros recursos linguísticos, como a gramática e a análise textual.

Tendo, pois, nascido Jesus em Belém da Judeia, no tempo do rei Herodes, eis que vieram do oriente a Jerusalém uns magos que perguntavam: *Onde está aquele que é nascido rei dos judeus? pois do oriente vimos a sua estrela e viemos adorá-lo.* O rei Herodes, ouvindo isso, perturbou-se, e com ele toda a Jerusalém; e, reunindo todos os principais sacerdotes e os escribas do povo, perguntava-lhes onde havia de nascer o Cristo. Responderam-lhe eles: *Em Belém da Judeia; pois assim está escrito pelo profeta: E tu, Belém, terra de Judá, de modo nenhum és a menor entre as principais cidades de Judá; porque de ti sairá o Guia que há de apascentar o meu povo de Israel.*

Então Herodes chamou secretamente os magos, e deles inquiriu com precisão acerca do tempo em que a estrela aparecera; e enviando-os a Belém, disse-lhes: *Ide, e perguntai diligentemente pelo menino; e, quando o achardes, participai-mo, para que também eu vá e o adore.* Tendo eles, pois, ouvido o rei, partiram; e eis que a estrela que tinham visto quando no oriente ia adiante deles, até que, chegando, se deteve sobre o lugar onde estava o menino. Ao verem eles a estrela, regozijaram-se com grande alegria. E entrando na casa, viram o menino com Maria sua mãe e, prostrando-se, o adoraram; e abrindo os seus tesouros, ofertaram-lhe dádivas: ouro, incenso e mirra. Ora, sendo por divina revelação avisados em sonhos para não voltarem a Herodes, regressaram à sua terra por outro caminho. E, havendo eles se retirado, eis que um anjo do Senhor apareceu a José em sonho, dizendo: *Levanta-te, toma o menino e sua mãe, foge para o Egito, e ali fica até que eu te fale; porque Herodes há de procurar o menino para o matar.* Levantou-se, pois, tomou de noite o menino e sua mãe, e partiu para o Egito e lá ficou até a morte de Herodes, para que se cumprisse o que fora dito da parte do Senhor pelo profeta: *Do Egito chamei o meu Filho.*

Então Herodes, vendo que fora iludido pelos magos, irou-se grandemente e mandou matar todos os meninos de dois anos para baixo que havia em Belém, e em todos os seus arredores, segundo o tempo que com precisão inquirira dos magos.

Cumpriu-se então o que fora dito pelo profeta Jeremias: *Em Ramá se ouviu uma voz, lamentação e grande pranto: Raquel chorando os seus filhos, e não querendo ser consolada, porque eles já não existem.* Mas tendo morrido Herodes, eis que um anjo do Senhor apareceu em sonho a José no Egito, di-

zendo: *Levanta-te, toma o menino e sua mãe e vai para a terra de Israel; porque já morreram os que procuravam a morte do menino.* Então ele se levantou, tomou o menino e sua mãe e foi para a terra de Israel. Ouvindo, porém, que Arquelau reinava na Judeia em lugar de seu pai Herodes, temeu ir para lá; mas avisado em sonho por divina revelação, retirou-se para as regiões da Galileia, e foi habitar numa cidade chamada Nazaré; para que se cumprisse o que fora dito pelos profetas: *Ele será chamado nazareno.* (Mateus, 2: 1-23)

7. Apresentação do texto e levantamento lexical

Abaixo, segue o texto integral da crônica “A História, Mais ou Menos”, de Luís Fernando Veríssimo, publicada no livro *O Santinho*, de 1991.

A História, mais ou menos

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém da Judeia vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: *Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos a sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo.* Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligão, ficou grilado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: *Joia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico? Quero saber tudo.* Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo para o coroa.

Bom. Seguiram o cometa, chegaram numa estrebaria e lá estava o Guri com a Mãe e o Pai. Sensacional. Parecia até presépio vivo. Os magrinhos encheram o Guri de presente. Era Natal, pô. Mirra, incenso, ouro, autorama. Tava na hora de darem no pé quando chega um telex. É do céu. Um anjo avisando aos magrinhos que *não, repito, não voltem à presença de Herodes porque o coroa tá a fim de apagar o Guri.* E, depois que os magrinhos se mandaram, chega outro telex, desta vez para o velho do Guri. *Te manda e leva a família. O Herodes vem atrás de vocês e não é pra dar presente.* O velho pegou a mulher e o Guri e voou para o Egito. Na estrebaria as vacas ficaram se entreolhando meio acanhadas, mas depois esqueceram tudo. Aliás, um dos carneiros, mais tarde, quis vender a história toda para um jornal de Jerusalém, mas não acertaram o tutu.

Bom, o Herodes, é claro, ficou chutando as paredes quando soube da jogada dos magrinhos. Mandou que todo bebinski nascido nas bocas fosse cancelado. Se tiver fralda, apaga. Foi chato. Muito chato. Morreu neném que não foi fácil. Mas o Guri tava no Egito, vivão. Pouco depois Deus achou que o Herodes tava se passando e cassou a licença dele. E mandou passar outro telex para o velho do Guri: *Pode voltar. Segue carta.* Mas o velho foi vivo e em vez

de pintar na Judeia – onde o filho de Herodes, outro mauca, reinava, foi para a Galileia, para uma cidadezinha chamada Nazaré. Ali o Guri cresceu legal. Acabou Rei mesmo, dando o maior Ibope. Aliás, os profetas já tinham dito que o Guri seria chamado Nazareno. Naquela época, profeta não dava uma fora! Se tivesse a Loteria Esportiva, já viu, né?

(VERÍSSIMO, Luis Fernando. *O santinho*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991)

O primeiro aspecto que, de certo, chama nossa atenção e deve ser explorado largamente pelo professor é o título da crônica. Percebe-se que o substantivo história foi escrito com letra maiúscula e está determinado pelo artigo, o que lhe confere um peso de verdade, ou seja, parece-nos que o autor deseja trabalhar com fatos históricos, inserindo-se no âmbito, portanto, da realidade, não da ficção. Tal impressão é, todavia, logo atenuada pelo modalizador “mais ou menos”, que introduz ao título a ideia de que, apesar de embasar-se na tradição, há um desejo de releitura por parte do autor da crônica, de liberdade de desconstruir essa base factual e/ou histórica largamente conhecida. Nesse sentido, a vírgula colocada entre o substantivo história e o modalizador, ao imprimir uma pausa na leitura, ajuda a ressaltar a modalização e, consecutivamente, a releitura realizada do texto bíblico. Desse modo, o título acaba por se mostrar, assim, um resumo do próprio movimento do texto: desconstrução cômica da base bíblica tradicional.

Como se pode facilmente verificar ao se contraporem o texto bíblico e a crônica, o humor se constrói basicamente pelas escolhas lexicais aparentemente não adequadas para narrar um fato tão sério e tradicional como é o nascimento de Cristo. A comicidade nasce do inesperado de utilizar (propositalmente, neste caso) registro linguístico equivocados em relação ao tema tratado.

Percorrendo o texto, verificamos que, do ponto de vista estritamente lexical, três tipos de vocábulos contribuem para o efeito de humor, os quais devem ser levantados pelo professor com a colaboração ativa dos alunos: vocábulos gírios, regionais e neológicos (agrupados por nós no mesmo grupo), léxico da oralidade (não necessariamente gírio) e léxico da contemporaneidade.

O mais extenso dos três, vocábulos gírios, regionais e neológicos, maior responsável pelo humor, agrupa os seguintes itens léxicos marcados em negrito e seguidos de possíveis significados entre parênteses: *Guri* (menino), *Plá* (conversa) *Se flagraram* (descobriram), *Pintado* (aparecido), *Dar cascata* (contar mentira), *Dicado* (revelado), *Troço* (assunto), *Se mandaram* (foram embora), *Deram o maior fora* (cometeram uma ga-

fe), *Como mandava o catálogo* (como mandava o figurino/ como era o esperado), *Dar uma incerta* (aparecer onde não se é esperado), *Boca aberta* (que fala demais), *Pegou mal* (causou má impressão), *Oligão* (oligarca), *Ficou grilado* (nervoso/aborrecido), *Dono da praça* (poderoso/ chefe), *Comeu em boca* (guardou o assunto para si), *Joia* (bom/ótimo/legal), *Darem no pé* (saírem / irem embora), *Coroa* (velho), *Apagar* (matar), *Velho* (pai), *Tutu* (dinheiro), *Chutando as paredes* (nervoso/ irritado), *Jogada* (ação/ atitude), *Bebinski* (bebê), *Nascido nas bocas* (nascido ali por perto), *Fosse cancelado* (fosse morto), *Foi chato* (causou má impressão), *Vivão* (vivo), *Tava se passando* (estava exagerando), *Cassou a licença* (fê-lo falecer), *Foi vivo* (foi esperto), *Mauca* (mau-caráter), *Dar Ibope* (fazer sucesso).

Os itens lexicais da oralidade, não necessariamente gírios, identificados, os quais conferem ao texto um caráter fortemente oralizado, que é necessário destacar durante a atividade, por sua vez, são os seguintes: *negócio seguinte, ... e tal, ... tá falado, Pra quê!, ... quer dizer..., Bom..., Pô!, tava, ...já viu, né?*

Por fim, há, ao longo do texto, um léxico da contemporaneidade, cujas unidades lexicais não carregam, em si, qualquer caráter gírio ou oral. Entretanto, como trazem a um texto cujo referente temporal é o da Antiguidade elementos da contemporaneidade, acabam por assinalar, pois, um deslocamento temporal cujos efeitos são fortemente cômicos. Muitas dessas palavras, como se verá adiante, ajudam a construir um campo semântico da mídia que percorre toda a crônica também contribuindo para o efeito de comicidade. Tais elementos lexicais são: *canal, empresário, baixo elétrico, presépio vivo, Natal, autorama, Telex, jornal, loteria esportiva, IBOPE e voou para o Egito* (em referência ao avião).

De todo o acervo lexical levantado, o professor deve sentir-se livre para explorar com seus alunos aqueles itens que julgar mais importantes, reservando maior ou menor tempo para o trabalho com a parassinonímia e a construção de campos semânticos. Abaixo, apresentaremos apenas algumas sugestões, dentre todas as possíveis.

8. A construção de campos semânticos, a ampliação vocabular e a parassinonímia

Diversos campos semânticos, os quais são frutos de apurada escolha lexical efetuada por Luís Fernando Veríssimo, percorrem o texto a

fim de lhe construir um sentido. O mais importante deles, a nosso ver, é o campo semântico da mídia, cujas recorrências lexicais dão o tom de toda a crônica. Todavia, campos menores podem ser igualmente identificados, como o campo semântico do constrangimento, associado a equívocos cometidos pelos reis magos e por Herodes e suas consequências. Compõem-no os seguintes itens léxicos: *deram o maior fora, pegou mal e foi chato*.

Com relação ao primeiro item, “deram o maior fora”, o professor pode explorar com os alunos possíveis ampliações, levantando itens léxicos que poderiam figurar no lugar do sintagma utilizado no texto: *fizeram/falaram merda, fizeram/falaram besteira, fizeram/falaram coisa errada/imprópria, fizeram/falaram demais/além da conta, fizeram/falaram o que não deveriam ter feito/falado*, entre outros. No último parágrafo, quando se diz “profeta não dava um fora”, percebe-se claramente que esse vocábulo gírio pode ser ampliado por: *errava, ou cometia um erro; equivocava-se, ou cometia um equívoco; falseava* etc.

O léxico resultante do exercício de ampliação não é necessariamente parassinônimo a “deram o maior fora” e os aspectos semânticos semelhantes e divergentes desses itens devem ser explorados pelo professor, tal como o caráter gírio de “fizeram/falaram merda”, parassinônimo de “deram o maior fora”, em contraposição ao uso não gírio (mais formal) de “fizeram/falaram o que não deveriam ter feito/falado”, o que o impede de ser parassinônimo da expressão utilizada na crônica. Do mesmo modo, a atenuação de “dar um fora”, em comparação à gravidade dos contextos em que um verbo como “falsear” é empregado, pode ser alvo de debate entre o docente e seus alunos.

Outro aspecto a ser focado pelo professor é a colocabilidade de palavras como “merda”, “besteira”, “coisa errada” etc., que, como se pode ver acima, estabelecem relação sintagmática com verbos como “fazer” ou “falar”, aparecendo quase sempre junto a esses itens.

Entre “pegou mal” e “foi chato” percebe-se, por sua vez, claramente relação parassinômica, sendo que um pode ser empregado, no texto em questão, em lugar do outro sem qualquer alteração semântica. Se quisermos sair do âmbito da gíria, podemos ampliar esses itens com expressões como *causou constrangimento* ou *causou embaraço*.

Outro campo semântico que nos salta à vista ao ler o texto de Luís Fernando Veríssimo é o campo do dizer e do dito. As unidades léxicas *plá, dicado, dar cascata, (chegaram lá de) boca aberta e comeu em boca*

o constroem.

Quanto à primeira palavra, podemos ampliá-la com itens gírios, como *papo*, regionais, como *prosa*, ou de utilização mais alargada, como *conversa* ou *história*. A diferença de registro entre as palavras ampliadas pelos alunos e a gíria utilizada no texto, quando existir, deve ser sempre explorada pelo professor.

“Dicado”, particípio do verbo “dicar”, parece-nos ser criação lexical do autor, que o derivou a partir do substantivo “dica”. Portanto, pode-se ampliar este verbo transformando-o no sintagma parassinônimo: *da-do a dica*. É importante reparar que, quanto à colocabilidade, este substantivo sempre aparece junto ao verbo dar (*dar a dica*). No campo da gíria, a expressão *cantar a bola* também se mostra parassinonímica a “dicar”. Por sua vez, se quiséssemos sair da gíria e entrarmos na língua geral, os verbos *falar* e *contar* poderiam figurar no lugar de “dicar” neste texto. Do mesmo modo, num tom mais solene, o verbo *revelar* se mostraria bastante adequado.

Segundo o *Dicionário Houaiss* (versão eletrônica, 2009), o substantivo *cascata*, de origem popular, quer dizer mentira. A obra não registra, contudo, qualquer relação entre esse substantivo e o verbo “dar”, sendo mais comum a expressão popular *contar cascata*, que poderia figurar ao lado das gírias *vir com papo (papinho) furado* ou *vir com conversa (conversinha) fiada*. Num registro mais neutro, *contar mentira* ou *mentir* adequar-se-iam muito bem ao contexto. Se, contudo, a mentira implicar consequências mais sérias que uma simples brincadeira, a língua portuguesa dispõe, por exemplo, de *enganar* ou *ludibriar* para a situação. Percebe-se, assim, que há, só na lida com “dar cascata”, muitas opções de variantes a serem discutidas entre professor e alunos.

O vocábulo gírio “de boca aberta” é bastante conhecido em registros de oralidade menos formais. Não raro, ouvimos dizer que “fulano é um boca aberta”, o que implica dizer, num registro formal, que ele *revelou algo que não deveria ser revelado*, ou, para permanecer no âmbito da gíria, *deu com a língua nos dentes*, *dedurou* ou *caguetou* algo.

Do mesmo modo, quem “come em boca”, *silencia* ou *fica em silêncio* acerca de algo que ouviu, *não tendo comentado nada* com nin-guém, uma vez que, na expressão popular *calou a boca*.

Há na crônica, conforme elencados acima, diversos elementos léxicos da contemporaneidade, dentre os quais um nos chama especial

atenção: *telex*. Atualmente, dado o avanço nos meios de comunicação, esta palavra tem caído em desuso e pode apresentar certo estranhamento numa classe formada por jovens de dezesseis ou dezessete anos, os quais nem haviam nascido em 1991, quando “A História, Mais ou Menos” foi publicada pela primeira vez e o *telex* era um serviço de comunicação bastante popular e moderno. Sendo assim, parece-nos útil que o professor foque sua atenção sobre este item léxico, no intuito de atualizá-lo, apresentando outras unidades lexicais ligadas ao campo semântico da comunicação rápida que poderiam, hoje, figurar neste texto, caso ele fosse reescrito. Algumas opções seriam o *fax* (já em relativo desuso), o *sedex*, o *e-mail* (hoje mais restrito às relações profissionais), o *SMS* e, bem recentemente, o *WhatsApp*. Este é um valioso momento para mostrar aos alunos a estreita relação entre sistema lexical e modificações na sociedade (BARBOSA, 1981; BIDERMAN, 2001), pois, como se pode ver, de 1991 para cá, o avanço da comunicação criou novos meios e, conseqüentemente, ampliou o campo semântico dessa área.

9. O substantivo REI e a construção do campo semântico da mídia

Tradicionalmente, o substantivo “rei” se associa à figura de um monarca, isto é, do chefe político de uma nação que estabeleceu a monarquia como forma de governo. No plano da religião, “rei” também figura como líder de grande poder, cuja autoridade advém diretamente de sua divindade. Assim, Zeus é o “rei” dos deuses do Olimpo e Jesus é o “rei” dos judeus.

Neste texto, contudo, a palavra “rei”, em virtude das unidades lexicais que se lhe associam, assume um tom diferente, que, por sua vez, contribui para a criação do efeito de humor, junto com as gírias e expressões de atualidade acima analisadas. Ligadas a “rei”, encontramos o verbo *apresentar*, os substantivos *canal*, *empresário*, *baixo elétrico*, *IBOPE*, *jornal*, *vacas* (representantes do público), *carneiro* (representante do indivíduo que quer aparecer na mídia revelando uma história sobre alguém que dará audiência) e o sintagma *vender a história*. Tais unidades formam o léxico da mídia e transformam Jesus, neste texto, de rei divino em rei midiático, ou seja, artista de sucesso.

Não é estranho, nesse sentido, para nós do Brasil, esse uso midiático de “rei”, uma vez que temos um “rei do futebol” (Pelé), um “rei da Jovem Guarda” (Roberto Carlos), uma “rainha dos baixinhos” (Xuxa) etc. Entretanto, a comicidade reside justamente no inesperado de associar

essa utilização midiática do substantivo à figura solene do Cristo.

Para além do humor, a construção do campo semântico da mídia aliada à recontagem da história bíblica tradicional em registros popular, oralizado e gíriático, parece-nos sugerir uma crítica à própria manipulação que os meios de comunicação da grande mídia fazem dos fatos. Nesse sentido, Luís Fernando Veríssimo, como a mídia, distorce um fato e o reconta, propositalmente, “mais ou menos” de modo verdadeiro. Enquanto os carneiros da mídia desejam ganhar dinheiro em cima da vida alheia, o grande público, dado o excesso de informações nem sempre tão úteis, tal qual “vacas de presépio”, aceita tudo, mas logo esquece tudo, alimentando o ciclo de manipulação que os “profetas” da mídia, longe de serem os profetas idôneos da tradição bíblica, fazem questão de perpetuar.

Toda essa discussão ajuda a enriquecer o sentido deste texto e deve, obviamente, ser realizada pelo professor de Língua portuguesa com seus alunos. Todavia, é imprescindível que se atente para o fato de que só percebemos todas essas implicações quando focamos nosso olhar para o léxico. É com esse olhar, portanto, que deve o professor apresentar qualquer texto aos alunos, percebendo que todo e qualquer sentido que ele possa assumir é construído por meio de acuradas escolhas lexicais, em função de uma intenção primeira que se revela na análise justamente dessas escolhas a partir do debate entre alunos e professor.

10. A fala dos reis “magrinhos” e a mudança de registro linguístico

Ao compararmos a fala dos reis “magrinhos”, que vieram dar presentes ao Menino Jesus, com o restante do texto, percebemos que, de toda a crônica, é o único trecho em que o registro linguístico se aproxima do registro bíblico, assumindo um tom rebuscado. Em verdade, Luís Fernando Veríssimo parece, nesse momento, copiar literal e diretamente o texto bíblico.

Vários recursos linguísticos escolhidos pelo cronista ajudam a criar o tom formalizado, como a primeira pessoa do plural (“*vimos sua estrela*”, “*viemos adorá-lo*”), o verbo “*está*” no registro escrito formal, em oposição à forma oralizada informal “*tá*” (*tá falado*), que aparece em outro momento do texto etc. O que, porém, mais nos chama a atenção é a utilização da ênclise na fala dos reis (*adorá-lo*), ao passo que abundam no texto inteiro as formas proclíticas: *Se mandaram*, *Se flagraram*, *Te manda*, *Se passando* etc.

Segundo nos ensina Ataliba Teixeira de Castilho (2010, p. 484), “focalizando os tempos modernos, vê-se que o português europeu é predominantemente enclítico, ao passo que o português brasileiro é predominantemente proclítico”.

Como se vê, portanto, a ênclise, a nós falantes do português brasileiro, soa sempre estranha, um tanto rebuscada, formal e distante quando não a utilizamos em construções cristalizadas, uma vez que integra o sistema de colocação pronominal do português europeu e não do brasileiro. Para nós, a próclise marca o “natural”, o “espontâneo”. Nesse sentido, é interessante notar que os anjos, que protegem e estão, portanto próximos e simpáticos a Jesus e sua família, a utilizem largamente, como o narrador o faz. Ao ler o que falam os mensageiros divinos, sentimos imediatamente a aproximação, e mesmo a cumplicidade, que há entre eles e as personagens.

Do mesmo modo, se a próclise brasileira marca a aproximação, a escolha pela ênclise lusitana marca o distanciamento daqueles que “estão de fora” e, portanto, não são íntimos nem cúmplices da Sagrada Família, mas vem até eles para adorar o Rei.

11. Sugestão de atividade prática

Após haver chamado a atenção dos alunos para todas essas escolhas léxico-gramaticais e os sentidos atrelados a elas que contribuem para a construção do humor presente em “A História, Mais ou Menos”, acreditamos que seria interessante se o professor solicitasse aos alunos que reescrevessem algum trecho do texto (ou mesmo o texto inteiro, caso sua turma demonstre interesse e haja tempo hábil para isso) apagando propositalmente qualquer traço de coloquialidade, oralidade e contemporaneidade, a fim de que os estudantes possam, eles mesmos, fixar o quanto o humor é quebrado e o texto perde completamente esse viés satírico se assim o fizerem. Abaixo, sugerimos um trecho que pode ser reescrito individualmente pelos alunos ou coletivamente na lousa:

Seguiram o cometa, chegaram a uma estrebaria e lá estava o menino, junto de sua mãe e de seu pai. Deram-lhe presentes. Mirra, incenso, ouro. Quando já estavam saindo, chega um aviso do céu. Era um anjo que advertia aos magos que não retornassem à presença de Herodes, pois este desejava matar a criança.

12. Considerações finais

A intenção deste artigo foi, principalmente, contribuir com o avanço das estratégias para o estudo do léxico, oferecendo aos professores de português como língua materna um modelo de trabalho textual com as palavras, embasado em princípios teóricos gerais da lexicologia e nas relações entre os itens lexicais e o texto, que fugisse das tradicionais listas de palavras descontextualizadas. Para tanto, trouxemos uma crônica em que as escolhas lexicais efetuadas pelo autor ajudavam a construir o humor que percorria todo o texto.

Buscamos explorar a presença de campos semânticos no interior do texto e sua contribuição para os sentidos que este pode assumir. Ainda, objetivamos apresentar ao professor exemplos de trabalho prático com a variação linguística (registro formal, informal, coloquial, gírio etc.) por meio da ampliação vocabular.

Esperamos sinceramente que esta proposta tenha conseguido atingir seu objetivo maior: diminuir o fosso entre teoria acadêmica e prática docente, mostrando o quanto tem a ganhar o professor que sabe como funciona o léxico, como se constitui e, sobretudo, o que significa conhecer uma palavra e o quanto é importante atentar para as escolhas lexicais como forma de enriquecer o trabalho com tipos textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

_____. Parassinonímia, funções e relatividade. in: *Revista do GELNE*, v. 3, n. 2, Fortaleza: 2001, p.172-76.

Bíblia sagrada (edição online). Tradução João Ferreira de Almeida. Disponível em: <<http://biblia.com.br/joao-ferreira-almeida-atualizada>>.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

_____. As ciências do léxico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 9-13.

BRASIL. MEC/SEMT. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnolo-

gias. (1º ao 3º ano do ensino médio). Brasília: MEC/SEMT, 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-45.

NATION, I. S. Paul. Teaching Vocabulary. *The Asian EFL Journal*, vol. 7, n. 3, p. 47-54, 2005.

OXFORD, Rebecca L.; SCARCELLA, Robin C. Second Language Vocabulary Learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, vol. 22, n. 2, p. 231-43, 1994.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *O santinho*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

**LINGUAGEM E DISCURSO:
MICHEL FOUCAULT NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.d@uninter.com

RESUMO

O presente trabalho, exigência da avaliação referente à terceira fase da disciplina de teorias linguísticas e discursos do mestrado em letras: linguagem e identidade da UFAC e ministrada pelo Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque, escava os conceitos de linguagem e discurso nas obras *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas* (1969), *A Arqueologia do Saber* (1969) e *A Ordem do Discurso* (1970), de Michel Foucault, comparando, levando em consideração que os textos são datados, que cada época possui determinadas concepções e não é porque a linguística avançou que se deprecia quem realmente estabeleceu a base, com o *Curso de Linguística Geral* (1916), de Ferdinand de Saussure (1857-1913). A linguagem, ao ver de Ferdinand de Saussure (1916), é social e individual, bem como modernamente na obra *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas* (1969) de Michel Foucault é ela que representa o homem. O discurso, entendido na obra *A Ordem do Discurso* (1970) de Michel Foucault como o que é pronunciado e escrito pauta-se na dicotomia saussuriana língua e fala. O discurso, em outras palavras e ainda de acordo com a referida obra, é controlado, selecionado, organizado e reproduzido pelo poder dominante na sociedade, como também na obra *A Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault observa-se que o discurso, apesar de fragmentado, descontínuo, limitado, cortado e dinâmico, representa o homem. Espera-se, com a presente produção textual, ter situado Michel Foucault e suas contribuições para os estudos linguísticos e, de modo mais especial, na análise do discurso francesa.

Palavras-chave: Michel Foucault. Análise do discurso francesa. Linguística.

1. Introdução

Ferdinand de Saussure (1857-1913) é o pai da linguística moderna devido ao fato de na obra póstuma *Curso de Linguística Geral* (1916) definir qual o objeto de estudo da ciência da linguagem que é individual e, ao mesmo tempo, social e, em época posterior, Michel Foucault (1926-1984) nas obras: “*As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas*” (1969) promove uma investigação no Renascimento, Era Clássica e Modernidade, do discurso que é fruto da linguagem; *Arqueologia do Saber* (1969) apresenta método de pesquisa pautado no discurso, enunciado e saber humano; e, finalmente, *A Ordem do Discurso* (1970) reflexões sobre os discursos que estão a serviço do poder e materializam a ideologia.

Neste trabalho, objetiva-se fazer um texto destinado à avaliação da terceira fase da disciplina “teorias linguísticas e discursos” do mestrado em letras: linguagem e identidade da UFAC que foi ministrada pelo Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque, fazendo uma escavação sobre os conceitos de linguagem e discurso a partir das obras *As Palavras e as Coisas* (1969), *A Arqueologia do Saber* (1969) e *A Ordem do Discurso* (1970), de Michel Foucault e comparando, considerando a distância temporal e o contexto de produção de cada época, com o *Curso de Linguística Geral* (1916) de Ferdinand de Saussure, que é o alicerce da linguística moderna. O presente estudo, em face ao exposto, tenta responder as seguintes questões:

- a) Quem foi Michel Foucault?
- b) Quais os principais conceitos de linguagem e discurso nas obras *A Ordem do Discurso*, *As Palavras e as Coisas* e *A Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault?
- c) Quais as diferenças das concepções de Ferdinand de Saussure e Michel Foucault?

Situar Michel Foucault nos estudos linguísticos, alertar sobre a necessidade de retornar e fazer uma leitura no sentido de entender realmente a proposta de Ferdinand de Saussure e estabelecer os possíveis liames entre esses dois autores são as justificativas apresentadas para realização da presente pesquisa. O trabalho em questão, no tocante a estrutura, está organizado da seguinte forma: Introdução; Autores e obras: Sobre Ferdinand de Saussure, Sobre o Curso de Linguística Geral, Sobre Michel Foucault, Sobre a obra “As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas, Sobre a obra “A Arqueologia do Saber”, Sobre a obra “A Ordem do Discurso”; “Ferdinand de Saussure e Michel Foucault”; Considerações finais e Referências.

2. Autores e obras

2.1. Sobre Ferdinand de Saussure

Ferdinand de Saussure, linguista considerado pai da linguística moderna, nasceu em 26 de novembro de 1857 em Genebra (Suíça) e morreu aos 55 anos em 22 de fevereiro de 1913 em Morges (Suíça). estudou física, química e linguística (gramática grega e latina) na Universidade Alemã de Leipzig. Ainda estudante, ingressou na Sociedade Lin-

guística de Paris e publicou em 1879 a dissertação intitulada *Memória no Sistema Primitivo das Vogais em Línguas Indo-Europeias*. Ademais, estudou sânscrito, celta e italiano em Berlim, fez posteriormente o doutorado na Universidade Alemã de Leipzig em 1880, cuja tese foi intitulada *Do Uso do Genitivo Absoluto em Sânscrito*, e lecionou linguística histórica de 1881 até 1891 na Escola de Ensino Superiores de Paris (França). Na Universidade de Genebra, posteriormente, lecionou linguística histórica e filologia indo-europeia no período de 1901 a 1913, passando a partir de 1906 a lecionar linguística geral e fazer conferências sobre linguística. É após a publicação da obra póstuma *Curso de Linguística Geral* (1916), conjunto de textos e anotações reunidos pelos alunos Charles Bally (1865-1947) e Albert Séchehay (1870-1946) das aulas ministradas por Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra que Ferdinand de Saussure passa a ser conhecido e a linguística, com base no seu recorte metodológico, passa a ser de fato ciência.



2.1.1. Sobre o Curso de Linguística Geral

É o livro *Curso de Linguística Geral* (1916), organizado por Charles Bally e Albert Séchehay a partir das aulas ministradas por Ferdinand de Saussure, que torna a linguística realmente uma ciência. O referido livro está estruturado em 05 (cinco) grandes partes e 279 (duzentas e setenta e nove) páginas. A primeira parte se intitula “Princípios Gerais”, a segunda “Linguística Sincrônica”, a terceira “Linguística Diacrô-

nica”, a quarta “Linguística Geográfica” e a quinta “Questões de Linguística Retrospectiva”. A linguística, em conformidade com Ferdinand de Saussure (1995, p. 13), é a ciência que estuda “todas as manifestações da linguagem humana” que “tem um lado individual e um lado social” (SAUSSURE, 1995, p. 16), bem como “a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 1995, p. 16) de determinado grupo social.

A primeira dicotomia estabelecida é a oposição entre língua e fala. A língua, objeto de estudos da linguística, é parte da linguagem. De acordo com Ferdinand de Saussure (1995, p. 17), a língua elemento social “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” e a fala é individual. Em conformidade com Ferdinand de Saussure (1995, p. 27):

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica.

Os estudos da linguística podem ser realizados tanto a partir da escrita quanto da fala. A língua é o conjunto de signos e o signo linguístico é a “combinação do conceito e da imagem acústica” (SAUSSURE, 1995, p. 81), ou seja, do significado que é o conceito e o significante que é a imagem acústica. No entanto, “o laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 1995, p. 81), isto é, depende da vontade de quem escreve ou fala.

Para Ferdinand de Saussure (1995, p. 94), “poucos linguistas percebem que a interferência do fator tempo é de molde a criar, para a linguística, dificuldades particulares, e que ela lhes coloca a ciência frente a duas rotas absolutamente divergentes”. A segunda dicotomia estabelecida é a distinção entre sincronia e diacronia. A sincronia, opção adotada nos estudos de Ferdinand de Saussure (1996, p. 116), “se ocupará das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistema, tais como são percebidos pela consciência coletiva”, mas a diacronia “estudará, ao contrário, as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência coletiva e que se substi-

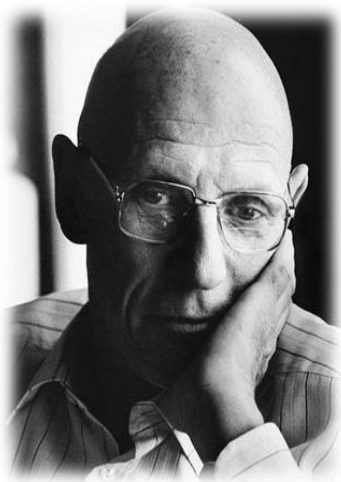
tuem uns aos outros sem formar sistema entre si”.

Em conformidade com Ferdinand de Saussure (1996, p. 158-159) “tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria dos sintagmas e a uma teoria das associações”, porém, “seria necessário poder reduzir dessa maneira cada fato à sua ordem, sintagmática ou associativa, e coordenar toda a matéria da gramática sobre esses dois eixos naturais”. Desse modo, a terceira dicotomia são as relações sintagmáticas e paradigmáticas. O paradigma é o eixo vertical, possibilidade de escolher no sistema linguístico as palavras a serem utilizadas e, de outra banda, o sintagma é o eixo horizontal, múltiplas possibilidades de combinar nas frases as palavras, relações associativas e materialização do pensamento no processo de construção da fala.

Em face ao exposto, como criticam diversos considerados teóricos, Ferdinand de Saussure não exclui o sujeito, o objeto e a história, primeiro porque atendeu os padrões da época; segundo, devido ao fato de delimitar, como muitas fazem, seus estudos na língua, deixando claro que outros estudos poderiam investigar a fala; bem como, terceiro, são suas aulas organizadas no “curso de linguística geral” que fundou a linguística. Ademais, diante das dicotomias explanadas do *Curso de Linguística Geral*, ressalta-se ainda que “a língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza completa, o que oferece grande vantagem para seu estudo” (SAUSSURE, 1995, p. 22), assim como a fala é um vasto campo de investigação para linguística.

2.2. Sobre Michel Foucault

Michel Foucault, filósofo francês, nasceu em 15 de outubro de 1926 em Poitiers (França) e morreu em 25 de junho de 1984. Formou-se tanto em psicologia quanto filosofia, lecionou a disciplina de “história dos sistemas de pensamento” no Colégio Francês, publicou: “*Doença Mental e Personalidade*” (1954), *História da Loucura na Idade Média* (1961 – Tese para obtenção do título de Doutor na Sorbonne), *Nascimento da Clínica* (1966), *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas* (1969), *Arqueologia do Saber* (1969) e *A Ordem do Discurso* (1970). Ademais, destaque-se ainda que, aos 58 anos de idade em decorrência de complicações com a AIDS, Michel Foucault morre em Paris (França), em 26 de junho de 1984.



2.2.1. Sobre a obra As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas

A obra *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas* (1969), de Michel Foucault, está organizada em 10 (dez) capítulos e 541 (quinhentos e quarenta e uma) páginas. O primeiro capítulo intitula-se “Las Meninas”, o segundo “A Prosa do Mundo”, o terceiro “Representar”, o quarto “Falar”, o quinto “Classificar”, o sexto “Trocar”, o sétimo “Os Limites da Representação”, o oitavo “Trabalho, Vida e Linguagem”, o nono “O Homem e seus Duplos” e, finalmente, o décimo “As Ciências Humanas”. Diante disso, a referida obra, produzida a partir de um texto de Jorge Luís Borges, descrevendo a experiência humana construída e registrada pela linguagem tanto no espaço quanto na história e investigando como funciona a ordem dos discursos no Renascimento, Era Clássica e Modernidade, fazendo ainda com que se entenda que tudo é representado pela ordem da linguagem. Michel Foucault (1999, p. IX), já no prefácio, deixa claro que o

[...] livro nasceu de um texto de Borges. Do riso que, com sua leitura, perturba todas as familiaridades do pensamento — do nosso: daquele que tem nossa idade e nossa geografia —, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres, fazendo vacilar e inquietando, por muito tempo, nossa prática milenar do Mesmo e do Outro.

Com isso, pode-se inferir que é em face do riso e inquietação provocados pelo texto de Jorge Luís Borges que, de certa forma, abriu-se

caminhos para produção de obra *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas*, de Michel Foucault. No que diz respeito, mais precisamente, ao propósito do livro, nas próprias palavras de Michel Foucault (1999, p. XVIII-XIX), observa-se que

No presente estudo, é essa experiência que se pretende analisar. Trata-se de mostrar o que ela veio a se tornar, desde o século XVI, no meio de uma cultura como a nossa: de que maneira, refazendo, como que contra a corrente, o percurso da linguagem tal como foi falada, dos seres naturais, tais como foram percebidos e reunidos, das trocas, tais como foram praticadas, nossa cultura manifestou que havia ordem e que às modalidades dessa ordem deviam as permutas suas leis, os seres vivos sua regularidade, as palavras seu encadeamento e seu valor representativo; que modalidades de ordem foram reconhecidas, colocadas, vinculadas ao espaço e ao tempo, para formar o suporte positivo de conhecimento tais que vão dar na gramática e na filologia, na história natural e na biologia, no estudo das riquezas e na economia política. Tal análise, como se vê, não compete à história das ideias ou das ciências: é antes um estudo que se esforça por encontrar a partir de que foram possíveis conhecimentos e teorias; segundo qual espaço de ordem se constituiu o saber; na base de qual a priori histórico e no elemento de qual positividade puderam aparecer ideias, constituir-se ciências, refletir-se experiências em filosofias, formar-se racionalidades, para talvez se desarticularem e logo desvanecerem. Não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a epistêmê onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, o que deve aparecer são, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia”.

O livro em questão, embora não forneça um único conceito de linguagem, de forma arqueológica promove profunda reflexão de que todos os seres possuem experiências que são organizadas, criadas, registradas e analisadas, no desvelar da história, pela linguagem verbal e escrita humana. Desta forma, de forma ordenada, tentando mostrar como o conhecimento se organizou e, principalmente, pautando-se na linguagem escrita, a obra faz com se escave o universo da linguagem no Renascimento (XIV-XVII), Época Clássica (XVII-XVIII) e Modernidade (XVIII-XXI). No Renascimento, em conformidade com Michel Foucault (1999, p. 23), a linguagem do:

[...] mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. A pintura imitava o espaço. E a representação — fosse ela festa ou saber — se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo,

tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar.

Nesse sentido, predomina-se, no Renascimento, a busca de semelhanças e decifrações sobre o ser, espaço e linguagem. Por outras palavras, é

No seu ser bruto e histórico do século XVI, a linguagem não é um sistema arbitrário; está depositada no mundo e dele faz parte porque, ao mesmo tempo, as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar. A grande metáfora do livro que se abre, que se soletra e que se lê para conhecer a natureza não é mais que o reverso visível de uma outra transferência, muito mais profunda, que constringe a linguagem a residir do lado do mundo, em meio às plantas, às ervas, às pedras e aos animais. (FOUCAULT, 1999, p. 47-48)

O mundo e o homem são mediados pela linguagem. Ela está no mundo para que os homens possam conhecer, decifrar e utilizá-la na vida cotidiana. O discurso é o resultado das significações dos comentários da linguagem que fazem “nascer, por sob o discurso existente, um outro discurso, mais fundamental e como que ‘mais primeiro’, cuja restituição ele se propõe como tarefa” (FOUCAULT, 1999, p. 56). Na Época Clássica, por conseguinte, a linguagem começa a ser tratada como objeto de estudo, como sistema de conhecimentos e representações, retirada dos mais variados contextos de utilização pelos “seres para entrar na sua era de transparência e neutralidade” (FOUCAULT, 1999, p. 77) e “uma vez elidida a existência da linguagem, subsiste na representação apenas seu funcionamento: sua natureza e suas virtudes de discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 10). Ainda, no tocante a Era Clássica, Michel Foucault (1999, p. 109), afirma que:

Em última análise, poder-se-ia dizer que a linguagem clássica não existe. Mas que funciona: toda a sua existência assume lugar no seu papel representativo, a ele se limita com exatidão e acaba por nele esgotar-se. A linguagem não tem mais outro lugar senão a representação, nem outro valor senão em si mesma: nesse vão que ela tem poder de compor.

A linguagem passa a não ser vista mais como realidade, mas como forma de representação do humano e a natureza. É, neste momento, que surge a proposta de gramática geral que, ao ver de Michel Foucault (1999, p. 115), “é o estudo da ordem verbal na sua relação com simultaneidade que ela é encarregada de representar” e “por objeto próprio, ela não tem, pois, nem o pensamento e nem a língua: mas o discurso entendido como sequência de signos verbais”. O discurso, na Era Clássica, é a representação pelo significante e significado do homem, coisas e natureza.

Na Modernidade, a linguagem deixa de ser objeto de semelhanças, decifrações e salvação como no Renascimento, de ser instrumento de representação do universo como na Era Clássica, passando “não mais ao conhecimento das coisas, mas à liberdade dos homens” (FOUCAULT, 1999, p. 402). Desse modo, “no momento em que se definem as leis internas da gramática, estabelece-se um profundo parentesco entre a linguagem e o livre destino dos homens” (*idem, ibidem*). A linguagem, a partir da Modernidade, está indissociavelmente relacionada com a história. Sobre isso, Michel Foucault (1999), esclarece que a linguagem toma da como:

[...] realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; acumula uma memória fatal que não se reconhece nem mesmo como memória. Exprimindo seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-as em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências. (FOUCAULT, 1999, p. 412)

A linguagem e o discurso, observando as considerações de Michel Foucault (1999, p. 412), pode-se ressaltar parte do lugar em que o sujeito está falando ou escrevendo, os hábitos, pensamentos, memórias e enquanto seres históricos que, mesmo em meio à liberdade disfarçada de opressão, a fragmentação de muitas experiências e o desaparecimento do discurso, precisa-se, como no passado, decifrar já que as significações não são certas, pois o discurso, majoritariamente, na Modernidade, é ideológico por natureza. Ademais, levando em consideração o exposto, a obra *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas*, de Michel Foucault é uma enciclopédia de linguagens que são vistas por diversos olhares no decorrer da história.

2.2.2. Sobre a obra *A Arqueologia do Saber*

A obra *Arqueologia do Saber* (1969), de Michel Foucault está organizada em 3 (três) capítulos e 236 (duzentos e trinta e seis) páginas. O primeiro capítulo intitula-se “As Regularidades Discursivas”, o segundo “O Enunciado e o Arquivo” e o terceiro “A Descrição Arqueológica”. É em *Arqueologia do Saber* (1969), obra primordial e decisiva para a história e análise do discurso francesa, que Michel Foucault apresenta ordenadamente seu método de pesquisa cujo objeto de estudo é o discurso, o enunciado e o saber do homem. A partir desse novo método que escava com um olhar crítico o discurso, o enunciado e o saber, observa-se que

a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo era que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, 2008, p. 8)

Rompe-se a perspectiva de análise historiográfica tradicional para a atual que analisa os detalhes da vida cotidiana. O homem, nesse atual olhar, é um ser discursivo criado pelo poder da linguagem escrita e falada, tem com a arqueologia recente a possibilidade de construir sua própria história. Todos são, inquestionavelmente, seres criados em face do discurso e da linguagem. Segundo Michel Foucault (2008), no que diz respeito ao conceito de discurso, trata-se de

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplidades do tempo. (FOUCAULT, 2008, p. 132-3)

Em outras palavras, é o discurso que explica a história, representa as condições de existência humana, estando fragmentado, descontínuo, limitado, cortado, dinâmico e, ao mesmo tempo, controlado e censurado, ou seja,

[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (FOUCAULT, 2008, p. 50)

As práticas discursivas, por conseguinte, são conceituadas como os conjuntos ou repertório “de regras anônimas, históricas, sempre de-

terminadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133), isto é, as práticas discursivas são a relação entre o discurso, os elementos materiais e a realidade de determinado grupo social.

Dessa forma, ao ver de Michel Foucault (2008, p. 37), “de modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles”, ou seja, “formular sua lei de repartição”. Os enunciados, em conformidade com Michel Foucault (2008, p. 36-133), são “em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se refere a um único e mesmo objeto”, pertencendo “a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (FOUCAULT, 2008, p. 133) que foram produzidos pela linguagem falada ou escrita pelo homem.

O saber, sob o olhar de Michel Foucault (2008, p. 205), é o “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva” que é indispensável “à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber”. Ainda explicando sobre o saber, Michel Foucault (2008) escreve que pode ser considerado também, tudo

[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (neste sentido, o saber da medicina clínica é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico); um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (neste nível, o saber da história natural, no século XVIII, não é a soma do que foi dito, mas sim o conjunto dos modos e das posições segundo os quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciado novo); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 2008, p. 205-6)

É a noção de discurso, enunciado e saber encontrada em *Arqueologia do Saber* (1969), de Michel Foucault, que facilita entender qual é sua proposta, bem como realizar estudos na análise do discurso francesa. Ademais, no tocante a obra em questão, ressalta-se que o método arqueológico proposto por Michel Foucault (1969) estuda o discurso que está pautado nos enunciados que são os conjuntos de signos que não analisam apenas “as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser” (FOUCAULT, 2008, p. 108) o sujeito da própria história.

2.2.3. Sobre a obra *A Ordem do Discurso*

A obra *A Ordem do Discurso*, de Michel Foucault (1970), focalizando não unicamente os sujeitos, mas as formações discursivas carregadas de ideologia, é o registro escrito da aula inaugural ministrada pelo filósofo no Colégio da França no dia 02 de dezembro de 1970. O referido texto, sem nenhuma divisão de capítulos, organizado em 4 (quatro) argumentos e 79 (setenta e nove) páginas, apresenta reflexões sobre os discursos, que são instrumentos de poder e materialidade da ideologia, utilizados na sociedade controladora, selecionadora, limitadora e reprodutora. O primeiro argumento que Michel Foucault (1996) expõe é que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9)

O discurso é poder, possui uma ordem incerta, em sua materialidade é “coisa pronunciada ou escrita” (FOUCAULT, 1996, p. 8) e em face aos procedimentos de exclusão interdição, separação e vontade de mostrar a verdade que opera pela palavra proibida e delimitada, é controlado, selecionado, organizado e reproduzido, ou seja, “não se tem o direito de dizer tudo, que não pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Sobre isso, Michel Foucault (1996) acredita que existe

[...] uma cumplicidade primeira com o mundo [que] fundaria para nós a possibilidade de falar deles, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade. [...] é o discurso ele próprio que se situa no centro da especulação, mas este logo na verdade, não é se não um dis-

curso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas ou os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 1996, p. 48-9)

O discurso tenta explicar a vida. Ele é a fala ou escrita que tenta representar a realidade em que se está inserido, trazendo várias formas de interpretação, organização e desmistificação. É o discurso que, apesar de controlado, selecionado, organizado, reproduzido e com sua incrível força criadora e produtiva, reorganiza e renova tudo em determinado grupo social. Por certo, com o poder, materialização e reprodução das ideologias, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo” (FOUCAULT, 1996, p. 10). O segundo argumento de Michel Foucault (1996, p. 33-34) na obra em questão, diz respeito à não existência de simetria entre o que o discurso atesta e os conceitos realmente dos objetos externos, inserindo-se em outros discursos e, inevitavelmente, evoluindo de maneira progressiva. Diante disso, Michel Foucault (1996), por seu turno, apresenta o seguinte exemplo:

[Gregor Johann] Mendel [1822-1884] dizia a verdade, mas não estava “no verdadeiro” do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos; foi preciso toda uma mudança de escala, o desdobramento de todo um plano de objetos na biologia para que Gregor Johann Mendel entrasse “no verdadeiro” e suas proposições aparecessem, então, (em boa parte) exatas. (FOUCAULT, 1996, p. 35)

Na sequência, o terceiro argumento é que o discurso é a sequência entre significantes no imaginário do receptor consolidando normas e valores com outros discursos externos que estão em circulação no cotidiano da vida. Michel Foucault (1996), referindo-se ao terceiro argumento, afirma que

[...] o discurso (como a psicanálise nos mostrou) não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que (isto a história não cessa de nos ensinar) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 10)

O quarto argumento, por fim, é que o discurso é disseminado e oficialmente aceito por toda sociedade como, por exemplo, “os textos re-

ligiosos ou jurídicos” (FOUCAULT, 1996, p. 21). Na referida obra, propõem-se a análise crítica e a genealógica do discurso, na primeira leva-se em consideração os procedimentos de exclusão interdição, separação e vontade de verdade e na segunda busca-se entender como ocorre à formação dos discursos, as especificidades e a propagação no meio social. Diante do exposto, a referida obra de Michel Foucault traz quatro princípios importante para análise do discurso francesa, a saber: 1º) inversão discursiva; 2º) descontinuidade discursiva; 3º) especificidade discursiva; 4º) exterioridade discursiva.

De modo geral, o princípio da inversão discursiva requer “[...] reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 52), o da descontinuidade discursiva “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 52-53), o da especificidade discursiva não se pode “transformar o discurso em um jogo de significações prévias” (FOUCAULT, 1996, p. 53) e, finalmente, no da exterioridade discursiva tem que ser analisado partindo das “[...] suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (*Idem, ibidem*). Ademais, cabe destacar que é nessa aula inaugural que Michel Foucault (1970) apresenta, com base nas reflexões e pesquisas, os diversos discursos da sociedade controladora, selecionadora, limitadora, reprodutora e sua força avassaladora no grupo social.

3. Ferdinand de Saussure e Michel Foucault

É preciso ir ao *Curso de Linguística Geral* (1916) para verificar o que realmente é a proposta de Ferdinand de Saussure, “apesar de algumas invariâncias, Ferdinand de Saussure não foi lido do mesmo modo pelos distintos estruturalismos e pelos diversos estruturalistas, nem tampouco teve a mesma importância na fundamentação de suas diferentes abordagens” (PIOVEZANI, 2008, p. 39). Com isso, antes de fazer qualquer afirmação ou julgamento em relação a Ferdinand de Saussure, pai da linguística moderna, precursor e base para todas as correntes e teorias da linguagem que o sucederam, urge retornar a fonte e não se pautar no olhar equivocado que fazem da sua proposta.

Por outro lado, segundo Lucas Martins Gama Khalil (2012, p. 327), “a inserção de Michel Foucault em pesquisas situadas no amplo campo da linguística, no entanto, demanda do pesquisador atenção a as-

pectos basilares, como as noções de língua e estrutura”. Ressalta-se, na tentativa de estabelecer liames entre os dois estudiosos, que é difícil comparar Ferdinand de Saussure com Michel Foucault porque é a partir do primeiro que o segundo consegue avançar e expor novas reflexões sobre a linguagem e, não se pode deixar de considerar que, Ferdinand de Saussure é de uma época e Michel Foucault é de outra.

Michel Foucault é posterior e leu a obra de Ferdinand de Saussure. Sobre isso, Lucas Martins Gama Khalil (2012, p. 328) observa que as referências feitas ao pai da linguística por Michel Foucault o categoriza como o “linguista suíço estruturalista”. De fato, embora para tornar a linguística ciência autônoma e independente, em seus estudos Ferdinand de Saussure adotasse uma abordagem estruturalista da época; focalizando a língua, ele não deixa de reconhecer o seu caráter social, as possibilidades de outras pesquisas, sobretudo no tocante à fala. De acordo com Ferdinand de Saussure (1996, p. 27), para se realizar estudos da linguagem, têm-se duas formas, a primeira “essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo” e a segunda “secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação psicofísica”.

O esquecimento da história, do sujeito e a visão de estrutura enquanto mecanismo fechado, como já exposto, são as críticas mais atribuídas a Ferdinand de Saussure. Nas palavras de Carlos Piovezani (2008, p. 8), “conferem a Ferdinand de Saussure a emergência da autonomia de um objeto e o advento da positividade científica de uma teoria e de um método”, por outro lado, “reclamam a necessidade de se focalizar aquilo que pretensamente teria sido excluído das considerações saussurianas, como a ‘subjetividade na linguagem’ e a ‘ordem do discurso’”. Não se considera ao fazer as críticas que o texto é datado, as concepções da época são outras e, sobretudo não é porque a linguística avançou que, seus estudiosos olhando para o passado podem criticá-los ou agir de forma depreciativa. Se Ferdinand de Saussure estivesse vivo até hoje e acompanhado os novos olhares para linguagem no decorrer do tempo, talvez, mudaria algumas afirmações e aprimoraria sua proposta. É inquestionável que é a partir de Ferdinand de Saussure “que os historiadores da linguística e analistas do discurso começassem a refletir sobre as relações entre Ferdinand de Saussure e a análise do discurso”. (PIOVEZANI, 2008, p. 12)

Não se pode cobrar de Ferdinand de Saussure o que não estava em discussão na época. Em face disso, as obras de Michel Foucault: *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas* (1969),

mostrando como era vista a linguagem no Renascimento (XIV-XVII), Época Clássica (XVII-XVIII) e agora na Modernidade (XVIII-XXI), a *Arqueologia do Saber* (1969), entendendo a linguagem verbal e escrita como discurso que representa as experiências humanas e *A Ordem do Discurso*, fazendo perceber que o discurso é controlado, selecionado, limitado e reproduzido, são obras produzidas em época posterior a Ferdinand de Saussure e em meio ao desenvolvimento de uma abordagem funcionalista da linguagem e, apesar do autor não ser linguista, pode-se afirmar que, de certa forma, fornecem grandes contribuições para os estudos linguísticos e, principalmente para análise do discurso francesa.

A obra *A Arqueologia do Saber*, em conformidade com Lucas Martins Gama Khalil (2012, p. 335), por exemplo, é a mais utilizada no desenvolvimento dos estudos linguísticos porque é nela que se encontra “uma consistente fundamentação teórica e metodológica para o exercício de uma análise dita ‘arqueológica’, metáfora que pode ser entendida no sentido de uma investigação da historicidade dos enunciados, uma ‘escavação’ – utilizando outra metáfora”. A seguir, comparando, embora não seja fácil, as categorias linguagem e discurso para os olhares de Ferdinand de Saussure e de Michel Foucault.

A linguagem, ao ver de Ferdinand de Saussure (1995, p. 16) e como já exposto na introdução, é individual e social. A linguagem, ao olhar de Michel Foucault (1999, p. 402) na obra *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas*, modernamente “está ligada não mais ao conhecimento das coisas, mas à liberdade dos homens”. O discurso, não definido expressamente em Ferdinand de Saussure, mas entendido por Michel Foucault (1996, p. 8) na obra *A Ordem do Discurso*, como já destacado, como “coisa pronunciada ou escrita”, tem como base a dicotomia língua e a fala. Faz-se necessário, nesse sentido e, mais precisamente, no sentido de entender do que é realmente formado o discurso, apresentar os conceitos de Ferdinand de Saussure sobre língua e fala. A língua é “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” e “a fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 1995, p. 22) e poderá ser estudada posteriormente pelas novas ramificações da linguística.

Retoma-se, para finalizar, os principais conceitos de discurso de Foucault que é posterior a Ferdinand de Saussure. Para Michel Foucault (1996, p. 10) ainda em *A Ordem do Discurso*, o discurso é aquilo que é

controlado, selecionado, organizado e reproduzido pelo poder na sociedade atual. O discurso, para Michel Foucault (2008, p. 50) em *A Arqueologia do Saber*, é a explicação da história, representação do homem, enunciado fragmentado, descontínuo, limitado, cortado, dinâmico e, sobretudo controlado tendo em vista que não escreve ou fala qualquer coisa. Ademais, ainda estabelecendo liames, a abordagem saussuriana, assim como, a foucaultiana não tratam de todas as problemáticas da linguística, isso é impossível, mas fazem recortes e, ainda que não abordem tudo, expõem olhares diferentes sobre a linguagem verbal e escrita humana.

4. Considerações finais

Escavados os conceitos de linguagem e discurso nas obras *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas* (1969), *Arqueologia do Saber* (1968) e a *Ordem do Discurso* (1970), de Michel Foucault, e fazendo as possíveis comparações com o *Curso de Linguística Geral* (1916) de Ferdinand de Saussure, infere-se que Michel Foucault é um filósofo que, assim como outros grandes nomes que são posteriores a Ferdinand de Saussure, traz contribuições para os estudos linguísticos, mostrando que a linguagem é a manifestação para liberdade e representação do homem e o discurso é pronunciado e escrito, controlado, selecionado, organizado e reproduzido para opressão e dominação que é imposta pela classe social mais favorecida.

Ferdinand de Saussure é de uma época e Michel Foucault é de outra. Apesar disso, o primeiro, mesmo em uma abordagem estruturalista da linguagem, já reconhecia o caráter individual e social da linguagem, ao passo que o segundo, mais próximo de uma abordagem funcionalista da linguagem, destaca que o ser humano é mediado e existe devido à linguagem, bem como alerta, talvez essa seja sua maior contribuição, sobre a não neutralidade do discurso que garante o poder e, sobretudo impõem a dominação social. Ressalta-se, mais uma vez, os dois estudiosos da linguagem fizeram recortes, não há como tratar de todas as problemáticas da linguística, a época influência no estudo a ser desenvolvido e são diferentes os olhares acerca da linguagem. A produção textual em questão conseguiu situar Michel Foucault nos estudos linguísticos, tendo atendido ao exigido na avaliação da terceira fase da disciplina de teorias linguísticas e discursos do mestrado em letras: linguagem e identidade da UFAC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KHALIL, Lucas Martins Gama. Michel Foucault e os estudos linguísticos: reflexões sobre a noção de língua e estrutura na análise arqueológica. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, vol. 49, 2014.

PIOVEZANI, Carlos. Legados de Saussure para a análise do discurso: reflexões sobre a história da linguística. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 37, n. 3, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

**MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO
SOBRE ABORDAGEM DAS ATIVIDADES
DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO**

Silvio Profirio da Silva (FACIG e UFPB)

profirio.silvio@bol.com.br

Eliude Lenice de Paula (FATIN)

eliudelenice@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral conhecer a abordagem das atividades de produção de texto escrito nos materiais didáticos de língua portuguesa utilizados ao longo das últimas décadas. Como objetivos específicos, pretendemos: (a) identificar os principais materiais didáticos de língua portuguesa utilizados no processo de escolarização brasileiro ao longo das últimas décadas; (b) investigar o enfoque concedido à abordagem das atividades de produção de texto escrito nesses materiais didáticos. Para isso, ancoramo-nos no contexto da pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é ancorado nas contribuições científicas já publicadas no âmbito acadêmico. Os resultados demonstram que os materiais didáticos de língua portuguesa passaram por três momentos distintos. Em cada um desses momentos, predominou um determinado material didático, bem como uma determinada perspectiva de abordagem da produção de texto escrito em tais materiais. Em termos de considerações finais, ressaltamos que os materiais didáticos de língua portuguesa vêm, continuamente, ampliando os gêneros discursivos que subsidiam as atividades de produção de texto escrito. Isso tem fomentado a efetivação de novas abordagens das atividades de produção de textos escritos. Todas essas modificações acarretaram a efetivação de novos objetos de ensino, bem como de novas abordagens dadas à produção de texto escrito.

Palavras-chave:

Materiais didáticos. Língua portuguesa. Atividades de produção. Texto escrito.

1. Introdução

Consoante Adair Vieira Gonçalves, Cláudia Lopes Nascimento Saito e Elvira Lopes Nascimento (2010), em um viés histórico, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve assentado em uma perspectiva tradicional de ensino. Nessa perspectiva de ensino, o cerne do trabalho didático estava no sistema linguístico, bem como na sua descrição, análise e classificação. Em outras palavras, o que imperava era a abordagem dos componentes gramaticais e suas relações de articulação dentro de estruturas descontextualizadas. Tal postura de ensino dissipava os contextos de uso e as condições de produção, colocando em notorie-

dade a imanência do sistema linguístico.

De acordo com Jéssica Pereira da Silva e Tatiana Simões e Luna (2016), diante dessa postura tradicional de ensino, por muitas décadas, o trabalho pedagógico do ensino da escrita primou pela efetivação de atividades de escrita em consonância com a norma padrão. Na acepção da perspectiva de ensino tradicional, o ensino da escrita focou na potencialização de atividades artificiais, fomentando a realização de práticas de reescrita de textos, bem como atividades de classificação da morfossintaxe e de imitação de sequências tipológicas padronizadas. Nessa época, havia a tese de que o domínio da norma acarretaria a promoção da “*boa*” escrita.

Nessa acepção de ensino, as atividades de escrita tinham que apresentar enunciados em sintonia com os compêndios da gramática normativa. Dentro dessa perspectiva, em um viés histórico, o trabalho pedagógico do ensino da escrita colocou em notoriedade a imitação, oscilando entre a sacralização da norma e a reprodução de elementos estruturais de modelos textuais.

Na ótica de Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Andréa Tereza Brito Ferreira (2008), desde o início dos anos de 1980, o ensino da compreensão e da produção textual se tornaram pauta de debate, angariando um substantivo leque de modificações no trabalho pedagógico atinente a essas habilidades linguísticas. Os debates postulados pelos autores remetem aos paradigmas traçados pela pedagogia, pela psicologia e pela linguística. Atrelado a essas teorizações, as modificações propaladas pelos artefatos de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) tem abrolhado substantivas transmutações não só trabalho pedagógico, como também nos materiais pedagógico relativos ao ensino dessas habilidades linguísticas.

Entre os debates supracitados acima, estão os postulados sociointeracionistas e discursivas da linguagem que alavancaram a potencialização da noção de língua como elemento nos contextos de uso passam a ser o cerne do trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Nessa roupagem de ensino, o que impera é a reflexão e o uso. Tal roupagem não erradica as situações de produção dos gêneros e os contextos de uso. Em outras palavras, o cerne do trabalho pedagógico está nas práticas de linguagem.

Ainda sob o lastro dos sociointeracionistas e discursivos da linguagem (mais especificamente, da linguística textual), a escrita é tida como uma atividade calcada na concatenação de um amplo leque de ele-

mentos, como: saberes linguageiros (atinentes à morfossintaxe e à ortografia), saberes enciclopédicos (atinentes aos eventos cotidianos) e textuais (atinentes aos elementos constitutivos dos gêneros), bem como práticas cognitivas. (KOCH & ELIAS, 2009)

No dizer de Beth Marcuschi (2010), a produção textual não remete apenas a exigência de expediente gramatical. Pelo contrário, essa atividade requer o atendimento a necessidades e a intenções procedentes dos contextos comunicativos de uso. Em outras palavras, ao produzir textos, os sujeitos devem adequar sua produção às situações comunicativa, bem como ao contexto sociocultural. Atrelado a isso, a produção de textos requer a mobilização de um amplo leque de ações de expediente textual, discursiva e cognitiva.

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 65)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997 & 1998) angariaram substantivas comutações nos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna. Referimo-nos, então, à potencialização de práticas pedagógicas canalizadas nos gêneros discursivos e nas suas características sociocomunicativas e nas suas condições de produção/circulação, com vistas a efetivar a reflexão e o uso.

Em virtude da concepção de escrita como processo de interlocução, o cerne do trabalho pedagógico está em fomentar a potencialização da formação de sujeitos (leia-se discentes) autônomos e proficientes, quanto à produção de textos. Esses alunos devem estar aptos a produzir textos em consonância com as exigências requeridas pelas práticas comunicativas da sociedade da pós-modernidade, como pontua Beth Marcuschi (2010).

Em se tratando especificamente do trabalho pedagógico do ensino da escrita, Alexsandro da Silva e Kátia Leal Reis de Melo (2007) postula que as atividades de produção textual devem remeter às situações e às experiências advindas dos contextos comunicativos de uso extraescolares. As rotinas educacionais devem, portanto, viabilizar a efetivação de situações didáticas que oportunizem a utilização autêntica da escrita, isto, os usos da escrita materializados nas tramas cotidianas.

O trabalho pedagógico do ensino da escrita passa, então, a aconte-

cer sob os respaldos dos gêneros discursivos, o que propalou um amplo leque de transmutações no corpo estrutural dos materiais didáticos de língua materna (em especial, dos livros didáticos).

Este estudo tem como objetivo geral conhecer a abordagem das atividades de produção de texto escrito nos materiais didáticos de língua portuguesa utilizados ao longo das últimas décadas. Como objetivos específicos, pretendemos: (a) identificar os principais materiais didáticos de língua portuguesa utilizados no processo de escolarização brasileiro ao longo das últimas décadas; (b) investigar o enfoque concedido à abordagem das atividades de produção de texto escrito nesses materiais didáticos.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Produção de texto escrito e oral: uma prática interacionista

No dizer de Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira (2005), a produção de texto consiste em uma atividade interativa, cuja finalidade é produzir sentido entre sujeitos que interagem (enunciador e enunciatário). Em outras palavras, a produção de texto é uma atividade constituída por interlocutores, que integram uma dada cultura ou sociedade. Essa atividade acontece mediante a escrita ou a fala. Com isso, um produtor elabora um texto – escrito ou oral. Este, por sua vez, será interpretado por outros sujeitos, sendo lido ou escutado. Partindo dessa perspectiva, produzir textos é uma atividade que pode acontecer mediante a escrita e a fala. Ou seja, ao utilizar a fala e a escrita com a finalidade de interagir, os sujeitos estão produzindo textos.

De acordo com Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014), a noção de produção de texto (seja escrito ou oral) é alicerçada nos postulados linguísticos da enunciação. Sob a ótica desses postulados, a produção de texto tem como finalidade dizer algo a outro que está à sua volta. Esse algo que é dito não acontece de qualquer modo. Pelo contrário, o que é dito tem um propósito e é dito de uma determinada maneira, o que faz parte de uma determinada situação comunicativa.

O conceito de produção de textos orais e escritos baseia-se em teorias linguísticas da enunciação, que consideram a língua um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social. Nessa perspectiva, produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. O texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem. Nessas interações, os sujeitos compreendem, concor-

dam, discordam, interrogam seus interlocutores (FIAD; COSTA VAL, 2014, p. 01).

Aquilo que é dito pelos sujeitos recebe a denominação de texto. Segundo Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014), como a produção de textos escritos e orais é tida como uma atividade de interação, cujo fruto é o texto. O texto é, pois, o fruto das práticas interativas traçadas entre os interlocutores. É válido ressaltar que, na interação, os interlocutores têm o papel de aderir, bem como discordar daquilo que é proposto no texto de seus parceiros.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) e Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014) destacam o fato de a escrita e a fala partilharem de usos formais (contextos públicos) e informais (contextos privados). Dito de outro modo, tanto a escrita, como a fala possuem modalidades formais e informais, cujos usos passam por um processo de adequação ao momento comunicativo.

Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014) distinguem as diferenciações entre a produção de texto escrito e oral. Para as autoras, nas situações comunicativas orais, as ações de planejar e de produzir o texto acontecem quase simultaneamente, não havendo tempo preciso para definir aquilo que vai ser dito. A produção do texto oral tem como características: autocorreções, entonações, hesitações, pausa etc. Na produção de texto oral, o interlocutor ou ouvinte (pessoa com qual o falante interage) está presente, isto é, face a face como o falante.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) pontuam que, na modalidade oral da linguagem, o enunciado é construído de maneira espontânea e imediata, uma vez que autor e interlocutor estão face a face. Com isso, o leitor recebe o enunciado de maneira imediata. As autoras corroboram com os aspectos evidenciados anteriormente, ou seja, os enunciados provenientes da modalidade oral da linguagem, em geral, são acompanhados por gesticulações, expressões faciais, entonações, olhares, pausas e hesitações.

Contudo, o foco deste estudo é a produção de textos escritos. No dizer de Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014), nas situações comunicativas escritas, as ações de planejar e produzir o texto acontecem em momentos distintos. Ou seja, na produção do texto escrito, o produtor pode prever distintos aspectos da situação comunicativa de uso, tais como: os propósitos comunicativos, o leitor, o local, o suporte etc. Pensar acerca desses aspectos consiste em um processo de suma relevân-

cia, o qual guia a produção do texto escrito. Além disso, produção do texto escrito, o produtor pode modificar suas ideias, bem como seus enunciados, podendo realizar diversas ações, acrescentar, corrigir, retirar, colocar em outra posição etc.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) ressaltam que, na modalidade escrita da linguagem, os enunciados não são elaborados de maneira espontânea e imediata, visto que há um distanciamento espacial entre autor e leitor. Isto é, na modalidade escrita, acontece um adiamento da recepção textual. Como autor e leitor não estão face a face, os enunciados provenientes da modalidade escrita da linguagem podem ser previamente pensados antes da produção.

2.2. Produção de texto escrito: quais as orientações para o trabalho pedagógico?

Das pesquisas linguísticas sócio-históricas da linguagem, desponha a noção de produção de texto escrito como processo interlocutivo e/ou interativo. Beth Marcuschi (2010) postula uma noção de produção de texto escrito como prática de interlocução traçada entre leitor, texto e autor. Tal prática interlocutiva é alavancada pelos respaldos dos gêneros discursivos situados em contextos comunicativos e socio-históricos. Diante dessa acepção, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito deve ser efetivado mediante a promoção de situações de uso que envolvam os gêneros do discurso. Na escola, as atividades de produção textual devem angariar a efetivação de um ensaio e/ou prévia das exigências que serão postas aos alunos nas tramas cotidianas. Para a referida autora,

A escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. (MARCUSCHI, 2010, p. 76)

Na ótica de Reinildes Dias (2004), a noção de produção de texto escrito como processo interativo remete a um processo de pressuposição do interlocutor. Em virtude do fato de a atividade de produção textual não se dá simultaneamente à leitura, o produtor do texto vai efetivar um

perfil do seu possível leitor, materializando um amplo leque de pistas textuais – verbais e não verbais – com vistas a instigar a potencialização de pontos de contato com seu interlocutor (leia-se leitor). Tais pistas são exteriorizadas implícita e explicitamente na materialidade discursiva do texto, objetivando que o leitor consiga alavancar a (re)construção do propósito comunicativo do autor.

Esse trabalho não remete apenas à mobilização de sentenças linguísticas e de componentes gramaticais. Pelo contrário, vai além desse expediente. É necessária a mobilização de distintos saberes. Por outro lado, a reflexão atinente a questões gramaticais, bem como a estratégias linguísticas e discursivas são extrema relevância para a efetivação da produção de texto. Entretanto, esse não é o único saber envolvido na atividade de escrita.

Na visão de Reinildes Dias (2004), os sujeitos possuem um repertório de saberes atinentes aos eventos cotidianos (conhecimento de mundo e/ou conhecimento enciclopédico) o que é está contido/retido em suas memórias. Atrelado a tais saberes prévios, os sujeitos também possuem um repertório de conhecimentos tocantes aos gêneros do discurso, bem como à sua usabilidade nos contextos sociocomunicativos de uso e nas situações de interação. Esses repertórios de saberes são aplicados às estruturas cognitivas dos sujeitos, o que, posteriormente, contribui, estoiicamente, na ação de produzir textos.

O conhecimento de mundo (também denominado de conhecimento enciclopédico ou prévio) remete às vivências e experiências interacionais das tramas cotidianas. Os saberes provenientes das atividades cotidianas são incorporados às estruturas cognitivas dos sujeitos, instigando a potencialização de um repertório de saberes alusivos à realidade circundante e ao mundo. Esse tipo de conhecimento é alavancado tanto na escolarização formal, como nas situações informais do cotidiano. (DIAS, 2004)

O *conhecimento sobre textos* (e/ou *competência textual*) remete aos distintos saberes dos sujeitos acerca dos domínios discursivos. Ou seja, aos gêneros do discurso e às suas esferas comunicativas (acadêmica, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc.), bem como às tipológicas textuais (à sequenciação das informações na materialidade discursiva). É por intermédio da competência textual que os sujeitos efetivam a distinção entre os gêneros discursivos, reconhecendo-os. Por conseguinte, tal competência potencializa a efetivação da produção textual (seja oral ou

escrita) com vistas a alavancar a concretização dos objetivos comunicativos da situação de interação. (DIAS, 2004)

O *conhecimento sistêmico* remete aos distintos saberes alusivos à gramática normativa, assim como léxico e à semântica. Esse expediente de conhecimento engloba questões fonéticas e fonológicas, morfossintáticas, semântica e lexical. Tal conhecimento viabiliza a efetivação da exteriorização da articulação entre componentes gramaticais e lexicais na materialidade discursiva dos textos, por parte do alunado. Esse conhecimento também remete a questões alusivas à coesão e coerência (e seus tipos), como pontua Reinildes Dias (2004).

Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013) colocam em foco a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1997 & 1998). No final da década de 1990 (mais especificamente, 1997 e 1998), a publicação desse documento oficial assume grande visibilidade, angariando a dissipação do foco na metalinguagem. E, conseqüentemente, na análise e na classificação de palavras distribuídas em construtos frasais, bem como na memorização de um amplo contingente de normas de expediente gramatical. Em virtude dos PCN, os processos de ensino e de aprendizagem estarão, então, canalizados na reflexão e no uso. Dessa feita, a condução das práticas pedagógicas atinentes a este componente curricular terá como foco os *Eixos didáticos de ensino de língua portuguesa* ou *Níveis de ensino de língua portuguesa* (leitura, compreensão textual, produção textual, escuta, fala e análise linguística).

De acordo com Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira (2005), com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997 & 1998), o trabalho pedagógico do ensino da produção de textos escrito tem como grande meta viabilizar o processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem, contribuindo, por conseguinte, para a ampliação e desenvolvimento da competência discursiva do discente.

Na ótica de Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira (2005), a competência discursiva se refere à habilidade de ler, compreender, interpretar e produzir textos, adequando-os à situação comunicativa de uso. Nessa acepção, o texto (seja ele procedente da modalidade escrita ou oral da linguagem) é tido como um mediador nas situações de interação. Essa noção de texto está diretamente vinculada a uma perspectiva de linguagem como discurso, isto é, linguagem como forma de interação social. Para as autoras,

Entendemos como competência discursiva a capacidade de produzir e interpretar textos com adequação, levando em conta os elementos pertinentes da situação de interação linguística. O texto – oral ou escrito – é pensado como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre os alunos e o professor. Nosso ponto de partida é uma noção de linguagem como forma de interação social, como atividade discursiva. Nosso foco é que aprender a produzir textos escritos é, fundamentalmente, aprender a representar, na escrita, a atividade de interação linguística que acontece “naturalmente” na fala. (COSTA VAL; VIEIRA, 2005, p. 7)

O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito deve envolver a exploração do contexto de produção dos textos. Ou seja, o propósito comunicativo (por qual motivo o texto está sendo produzido?), o local de circulação/veiculação (em qual local esse texto será veiculado e divulgado), o possível leitor (o produtor deve traçar um perfil do seu leitor, adequando seu texto em função deste interlocutor), o suporte (qual o suporte de veiculação/divulgação, como: impresso, digital etc.), o tom predominante da produção (emprego da modalidade formal ou informal da linguagem, entre outros) e, em especial, o gênero discursivo. (MARCUSCHI, 2010)

É fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir. (MARCUSCHI, 2010, p. 79)

O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito deve fomentar a potenciação da reflexão do alunado em torno das práticas sociais e das situações de uso nas quais os gêneros discursivos estão inseridos. Esse trabalho com reflexão do alunado deve englobar também a temática ou assunto veiculado pelo texto em produção. O assunto deve estar em consonância não apenas com a situação comunicativa de uso, como também o gênero discursivo e a idade do alunado. (MARCUSCHI, 2010)

No entanto, essa nova perspectiva de trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito não acontece do nada. Pelo contrário, deve ser realizada mediante etapas consecutivas. Beth Marcuschi (2010) postula que alçar a produção de texto à condição de objeto de ensino requer um trabalho pedagógico assentando em etapas, a saber, o planeja-

mento, a elaboração, a revisão e a refacção. Tais passos recebem, hoje, a nomenclatura de *etapas da produção textual*.

Diante desse amplo contingente de orientadas atinentes ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto, o corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna tem passado por um constante processo de moldagem.

Maria Auxiliadora Bezerra (2001 & 2010) suscita que, desde meados da década de 1960, os livros didáticos de língua materna estão relacionados a duas perspectivas distintas. A primeira perspectiva remete aos postulados estruturalistas da linguagem. Subjacente a essa perspectiva, os livros didáticos são respaldados por uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação e, por conseguinte, uma noção de língua como código e/ou sistema. Nessa perspectiva, o corpo estrutural dos livros didáticos é inquestionavelmente marcado pela presença das sequências tipológicas, bem como pela presença de uma incipiente variedade textual.

A segunda perspectiva remete aos postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem. Subjacente a essa perspectiva, os livros didáticos são respaldados por uma concepção de linguagem como forma de interação (concepção de linguagem interativa) e, consequentemente, uma noção de língua como atividade contundentemente social. Na perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem, o corpo estrutural dos livros didáticos é irrefutavelmente marcado pela presença dos gêneros do discurso, obtendo um tratamento canalizado para a abordagem das suas características sociocomunicativas. Os eixos leitura, produção de texto (escrita e oral) e análise linguística são contextualizados, sob os respaldos dos gêneros discursivos.

É com esse olhar que objetivamos conhecer a abordagem das atividades de produção de texto escrito nos materiais didáticos de língua portuguesa utilizados ao longo das últimas décadas.

3. Metodologia

Este trabalho está inserido no contexto da pesquisa bibliográfica. No dizer de Vera Regina Casari Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica tem como foco alavancar a resolução de um dado problema, recorrendo, para tal, a trabalhos científicos já publicados. Dizendo de outra maneira, o cerne da pesquisa bibliográfica está nas contribuições científicas já pu-

blicadas no âmbito acadêmico. Na ótica da autora,

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266)

Para a autora, na pesquisa bibliográfica, as contribuições são procedentes da literatura científica já publicada, mais especificamente, do conhecimento e do saber já construído. A partir destes, o pesquisador poderá estabelecer ligações, analisar e discutir seu objeto de pesquisa, concedendo um novo enfoque.

Isso está em sintonia como Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2010). Na visão das autoras, a pesquisa bibliográfica pode ser definida como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema” (p. 142).

Diante dessa aceção, neste estudo, alicerçamo-nos em trabalhos científicos da linguística de texto e da pedagogia, os quais abordam a noção de produção de texto, bem como a noção de produção de texto escrito e as principais orientações direcionadas ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito. Alicerçamo-nos, ainda, em trabalhos científicos da linguística aplicada e da pedagogia, que refletem da evolução histórica dos materiais didáticos de língua portuguesa.

4. Resultados

Os resultados deste estudo demonstram que os materiais didáticos de língua portuguesa empregados nas escolas brasileiras seguiram três perspectivas distintas. Maria Auxiliadora Bezerra (2001; 2010), Beth Marcuschi (2010) e Magda Soares (2004). Em cada uma dessas perspectivas, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito adquiriu distintos direcionamentos. Estes, por sua vez, refletiram-se nos materiais didáticos.

Consoante Beth Marcuschi (2010), o percurso histórico do início do século XX até meados da década de 80 foi irrefutavelmente marcado

pela *escrita correta*. Tal prática solicitava a produção de textos escritos em sintonia com os compêndios da gramática normativa. Nessa perspectiva de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito esteve diretamente atrelado à metalinguagem, fomentando a efetivação de práticas focadas no reconhecimento e na classificação de elementos gramaticais. Nesse expediente de ensino, em momentos distintos, o trabalho didático do ensino da escrita esteve vinculado à leitura de textos da esfera literária, da esfera midiática e da esfera infantojuvenil, assim como por textos elaborados por autores de manuais didáticos de língua materna. A leitura desses textos tinha como intenção potencializar a efetivação de práticas de imitação de modelos textuais. O ensino da produção de texto escrito esteve, portanto, intrinsecamente vinculado à prescrição da norma, bem como à imitação de modelos textuais tidos como exemplares da perfeição.

Dentro dessa perspectiva, por décadas, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito esteve calcado em categorias/elementos gramaticais, bem como na imitação dos componentes característicos das sequências tipológicas. Na lógica da perspectiva tradicional de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito concedeu primazia à codificação de modelos de escrita sacralizados. De um lado, estão os textos canônicos da esfera literatura (tomados como exemplares da correta utilização da norma). De outro lado, as tipologias textuais.

Esse tratamento dado ao ensino da produção de texto escrito é procedente das concepções de linguagem que respaldaram o trabalho pedagógico relativo a essa habilidade linguística. São elas: a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a concepção de linguagem como forma de interação. Estas, ao longo das décadas, fomentaram a potencialização de diferenciados tratamentos dados ao ensino da escrita nas unidades de ensino brasileiras.

Desse modo, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito, bem como a abordagem das atividades presentes nos materiais didáticos estão intrinsecamente vinculados a essas três concepções de linguagem acima mencionadas. Cada uma dessas concepções direcionou esteve presente no processo de escolarização brasileiro em momentos distintos.

4.1. A concepção de linguagem como expressão do pensamento

De acordo com Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009) a concepção de linguagem como expressão do pensamento está intrinsecamente ligada à efetivação de um trabalho pedagógico canalizado no *bem falar e bem escrever*. Sob o norte dessa concepção de linguagem, o ensino de língua materna estava focado na potencialização de situações de ensino-aprendizagem ancoradas na sequenciação: escuta, fala, leitura e escrita.

A “aprendizagem” estava condicionada à escuta e à leitura de modelos frasais e textuais previamente construídos. Na ótica de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), as situações de ensino-aprendizagem tinham como incumbência expor frases e textos normativamente corretos. Em outras palavras, ao alunado, eram expostos modelos de frases e modelos de textos corretos do ponto de vista gramatical. Os alunos, por sua vez, escutavam a leitura desses exemplares de frases e textos e os reproduziam mecanicamente. Nessa época, havia a tese de que a “aprendizagem” estava subordinada à escuta e à leitura de bons modelos. Partindo dessa perspectiva, a aquisição de comportamentos verbais escritos e orais acontecia, a partir da constante repetição de elementos sonoros e alfabéticos. Os textos escutados e lidos eram constantemente repetidos, a fim de que o alunado memorizasse a seleção lexical adequada (palavras e termos corretos), assim como modelos frasais e textuais.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009) e Alba Maria Perfeito (2007) postulam que a concepção de linguagem como expressão do pensamento fomentou a efetivação de situações de ensino-aprendizagem direcionada à metalinguagem. Diante dessa acepção, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna concedeu primazia à conceptualização e à classificação de questões relativas à acentuação gráfica, à colocação pronominal, à concordância de expediente verbal e nominal, à regência (também de expediente verbal e nominal), à ortografia, à pontuação etc. O ensino de língua estava, portanto, canalizado na prescrição da norma, o que, por conseguinte, deveria ser utilizado na escrita de textos.

Para Beth Marcuschi (2010), nesse expediente de ensino da produção de texto escrito, os textos procedentes das Antologias eram tomados como modelos a serem imitados. A partir desses exemplares, o alunado estava incumbido de produzir um texto em consonância com as regularidades da norma. Ainda nesse expediente, as atividades de leitura e escrita estavam vinculadas a formação moral do alunado. Os textos em-

pregados como exemplares da correta e perfeita utilização da língua versavam acerca de temáticas canalizadas a facultar a promoção da virtude, bem como da formação moral e espiritual dos alunos, o que os afastaria do erro.

As atividades de escrita tinham, portanto, uma dupla conotação. De um lado, viabilizar a efetivação de práticas de produção de texto focadas na norma, assim como em questões ortográficas e lexicais (vocabular). De outro lado, viabilizar a leitura e a produção de textos canalizados em temas morais. Esse tratamento dado à escrita persistiu até final dos anos de 1950.

Maria Auxiliadora Bezerra (2001; 2010) e Magda Becker Soares (2004) destacam que, até meados dos anos 60, ainda não existiam livros didáticos de língua portuguesa. Até meados dos anos 60, existiam as Antologias. Estas podem ser definidas como coleções de textos literários. Com os textos procedentes desse material, os professores formulavam as atividades de produção de texto escrito.

4.2. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação

Na década de 1960, os postulados linguísticos estruturalistas e a teoria da comunicação são propalados nas rotinas educacionais brasileiras e, por conseguinte, no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Sob o norte dos postulados estruturalistas, o ensino da produção de texto escrito persistiu em primar pela reprodução/imitação de modelos textuais. No entanto, desta vez, o cerne não está mais nos cânones da esfera literária.

Para Jéssica Pereira da Silva e Tatiana Simões e Luna (2016), sob o lastro da Linguística Estruturalista, o ensino da produção de texto escrito concedeu primazia à reprodução/reescrita de “modelos da boa escrita”, potencializando a efetivação de atividades canalizadas na produção das tipologias textuais, isto é, a descrição, a dissertação e a narração (também intitulados de redação clássica ou endógena). Subjacente a essa roupagem de ensino, está a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Na ótica de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação ocasiona a promoção de situações didáticas de ensino-aprendizagem focadas na codificação e na decodificação. Nessa concepção, o ensino de língua se desti-

nava a fomentar o desenvolvimento da competência escrita do aluno, amparando-se, para isso, nas técnicas de redação. Logo, a produção de texto escrito era o grande objeto de ensino.

No lastro dessa concepção de linguagem, o ensino de língua estava canalizado a efetivar a abordagem das funções da linguagem e das tipologias textuais. As situações didáticas de ensino eram, predominantemente, canalizadas nos elementos da comunicação, mais especificamente, à identificação do emissor, da mensagem etc. (SILVA & LUNA, 2013; SILVA, 2017)

Na visão de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), a abordagem gramatical era realizada por meio da recorrência a atividades de memorização. Os exercícios estavam amparados em modelos a serem copiados e repetidos constantemente. A partir dessa constante prática de repetição mecânica, almejava – se que os alunos memorizassem e retivessem os conteúdos gramaticais.

No dizer de Beth Marcuschi (2010), em virtude da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a atividade de produção textual requeria a imitação de um modelo textual padronizado, bem como o emprego de uma técnica de redação específica a tal modelo. Nesse expediente, a produção textual consiste em uma mera ação de elaborar mensagens e textos padronizados os quais não estavam inclusos dentro de uma situação comunicativa de uso nem possuíam interlocutores. Os textos produzidos pelo alunado receberam a nomenclatura de “gêneros escolares”, a saber, descrição, dissertação e narração.

Sob essa perspectiva de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da produção de textos escrito tinha uma dupla conotação. Por um lado, as atividades didáticas tinham como foco alavancar a exteriorização das ideias do alunado, por intermédio da “redação criativa” e “redação livre”. Por outro lado, as atividades didáticas ensejavam a imitação de formatos textuais, assim como a paráfrases de textos postos previamente. Esse direcionamento persistiu até final dos anos de 1970, como ressalta Beth Marcuschi (2010).

Maria Auxiliadora Bezerra (2001; 2010) mencionam que, em meados dos anos 60, surgem os primeiros livros didáticos de língua portuguesa. Os primeiros livros didáticos desse componente curricular detinham uma organização estrutural composta por texto, vocabulário em colunas, atividades de leitura (como decodificação), atividades de técnicas de redação (foco nas tipologias textuais), explanação gramatical e exercí-

cios instrumentais. Nas atividades de produção de textos, era predominante a imitação de elementos estruturais das tipologias textuais, a saber, descrição, dissertação e narração. As atividades didáticas presentes nesses primeiros manuais estavam condicionadas à exploração de modelos textuais. O objetivo disso era expor modelos de sequências tipológicas descritivas, dissertativas e narrativas, focando na exploração das suas características organizacionais e dos seus elementos. O alunado, por sua vez, deveria reconhecer as características organizacionais e os elementos típicos da estrutura de cada tipologia textual. Nessa conjectura, as atividades didáticas trazidas pelos livros didáticos de língua portuguesa estavam, veementemente, condicionadas à imitação de estruturas tipológicas e modelos. Esse tratamento recebeu a denominação de *técnicas de redação*.

4.3. A concepção de linguagem como interação social

Na década de 1980, os postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem vão instigar a efetivação de um processo de moldagem no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Guiado por esses postulados, o ensino de língua materna está propenso a instigar o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva do alunado. (SANTOS, 2002; SILVA, 2017a & 2017b; SILVA & LUCENA, 2017a & 2018)

Na fala de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), sob o lastro dos postulados linguísticos enunciativos e interativos, emerge a concepção de linguagem como forma de interação. Fazem parte desse expediente, os postulados da *Análise do Discurso*, da *Análise da Conversação*, da *Linguística de Texto*, da *Sociolinguística* etc. Tais postulados efetivam a materialização de uma noção de língua como atividade irrefutavelmente social canalizada à usabilidade nas tramas do dia a dia. Sob o norte da concepção de linguagem interativa, o trabalho pedagógico do ensino de língua transcende a normatização. Ou seja, em vez de primar pelo processo de apropriação de estruturas linguísticas, o ensino de língua foca na reflexão e no uso, com vistas a alavancar a empregabilidade da língua nos eventos do cotidiano.

Os debates acadêmicos traçados nos anos de 1980 alavancam a discussão diante da necessidade da efetivação de práticas de escrita contextualizadas e situadas. Apesar de tal postura não ter sido potencializada de imediato, esses debates acadêmicos colocaram em relevo uma roupagem de ensino que viria a se concretizar posteriormente, em especial com

a propalação dos postulados atinentes aos gêneros do discurso, conforme aponta Beth Marcuschi (2010).

Na visão de Beth Marcuschi (2010), por conta da concepção de linguagem como forma de interação, emerge uma noção de escrita como processo interlocutivo. Diante desse quadro, em vez de primar pela construção/elaboração de redações calcadas em técnicas, o trabalho pedagógico vai focar na produção de textos. Tal produção não remete apenas às exigências normativas, mas, sobretudo, à apropriação das características sociocomunicativas específicas dos textos advindos das distintas esferas e contextos de circulação.

Esse direcionamento vem sendo empregado nos livros didáticos de língua portuguesa. Sílvia Pereira da Silva (2017a), Sílvia Pereira da Silva e Josete Marinho de Lucena (2017b) e Sílvia Pereira da Silva e Sílvia Pereira da Lucena (2017c) ressaltam os livros didáticos desse componente curricular, hoje, estão alicerçados na perspectiva da diversidade textual. Isso quer dizer que esses manuais são direcionados à abordagem dos gêneros discursivos propagados no dia a dia. Essa abordagem remete não apenas aos gêneros discursivos, mas, sobretudo, à exploração das suas características constitutivas (propósito comunicativo, plano temático, plano composicional e plano estilístico). O objetivo disso é viabilizar o processo de conhecimento e de uso dos gêneros por parte dos alunos.

Diante desse quadro, as atividades didáticas de produção de textos escritos presentes nos livros didáticos de língua portuguesa são subsidiadas pelos gêneros discursivos, estando alicerçadas na perspectiva do letramento. Sílvia Pereira da Silva e Sílvia Pereira da Lucena (2017b) ressaltam que, hoje, as atividades de produção de texto escrito apresentadas pelos livros didáticos de língua portuguesa propiciam a conexão entre a leitura e a escrita, almejando, como isso, viabilizar a apropriação dos alunos perante os gêneros discursivos. Tais atividades são focadas na exploração das características constitutivas dos gêneros, assim como das condições de produção. Além disso, as atividades didáticas se dão como processo, mais especificamente, por etapas. São elas: o planejamento, a coleta de informações, a produção inicial, a avaliação, a reescrita e a circulação, como evidencia Lopes-Rossi (2015) no quadro abaixo.

Nesse sentido, os materiais didáticos de língua portuguesa presentes na evolução histórica do processo de escolarização brasileiro passaram por três momentos distintos. Em cada um desses momentos, predominou um determinado material didático, bem como uma determinada

perspectiva de abordagem da produção de texto escrito em tais materiais.

MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Leitura detalhada de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e visuais), de sua organização retórica e de seu estilo.
Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Reprodução, tanto quanto possível, do modo de produção do gênero nas situações não escolares: <ul style="list-style-type: none">• Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários)• Coleta de informações• Produção da primeira versão de acordo com movimentos retóricos típicos do gênero (ou possíveis, caso não haja um padrão)• Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados• Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção• Revisão final do texto• Digitação e diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Quadro 1 – Modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2015)

Fonte: Lopes-Rossi (2015, p. 147).

De início, as antologias, que eram constituídas unicamente por gêneros da esfera literária. Esse material didático era marcado pela ausência da diversidade textual, bem como pela abordagem da produção de texto escrito com foco na normatização gramatical e na formação moral dos alunos.

Em um segundo momento, já existiam os primeiros livros didáticos de língua portuguesa, sendo marcados por uma incipiente diversidade de gêneros discursivos (gêneros da esfera jornalística e midiáticas), assim como por uma abordagem da produção de texto escrito com foco nas técnicas de redação, mais especificamente, na imitação de elementos composicionais das tipologias textuais.

Nos dias atuais, os livros didáticos de língua portuguesa vêm, continuamente, ampliando os gêneros textuais presentes nas atividades de produção de texto escrito, focando na perspectiva do letramento. Tais atividades, hoje, englobam gêneros textuais de distintas esferas socioco-

municativas, explorando suas características constitutivas, conforme demonstra tabela abaixo.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	CONCEPÇÃO DE ESCRITA E ABORDAGEM DADA ÀS ATIVIDADES DIDÁTICAS	ABORDAGEM DADA AOS GÊNEROS DISCURSIVOS
Concepção de linguagem como expressão do pensamento	Assentada na gramática tradicional grega.	Escrita com foco em componentes gramaticais As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais dos gêneros da esfera literária, assim como da linguagem literária, primando pela reprodução mecânica da seleção lexical e de componentes gramaticais. Foco na seleção lexical eloquente e rebuscada. Foco na normatização. Foco na usabilidade de palavras e frases corretas (do ponto de vista normativo).	Foco nas antologias e/ou crestomatias. As atividades didáticas de produção de texto escrito estiveram assentadas, única e exclusivamente, nos textos da esfera literária.
Concepção de linguagem como instrumento de comunicação	Calcada nos postulados linguísticos estruturalistas e na teoria da comunicação.	Escrita como atividade de codificação. As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais das sequências tipológicas, focando na reprodução de questões temáticas e organizacionais. Foco na emissão de mensagens. Foco no reconhecimento e imitação da organização estrutural.	As atividades didáticas de produção de texto escrito estiveram alicerçadas nos gêneros da comunicação (bilhetes, cartas, telegramas etc.) E aos gêneros da mídia (histórias em quadrinhos, notícias, reportagens, tirinhas etc.).
Concepção de linguagem como forma de interação	Estribada nos postulados sociointerativos e discursivos da linguagem (análise do discurso, análise crítica do discurso, análise da conversação, linguística aplicada, linguística	Escrita como atividade interativa/interlocutiva e/ou prática social. As atividades didáticas têm como cerne a produção de distintos gêneros discursivos, em especial os extraescolares. As atividades didáticas primam pela abordagem das características sociocomunicativas dos gêneros (finalidade comunicativa, plano temático, plano composicional	As atividades didáticas de produção de texto escrito têm como meta viabilizar o acesso do aluno a uma diversidade de gêneros discursivos.

	de texto, socio- linguística etc.).	e plano verbal.) As atividades didáticas focam na adequação dos gêneros discursi- vos às situações comunicativas de uso.	
--	--	--	--

Quadro 2 – Síntese das concepções de linguagem e da abordagem da produção de texto nos materiais didáticos de língua portuguesa.

5. Considerações finais

Diante dos estudos realizados, percebemos que, desde meados dos anos 60, os materiais didáticos de língua portuguesa vêm, continuamente, ampliando os gêneros discursivos que subsidiam as atividades de produção de texto escrito. Isso tem fomentado a efetivação de novas abordagens das atividades de produção de textos escritos.

Em meados dos anos 60, mesmo como uma incipiente diversidade de gêneros, os primeiros livros didáticos de língua portuguesa já traziam consigo alguns exemplares de gêneros discursivos presentes nas tramas cotidianas. Ainda que as atividades de produção de texto escrito primassem pelo reconhecimento e pela imitação de estruturas das tipologias textuais, os alunos já podiam ter acesso e visualizar alguns gêneros discursivos propagados no seu dia a dia, como é o caso dos gêneros jornalísticos.

Hoje, os livros didáticos de língua portuguesa já trazem um amplo quantitativo de gêneros discursivos, que estão disseminados nas práticas do dia a dia. Tais gêneros subsidiam as atividades de produção de texto escrito, objetivando potencializar a proficiência dos alunos diante da escrita de textos. Em outras palavras, objetiva-se formar produtores de textos competentes e proficientes, os quais consigam se apropriar dos gêneros discursivos e, por conseguinte, consigam usá-los no seu dia a dia. Isso reflete a perspectiva do letramento.

Nesse sentido, os materiais didáticos de língua portuguesa vêm, ao longo das últimas décadas, vivenciando inúmeras modificações, o que tem ensejado a efetivação de novos objetos de ensino, bem como de novas abordagens dadas à produção de texto escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de e FERREIRA, Andréa Tereza Brito (2008). As Práticas Cotidianas de Alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, p. 252-264. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 23-05-2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 37-46.

_____. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 33-45.

_____; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, São Paulo, vil. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf>. Acesso em: 07-03-2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 16-06-2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13-06-2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em língua portuguesa. *Confluência*, vol. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 15-06-2017.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2005.

DIAS, Reinildes. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 16, p. 203-218, 2004. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a16.pdf>>. Acesso em: 05-02-2017.

FIAD, Raquel Salek; COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de Textos*. Glossário: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, centro de alfabetização, leitura e escrita – CEALE, Faculdade de Educação – UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>. Acesso em: 17-02-2018.

GONÇALVES, Adair Vieira; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, vol. 10, n. 4, p. 995-1024, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a09v10n4.pdf>>. Acesso em: 23-01-2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras*, vol. 31, n. 3, p. 132-157, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>. Acesso em: 30-12-2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas 2010.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). *Coleção explorando o ensino: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas – CLAPFL*, Florianópolis, EDUSC, 2007. Dis-

ponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: 22-12-2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n.º. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/605>>. Acesso em: 16-05-2018.

SILVA, Aleksandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de Textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Orgs.). *Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p. 29-44.

SILVA, Jéssica Pereira da., LUNA, Tatiana Simões e. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. *Prolíngua*, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28691/15286>. Acesso em: 12-12-2016.

_____; _____. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 25-12-2016.

SILVA, Sílvio Pereira da. *A compreensão de texto na coleção português línguas – ensino médio (1994-2013): evolução histórica e perspectivas atuais em debate*. 2017a. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>. Acesso em: 02-11-2017.

_____. Da decodificação à produção de sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. *Desafios*, vol. 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>>. Acesso em: 30-12-2017.

_____; LUCENA, Josete Marinho de. Entrevista com Lívia Suassuna. *Educação em Revista*, vol. 34, p. 01-09, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

[46982018000100138&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](#)>. Acesso em: 29-04-2018.

_____; _____. Entrevista com Livia Suassuna. *Revista X*, vol. 12, p. 01-07, 2017a. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55130>>. Acesso em: 29-12-2017.

_____; _____. O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto: um olhar sobre as modificações. *Revista FSA*, vol. 14, p. 165-186, 2017b. Disponível em:

<<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1463>>.

Acesso em: 27-12-2017.

_____; _____. Atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa: um olhar sobre a coleção Português Linguagens? Ensino Médio (1994-2013). *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. n. 18, p. 53-76, 2017c. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/4499/0>>. Acesso em: 01-05-2018.

_____; _____. Entrevista com Marcos Bagno. *Línguas & Letras*, vol. 18, p. 167-173, 2017d. Disponível em:

<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17429>>. Acesso em: 31-12-2017.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO *YOUTUBE*: UMA PROPOSTA DE PROJETO DIDÁTICO

Ivanildo Felix da Silva Júnior (UFPB)

felix_junior@live.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral desenvolver um projeto didático voltado a ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) Levar os alunos a conhecer as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*; (II) Analisar a produção textual dos alunos, a fim de verificar quais características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário se destacaram em suas produções. Para realização dos objetivos propostos, alicerçamo-nos na pesquisa-ação. Além disso, adotamos como procedimentos metodológicos: o levantamento bibliográfico e a aplicação de um projeto didático. Os resultados demonstram que os anúncios publicitários produzidos pelos alunos corresponderam às características sociocomunicativas desse gênero discursivo. Tanto os anúncios da produção inicial, quanto os da produção final corresponderam aos critérios de análise propostos: consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, sintonia com os aspectos temáticos do gênero, sintonia com os usos da linguagem típicos do gênero e mobilização de estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio. Em termos de conclusão, ressaltamos que os saberes adquiridos com a apropriação das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário, principalmente os saberes que aludem aos usos da fala e das suas formalidades, podem ser utilizados nas práticas corriqueiras dos alunos. Nesse sentido, contribuir para a formação de usuários competentes da língua solicita dos docentes a realização de um trabalho atrelado à apropriação dos gêneros.

Palavras-chave: Produção de texto. Anúncio publicitário. *Youtube*.

1. Introdução

Ao ministrar a disciplina análise e interpretação de textos no curso de publicidade e propaganda de uma faculdade privada na região metropolitana da cidade de João Pessoa, uma vasta quantidade de alunos demonstrou bastante dificuldade em utilizar a modalidade oral da linguagem em distintas situações. Ou seja, os alunos tinham bastante dificuldade em apresentar trabalhos oralmente, assim como expor sua opinião a respeito de um determinado assunto/tema através da linguagem oral. Diante dessa situação, decidimos desenvolver um projeto, a partir de um

gênero discursivo/textual¹ pertencente ao cotidiano dos alunos com o objetivo de desenvolver as habilidades de produção textual desses sujeitos. Nessa perspectiva, escolhemos o gênero anúncio publicitário veiculado no suporte *Youtube*.

Esse gênero discursivo/textual faz parte não apenas da rotina cotidiana dos alunos, como também da sua rotina acadêmica. Diversos exemplares do gênero anúncio publicitário são propagados no cotidiano da sociedade contemporânea. O contexto situacional alusivo à proliferação das tecnologias computacionais ocasionou uma intensa publicação de exemplares desse gênero nas redes sociais (*Instagram, Facebook, Twitter* etc.), assim como em outros suportes digitais e mídias audiovisuais (*e-mail, sites diversos, Youtube* etc.). Sob o suporte *Youtube*, o anúncio publicitário é concretizado mediante a materialidade audiovisual, trazendo, assim, relevantes contribuições para trabalhar a expressão e a desenvoltura oral dos alunos.

No que se refere ao ensino de língua, este, nos dias atuais, deve ser trabalhado mediante a abordagem de eixos de ensino: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. De acordo com Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013), esse viés é orientado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), no final dos anos 90. Nesses documentos, predominam paradigmas que apontam como necessário um processo de modificação, no que diz respeito ao ensino de língua com *locus* na reflexão. Em outras palavras, o ensino de língua passa a englobar a reflexão e o uso. Com isso, as estratégias de ensino devem estar voltadas à articulação dos eixos leitura, escrita, fala, escuta e análise linguística. Para Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013),

Nos anos 90 (século XX), com a publicação dos PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1997 – séries iniciais – e 1998 – séries finais) – que sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso → reflexão”. Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem. (REINALDO, 2013, p. 15)

¹ Neste trabalho, alicerçamo-nos na perspectiva bakhtiniana, bem como na perspectiva da linguística textual (também conhecida como marcuschiana). A primeira perspectiva adota a nomenclatura gêneros do discurso. A segunda adora a nomenclatura gêneros textuais. Nesse sentido, utilizamos o termo “gêneros discursivos/textuais” com o propósito de aludirmos às duas perspectivas mencionadas.

Ainda com relação aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), Maria da Graça Costa Val *et al.* (2007) esclarecem que esse documento promove a inserção dos gêneros discursivos/textuais não somente nas estratégias de ensino-aprendizagem, mas também nos livros didáticos. Tal inserção visa efetuar a promoção de estratégias de ensino que primem pela compreensão e produção textual. Nesta última, estão inclusos tanto os gêneros discursivos/textuais da modalidade escrita, quanto os da modalidade oral. Na visão de Maria da Graça Costa Val *et al.* (2007),

Tem-se falado muito em gêneros textuais ultimamente. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* mencionam essa noção e se valem dela para tratar das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos. Os critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) enfatizam a importância da diversidade de gêneros textuais nas atividades de compreensão e produção de textos, tanto escritos quanto orais. Os livros didáticos, por sua vez, têm se empenhado em apresentar coletâneas que incluam textos de diversos gêneros. (VAL *et al.*, 2007, p. 7)

Partindo dessa perspectiva, em virtude dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as estratégias de ensino-aprendizagem de língua e os materiais didáticos passam a ser permeados de exemplares de gêneros discursivos/textuais com o objetivo de formar indivíduos competentes.

Maria da Graça Costa Val *et al.* (2007) pontuam também que os gêneros textuais projetam características comuns. Fazem parte desse acervo de características de constituição: os conteúdos temáticos, a composição estrutural, o estilo, as intenções/pretenções comunicativas, o contexto de produção, os suportes textuais etc. Em se tratando do ensino de língua, os autores destacam que as estratégias de ensino-aprendizagem devem ocasionar a reflexão sobre esses elementos constitutivos dos gêneros textuais, atentando para questões alusivas à adequação às suas necessidades sociocomunicativas. Essa reflexão pode se dar através do envolvimento nas atividades de compreensão e de produção de textos (tanto escritos, como orais). Dentre tais gêneros discursivos/textuais, destacamos o anúncio publicitário.

O gênero anúncio publicitário pode ser conceituado como um texto de comunicação pública ou comunicação de massa incumbido de realizar a transmissão de informações e, sobretudo, alavancar a incitação de determinados comportamentos. Esse gênero discursivo/textual é intrinsecamente direcionado a finalidades comerciais, a saber, a aquisição/compra de produtos e serviços. (VESTERGAARD; SCHORODER, 1998 *apud* FARIA; PINTO, 2010)

Diante dessa acepção, o gênero anúncio publicitário parte de uma ideia ou mensagem a ser difundida, objetivando acarretar tanto a promoção de uma marca relativa a um produto ou serviço, quanto à aquisição destes. A ideia ou mensagem deflagrada pelo texto publicitário tem por intento apreender/deter a atenção do público, projetando o desejo ou interesse dos sujeitos em face de um dado produto ou serviço. No corpo do texto publicitário, aparecem diferentes elementos discursivos (tanto verbais escritos, quanto imagéticos). Dessa feita, o anúncio publicitário está intrinsecamente direcionado a aspectos comerciais.

Este trabalho teve como objetivo geral desenvolver um projeto didático voltado a ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) levar os alunos a conhecer as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*; (II) analisar a produção textual dos alunos, a fim de verificar quais características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário se destacaram em suas produções.

2. Fundamentação teórica

2.1. Produção de texto: um olhar sobre a modalidade escrita e oral

Com as pesquisas da linguística textual ou linguística de texto, a produção de texto corresponde a um processo interativo, que compreende à associação de conhecimentos linguísticos e gramaticais, conhecimentos prévios ou de mundo, conhecimentos textuais e atividades cognitivas, como dizem Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009).

De acordo com Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007), a produção de texto não consiste em uma atividade carecida e desprovida de uma finalidade. Pelo contrário, produzir textos consiste em uma atividade cuja finalidade é efetuar a prática da interação, bem como realizar ações de participação social. A efetivação da prática da produção textual abarca os usos de conhecimentos de distintos níveis de complexidade, bem como diferenciados atos cognitivos.

A produção textual requer dos sujeitos diferenciadas estratégias, que não se limitam apenas à apropriação e à familiarização com conceitos gramaticais normativos. Ou seja, produzir textos solicita dos sujeitos o uso de conhecimentos a respeito do contexto comunicativo (adequação

do gênero, coenunciadores, tópicos etc.), diferenciadas ações (parafrasear, planejar o projeto de dizer, selecionar, agrupar ideias etc.), avaliar, revisar e reescrever o texto com a pretensão de ocasionar a interação com os leitores etc. (KOCH; ELIAS, 2009). Em suma, produzir textos não se restringe ao uso do código e ao domínio da norma, mas é reflexo de distintas ações/estratégias que aludem ao plano social, bem como à cognição humana.

Segundo Beth Marcuschi (2007), as pesquisas acerca dos gêneros textuais deflagradas no âmbito da linguística textual trouxeram múltiplas alterações no trabalho envolvendo o texto no contexto educacional. Entre essas alterações que envolvem o texto, desponta uma nova perspectiva: a produção textual. Ensinar o aluno a produzir um texto requer um trabalho baseado nos gêneros discursivos/textuais, principalmente os que estão propagados nos espaços extraescolares. O trabalho com a produção de textos, ou melhor, com a produção de gêneros, é necessária a explicitação das suas condições de produção e de circulação. Nesse ínterim, produzir textos não é algo mais, relacionado unicamente aos tipos textuais – narração, descrição e dissertação –, mas, sim, a uma ação diretamente relacionada aos gêneros discursivos/textuais.

Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante e Beth Marcuschi (2007) defendem uma noção de língua real e situada cuja utilização acontece nas práticas corriqueiras, isto é, presentes em situações de interação formais ou informais, assim como privadas ou públicas. Esse processo acontece mediante textos reais, ou melhor, gêneros do discurso presentes no cotidiano dos sujeitos. Tais gêneros podem ser escritos ou orais. Dessa feita, a produção de texto pode ser tanto escrita, quanto oral.

2.1.1. A produção de texto escrito

Na ótica de Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009), o texto consiste em um evento sociocomunicativo procedente da coprodução efetuada entre dois interlocutores, a saber, autor e leitor. O texto tem como atribuição efetuar a interação entre interlocutores. Estes, por sua vez, exercem papéis ativos e estratégicos voltados a construir sentido. A construção de sentidos, porém, não é procedente apenas dos elementos normativos depositados no texto. O sentido se dá com a conexão de saberes culturais, históricos e sociais dos sujeitos. Nesse viés, a escrita e/ou produção de texto escrito é uma ação cujo objeto está na interação que é resultante da junção dos conhecimentos normativos, socio-

culturais e textuais, assim como ações cognitivas e metacognitivas.

Em virtude dos paradigmas linguísticos sócio-históricos, nos dias atuais, a escrita é vista como um processo interacional. De acordo com Irlandé Antunes (2003), a escrita como processo interacional abarca uma ação cooperativa entre sujeitos. Em outras palavras, essa perspectiva interativa de escrita abrange as ações de dois ou mais sujeitos que almejam os mesmos fins. Nessa perspectiva, cada ação proferida é regulada e condicionada aos outros que fazem parte desse processo. As decisões tomadas pelo autor/enunciador no que diz respeito à escrita levam sempre em conta o outro com o qual interage. A escrita nesse viés interativo engloba, portanto, a parceria e o envolvimento entre os sujeitos, refletindo a dimensão interativa, dialógica e negociável da linguagem.

A produção de texto escrito é marcada pelo distanciamento entre autor e leitor, sendo erradicada a participação ativa e direta do leitor no momento da interação. Diante desse quadro, o autor constrói um perfil do seu possível leitor, prevendo suas possíveis reações em face da leitura. É a partir das previsões que esse autor traça do seu possível leitor, que seu texto é produzido. Desse modo, na produção do texto escrito, autor e leitor não se fazem presentes no mesmo contexto temporal e espacial. Com isso, a produção e a recepção do texto ocorrem em momentos diferenciados. (KOCH; ELIAS, 2009)

A perspectiva interativa de escrita parte do pressuposto da existência do outro. Porém, a presença dos outros sujeitos não é algo simultâneo. Ainda assim, mesmo que o interlocutor não esteja lado a lado do autor no ato da produção textual, este deve considerá-lo em suas ações. Dessa forma, produzir um texto escrito solicita do autor que divida tal momento com um interlocutor que não se faz presente, olhando para o que será dito e como será dito (ANTUNES, 2003). Partindo dessa perspectiva, o decorrer do processo de escrita é caracterizado por esse ato de lembrar dos outros com quem interage, trazendo à tona sua presença imaginária a cada ação discursivo-textual efetuada.

Ancoradas em uma proposta sociointeracionista de processo de ensino-aprendizagem de língua, Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007) defendem que o ensino da produção de texto escrito no contexto educativo deve propiciar o contato dos alunos com múltiplas situações de escrita equivalentes as que acontecem além do campo escolar, isto é, extraescolar. Partindo dessa perspectiva, as situações de escrita propostas pelo contexto educativo devem abarcar a produção textual de múltiplas

tiplos e diversificados gêneros que atendam/adequem a diferentes finalidades comunicativas, bem como dialoguem com diversificados interlocutores, o que faz da escrita um objeto social.

Essas diversificadas funções comunicativas da escrita vão influir diretamente na escolha dos gêneros discursivos/textuais. Em função da diversidade de funções comunicativas dessa modalidade da linguagem, surgem diversificados gêneros que vão concretizar a interação verbal escrita. A escrita vai, desse modo, ser materializada em diferenciados gêneros, distribuindo-se e organizando-se na superfície linguística do texto, isto é, a superestrutura, como aponta Irandé Antunes (2003).

Para Irandé Antunes (2003), a produção de texto escrito cumpre distintas e diversificadas funções sociocomunicativas. Ao longo do dia a dia dos sujeitos, a escrita se faz presente, atendendo a diversificadas pretensões que estão relacionadas com as práticas corriqueiras desses sujeitos. Como diz a autora, “pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo” (ANTUNES, 2003, p. 48). A escrita, portanto, não acontece desprovida de uma pretensão, uma vez que está sempre voltada a atender determinados fins.

É nesse sentido que Alexandro Silva e Kátia Leal Reis de Melo (2007) defendem a explicitação da finalidade e do interlocutor/enunciador no trabalho com a produção de texto. Na ótica dos autores, quando um sujeito se propõe a produzir um texto, ele o faz com um objetivo/finalidade, dirigindo sua produção a um interlocutor/coenunciador. Desse modo, produzir textos envolve sempre uma finalidade e destinatários concretos. Diante da perspectiva de efetuar situações de escrita equivalentes aos usos reais das rotinas do dia a dia, o trabalho com a produção de texto escrito deve envolver não apenas a escolha de um determinado gênero, mas também a abordagem da finalidade da produção e do interlocutor a que tal produção se destina.

Para Irandé Antunes (2003), o trabalho com o texto escrito deve sempre explicitar o leitor ou o interlocutor a que se destina a produção. Tal explicitação serve de parâmetro e referência, para que o autor saiba o que vai ser dito em sua produção. Desse modo, aquilo que será dito no texto é condicionado ao leitor/destinatário, passando por um processo de adequação que demanda sempre a presença imaginária do interlocutor.

Na visão de Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007),

a produção de texto escrito engloba diferentes ações textuais e discursivas, tais como: selecionar ideias, selecionar termos lexicais, revisar gramaticalmente o texto etc. Produzir textos abrange, portanto, diversificados conhecimentos e ações discursivas. Ou seja, não se trata de uma ação cuja dinâmica depende única e exclusivamente do uso de normas gramaticais.

Nesse conjunto de ações textuais e discursivas, está a utilização de aspectos/fatores intertextuais. No dizer de Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), a intertextualidade consiste em um processo, por intermédio do qual o leitor ou produtor pode estabelecer elos/links com outros textos anteriores. No momento da leitura ou da produção, os sujeitos podem remeter a outros textos, relembrando o fazendo usos de diversos aspectos. Quando o leitor ou produtor remetem a outros textos que faz parte da sua bagagem de leitura, ele está efetuando estratégias de recursos intertextuais, isto é, a intertextualidade.

Segundo Irandé Antunes (2009), na atividade da produção textual, o autor ou produtor faz uso dos seus conhecimentos. Esses conhecimentos, por sua vez, são derivados de sua bagagem de leitura. A bagagem de leitura é composta por todos os textos aos quais o leitor teve acesso. Através dessa bagagem, o leitor adquiriu distintos conhecimentos, tais como: conhecimento sobre temáticas e problemáticas; conhecimentos sobre estruturas frasais, sequências tipológicas e gêneros textuais; conhecimentos sobre recursos linguísticos etc. Ao ler ou produzir textos, as pessoas podem remeter aos textos lidos anteriormente que contribuíram para a construção desses saberes, fazendo uso de tudo isso na sua produção textual.

Nesse sentido, o conceito de intertextualidade em relação à produção textual não está vinculado apenas aos argumentos que subsidiam a elaboração textual, mas também remetem ao vasto quantitativo de saberes e de informações que podem ser recuperadas do contato do leitor com textos anteriores.

Para Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009), em virtude do fato de o autor e do leitor não estarem presentes em um mesmo contexto espacial e temporal da produção de texto, a atividade da escrita acontece por intermédio de etapas distintas. São elas: o planejamento, a produção, a revisão e a reescrita. Nessas etapas, o autor tem a possibilidade de readequar seu texto ao seu interlocutor/leitor.

Segundo Irandé Antunes (2003), produzir um texto vai além da

mera expressão escrita de ideias e informações em um determinado suporte. O processo de produzir texto dá-se, por intermédio de etapas complementares. São elas: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Cada uma dessas etapas não aparece do nada. Pelo contrário, cada uma delas possui finalidades específicas.

O planejamento abarca os passos antecedentes à escrita do texto, englobando diversificadas ações, como: escolha e delimitação da temática sobre a qual o texto se debruçará; estabelecimento de objetivos, escolha do gênero discursivo/textual adequado, delimitação das informações a serem dispostas no texto, bem como delimitação da sequência dessas informações; estabelecimento do perfil de seus leitores visando a adequar seu textos (escolhas linguísticas etc.). (*Idem, ibidem*)

A escrita compreende o registro das ideias e das informações no papel. Nesse momento, acontece o registro daquilo que foi expresso no planejamento. Para tal, o autor vai utilizar determinados fatores lexicais, assim como determinadas escolhas semânticas e sintáticas, mantendo sempre uma relação com o planejamento e com a situação comunicativa. (*Idem, ibidem*)

A etapa da revisão e da reescrita corresponde à análise da escrita das informações que estão presentes na superfície do texto. Nessa etapa, o autor tende a confirmar se a finalidade comunicativa foi atendida, bem como acontece a confirmação referente ao atendimento ao tema, à coesão (de referência e de progressão) e à coerência, a questões normativas e lexicais. Nessa etapa, o texto passa por um processo de reformulação maciça, extinguindo aquilo não está adequado à situação de uso. (*Idem, ibidem*)

No que diz respeito à produção de texto escrito, diversos autores apontam a junção entre leitura e escrita como um recurso extremamente valioso, já que propicia apropriação do aluno em relação aos gêneros discursivos/textuais. Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007) propõem o uso de situações de leitura com o objetivo de propiciar a familiarização e a apropriação dos alunos com relação a distintos gêneros. Por intermédio dessas situações de leitura, os alunos têm acesso a múltiplos gêneros e a suas finalidades/funções comunicativas, indexando modelos textuais na sua memória. O que, conseqüentemente, dá subsídios para o exercício da escrita. Em outras palavras, com o acesso a essas diversificadas situações de leitura e aos modelos textuais, os alunos passam a lidar com as características constitutivas dos gêneros, conhecendo diferen-

tes estruturais e estilos de dizer. Para as autoras,

Como já anunciamos, a segunda razão para promovermos muitas situações de leitura de textos na escola é que a familiaridade com diferentes espécies textuais pode dar munição para que os alunos adotem gêneros textuais propícios às finalidades dos textos e tenham modelos de textos indexados na memória que tornem a tarefa de escrita mais fácil. A partir desses conhecimentos e desses modelos, os produtores podem, inclusive, manipular características de gêneros distintos para criar estruturas textuais diferentes, experimentando novos estilos. (LEAL; MELO, 2007, p. 24)

A articulação entre práticas de leitura e de escrita é, pois, algo de substancial relevância em se tratando da produção de textos na escola. Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo (2007) refletem acerca das contribuições da realização de um trabalho amparado na conexão entre situações de leitura e de escrita. Para as autoras, a produção textual exige a leitura de diversificados gêneros. É por meio da leitura de distintos gêneros que o leitor constrói um conjunto de conhecimentos alusivos às características temáticas, composicionais e estilísticas dos textos difusos no cotidiano extraescolar. Consequentemente, tais conhecimentos dão subsídios, para a realização da produção textual. Na visão das autoras supracitadas,

Essa garantia só poderá ocorrer se percebermos a importância de termos modelos para a escrita dos textos, ou seja, para aprendermos a escrever, precisamos ler textos variados, para construirmos uma bagagem de conhecimentos temáticos e de conhecimentos relativos às características dos vários gêneros textuais. Em suma, queríamos deixar claro que consideramos que a leitura é essencial para a aprendizagem da escrita. (LEAL; MELO, 2007, p. 26)

Diante dessa perspectiva, produzir textos escritos envolve o contato do leitor com diversificados gêneros discursivos/textuais com a finalidade de apropriar-se do funcionamento global desses gêneros, sendo a leitura um recurso de extrema relevância na familiarização do autor/enunciador com as características constitutivas dos gêneros.

2.1.2. A produção de texto oral

Como mencionado anteriormente, sob o viés dialógico da linguagem, o texto consiste em um local de interação efetuada por interlocutores ativos e estrategistas. O texto compreende duas modalidades: escrita e fala. Em ambas as modalidades, o grande objeto é a interação. Todavia, o texto escrito e o falado possuem diferenciações em sua coprodução, conforme preconizam Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009).

Em se tratando da fala, há uma antiga crença de que não há necessidade de a fala ser ensinada e/ou aprendida, visto que os sujeitos fazem uso dessa habilidade desde o nascimento. A escrita, por outro lado, deve ser ensinada e/ou aprendida. Essa função é de atribuição da escola. No entanto, os usos da fala não compreendem a espontaneidade do cotidiano, podendo ser abordados no contexto educacional (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007; MARCUSCHI, 2001). Dessa feita, a produção de texto oral (assim como a produção de texto escrito) possui diversificadas particularidades, as quais devem ser abordadas no contexto educativo, sendo objeto de ensino.

Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante e Cristina Teixeira Vieira de Melo (2007) são veementemente contrárias à tese da perspectiva dicotômica entre a escrita e fala. Ambas as modalidades consistem em formas de manifestações textuais normatizadas, sendo marcadas por particularidades.

É nesse sentido que Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) refletem acerca das particularidades da produção do texto oral. Na visão das autoras, ao contrário do que acontece na produção do texto escrito na qual há um distanciamento espacial e temporal entre autor/leitor, a produção de texto oral compartilha da presença de ambos os interlocutores, uma vez que eles estão copresentes. Nessa perspectiva de produção de texto, tem-se uma produção verbal conjunta e ativa, visto que não há distanciamento entre autor/leitor, partilhando, assim, de um mesmo contexto de produção e recepção textual.

De acordo com Irandé Antunes (2003), a produção de texto oral consiste em um processo interativo caracterizado pela copresença do falante e do ouvinte, assim como pela alternância de papéis. Ao contrário do que acontece na produção do texto escrito em que a recepção do texto passa por um adiamento, na produção do texto falado, a interação entre autor e interlocutor acontece em um mesmo espaço e tempo. Ao longo da produção do texto falado, esses sujeitos, simultaneamente, planejam seu discurso e negociam a sequência do diálogo entre ambos. Na ótica da autora,

Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em situação de copresença, alternam seus papéis de falante e ouvinte. O discurso vai sendo, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo. (ANTUNES, 2003, p. 50)

Aqui, reside a grande distinção entre a produção de texto escrita e oral: o contexto comunicativo de produção e recepção do texto. Na escrita, esse contexto não é o mesmo, visto que os interlocutores estão distanciados. Por outro lado, na fala, esse contexto é o mesmo, concretizando uma produção de texto em que os interlocutores estão lado a lado.

Irané Antunes (2003) discute as modalidades da fala (formal e informal) que se refletem na produção de texto oral. Para a autora, a fala não detém um padrão homogêneo e único. Ou seja, a fala possui variedades que são correlatas a diferenciados fatores. Nesse sentido, ao produzir textos orais, os sujeitos utilizam-se da formalidade ou da informalidade, assim como da espontaneidade ou da não espontaneidade, sendo tal escolha relacionado com o momento de fala. Existem momentos de fala que não exigem dos sujeitos uma formalidade. Nesse caso, a produção de texto oral pode ser pautada na espontaneidade do momento de fala, sendo caracterizado pela informalidade. Por outro lado, existem momentos de fala que exigem dos sujeitos a formalidade. Nesse caso, a produção de texto oral deve ser ancorada em um maior planejamento e controle, já que o momento de fala é caracterizado pelo uso da formalidade. O que também acontece na modalidade escrita. Para a autora,

Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado. Naturalmente, a diferença que pretendo ressaltar aqui é aquela entre a fala mais informal. Quanto maior for a distância entre as duas, mais salientes serão as diferenças. A fala informal está normalmente presente nos contextos mais corriqueiros de conversação coloquial e caracteriza-se, em geral, por um vocabulário comum, restrito a esses contextos corriqueiros. (ANTUNES, 2003, p. 52)

Dessa maneira, a produção de texto oral passa por um processo de adequação relacionado à situação de interação que abarca, tanto momentos formais quanto momentos informais. Nesse processo de adequação, o falante vai proferir um texto falado mais espontâneo ou mais elaborado. A produção de texto oral é, pois, correlacionada ao uso, cabendo ao falante refletir e alterar sua produção, em função de fatores comunicativos contextuais.

Na visão de Irané Antunes (2003), a produção de texto oral vem acompanhada de outros elementos que provêm de outras modalidades da linguagem. São exemplos: os elementos paralinguísticos, tais como: gesticulações, mudanças nas expressões da face etc. Fazem parte desse conjunto os elementos suprasegmentais que englobam ao som, como é o caso dos: aspectos da entonação, acréscimo/decrécimo da intensidade so-

nora, pausas e hesitações.

A linguagem oral aparece, portanto, relacionada a outras modalidades linguísticas, como é o caso da: linguagem corporal, gestual etc. Essa junção de linguagens age não apenas na concretização da produção textual, mas também na construção de sentido.

Acerca disso Bernard Schneuwly, Sylvie Haller e Joaquim Dolz (2004) defendem que produção de texto oral não se restringe a fatores linguísticos ou prosódicos. Pelo contrário, esse tipo de produção se dá de forma articulada com as expressões da face, os gestos, os olhares, as posturas do corpo etc., o que contribui para o processo de construção de sentidos. Essas modalidades linguísticas que se confabulam com a fala são denominadas por tais autores como multissistemas da oralidade. Nas palavras dos autores,

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não significantes, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecido como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que as mímicas faciais, posturas, olhares e a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e / ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (SCHNEUWLY, HALLER; DOLZ, 2004, p. 134)

Bernard Schneuwly, Sylvie Haller e Joaquim Dolz (2004) fazem uma aprofundada especificação desses multissistemas da oralidade, conforme descrito no quadro abaixo:

MEIOS PARALINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSTICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO FÍSICO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia elocução Pausas Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais movimentos gestos Troca de olhares mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal distância Contato	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Iluminação disposição de cadeiras Ordem ventilação decoração

Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral.

Fonte: Schneuwly, Haller; Dolz (2004, p. 134).

Sob o viés da perspectiva dos gêneros discursivos/textuais enquanto objetos de ensino, o contexto educacional deve abranger todas essas particularidades da linguagem oral, aderindo ao trabalho com esses gêneros arraigados no cotidiano.

No que se refere à produção de texto oral, para Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante e Cristina Teixeira Vieira de Melo (2007), o trabalho envolvendo a oralidade deve estar voltado a levar o aluno a apropriar-se e familiarizar-se com as características constitutivas dos gêneros (conteúdo temático, composição e estilo verbal), refletindo sobre a adequação dos gêneros aos contextos sociais. Em outras palavras, quais gêneros são solicitados diante de específicos contextos sociais.

O trabalho envolvendo a oralidade deve ocasionar a reflexão do aluno a respeito dos usos e das formalidades/informalidade dessa modalidade linguística. Ou seja, trabalhar com a oralidade nos processos de ensino e de aprendizagem vai além da fala e da conversa por si só. É, portanto, necessário propor situações didáticas com as quais o aluno reflita acerca dos usos formais e informais. (CAVALCANTE; MELO, 2007)

Por fim, ressaltamos mais uma vez o fato de a linguagem oral possuir diversas particularidades que não podem deixar de ser abordadas no contexto educacional. Mesmo diante de uma arcaica tese de que a oralidade consiste no local do erro e de comparações dicotômicas com a escrita, a modalidade oral possui aspectos/fatores de extrema importância na formação de um falante competente. Diante dessa constatação, as particularidades da produção de texto oral não podem deixar de fazer parte do contexto educacional.

Em função da orientação do ensino da produção de texto (escrita e oral) alicerçada na perspectiva da diversidade textual, é de extrema importância refletirmos acerca da noção de gêneros discursivos/textuais, elencando as principais tendências de estudos sobre gêneros.

2.2. Gêneros discursivos/textuais: algumas reflexões

Hoje, no tocante ao ensino de língua, os documentos oficiais brasileiros (*Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Orientação Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* etc.) relativos à educação básica são categóricos ao preconizarem um processo de ensino-aprendizagem cujos gêneros discursivos/textuais sejam objetos de ensino, ocasionado a concretização das práticas de leitura, de produção de texto (escrita e oral) e de análise linguística.

No decorrer das últimas décadas, os gêneros discursivos têm sido

estudados sob o enfoque de diferenciadas correntes. Neste trabalho, mencionamos as três perspectivas, a saber, a perspectiva bakhtiniana, a perspectiva marcuschiana e a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Nos estudos bakhtinianos, os gêneros são vistos como gêneros do discurso. De acordo Mikhail Bakhtin (2000), o conceito de gêneros do discurso compreende os textos com os quais lidamos nas rotinas do dia a dia (escritos ou orais). Em outras palavras, os gêneros consistem nas produções de caráter escrito ou oral cujos sujeitos produzem com a pretensão de efetivar a interação verbal.

Os estudos bakhtinianos preconizam que os gêneros do discurso detêm consigo características relativamente estáveis, isto é, que se materializam nos distintos gêneros proliferados nas múltiplas situações de interação verbal presentes nas rotinas corriqueiras. São elas: a função/finalidade comunicativa, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo verbal. (BAKHTIN, 2000)

Amparadas nos estudos bakhtinianos, Ingedore Grunfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2006; 2009) definem cada uma dessas características constitutivas professadas pelo filósofo russo. O plano temático compreende os assuntos e os temas esperados, ou seja, aquilo que é esperado de um determinado gênero discursivo, no que concerne ao conteúdo. O plano composicional compreende a estrutura e o esquema de distribuição da informação do gênero discursivo, juntando todos os aspectos/fatores que constituem a organização estrutural (tanto os verbais, quanto os visuais). Já o plano estilístico compreende as escolhas linguísticas adotadas pelo enunciador ao produzir um gênero do discurso.

Além desses traços característicos relativamente estáveis, os gêneros do discurso têm consigo condições de produção. Estas surgem das escolhas dos sujeitos por determinados gêneros diante dos momentos comunicativos e interativos. Em outras palavras, em função das práticas comunicativas, os sujeitos realizam escolhas/opções por determinados gêneros discursivos, adotando como critério quais melhor se enquadram na situação de interlocução verbal (seja escrita ou oral), conforme evidencia Mikhail Bakhtin (2000).

Luiz Antônio Marcuschi (2010), por sua vez, destaca o papel da difusão da escrita alfabética e propagação dos gêneros. Para o autor, em virtude de uma cultura veementemente oral, a produção de gêneros foi extremamente limitada. Com a disseminação da modalidade escrita, os

gêneros propagaram-se de maneira considerável. Esse quadro, porém, foi alterado drasticamente com a aparecimento da cultura impressa em meados do século XVIII. A proliferação dos gêneros, foi mais uma vez alavancada, em função da cultura eletrônica (televisão, rádio, telefone etc.), e da cultura das tecnologias da cultura e da informação (TIC). O que evidencia o fato de os gêneros estarem diretamente atrelados às práticas socioculturais.

Para o supracitado autor, os gêneros são caracterizados por suas finalidades comunicativas, cognitivas e institucionais. Os gêneros advêm do âmbito cultural e social, sendo resultante da coletividade, ou melhor, do trabalho coletivo traçado pelos sujeitos. Os gêneros são, pois, entidades sociodiscursivas que instigam a concretização das práticas sociocomunicativas disseminadas no âmbito sociocultural. Tais entidades instigam a ordenação e a estabilização das práticas sociocomunicativas. Nesse sentido, os gêneros refletem as ações sociais e coletivas construídas pelos sujeitos.

No que diz respeito aos estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), os gêneros são vistos como ferramenta. Os postulados de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) alçam os gêneros à casta de ferramenta que promove a junção entre as práticas de linguagem e os objetos escolares. Na visão dos referidos autores, os gêneros viabilizam o crescimento das habilidades dos sujeitos, bem como concedem possibilidades efetivas de participação nos episódios cotidianos e sociais.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e Luiz Antônio Marcuschi (2010) são concordantes, quando postulam que o trabalho com gêneros no âmbito educacional deve consistir em uma prévia daquilo que os sujeitos vão se deparar nos eventos cotidianos. Ou seja, no âmbito educativos, devem acontecer situações didáticas que antecipem as práticas comunicativas com as quais os discentes vão se deparar nas suas rotinas diárias.

Diante dos arcabouços teóricos postos acima, ancoramo-nos na perspectiva bakhtiniana, assim como na perspectiva marcuschiana (precedente do âmbito da linguística textual). Com isso, neste estudo, adotamos a nomenclatura gêneros discursivos/textuais.

3. Metodologia

No presente capítulo, evidenciamos os procedimentos metodológicos empregados na elaboração deste estudo. Para realização dos objetivos propostos, ancoramo-nos na pesquisa-ação. Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, recorreremos ao emprego do levantamento bibliográfico e dos projetos didáticos. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Guido Irineu Engel (2000), João José Saraiva da Fonseca (2002), David Tripp (2005), Telma Ferraz Leal (2010) e Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007).

3.1. A natureza da pesquisa

Em se tratando da natureza da pesquisa, o referido trabalho se enquadra no âmbito da pesquisa-ação. De acordo com Guido Irineu Engel (2000), esse tipo de pesquisa tem como foco a articulação entre a pesquisa e a ação/prática, consistindo, assim, em uma atividade ancorada na participação e no engajamento do pesquisador. Para o referido autor, esse tipo de pesquisa emergiu com o objetivo de erradicar a lacuna entre o âmbito teórico e prático. A pesquisa-ação é substancialmente marcada pelo objetivo de efetivar um processo de aprendizagem para os envolvidos nesse processo. Com relação ao ensino, esse tipo de pesquisa compreende situações e problemáticas que requerem modificações. Tais situações ou problemáticas requerem uma interpretação dos sujeitos envolvidos, como, por exemplo, discentes, docentes, gestores etc.

Para João José Saraiva da Fonseca (2002), a pesquisa-ação abrange uma atuação intencional e planejada do pesquisador. Ou seja, trata-se de um tipo de pesquisa ancorada em procedimentos metodológicos planejados e sistemáticos, almejando modificar uma determinada realidade ou contexto. Esse tipo de pesquisa compreende não apenas a ação, mas também o planejamento, o diagnóstico e a reflexão.

David Tripp (2005) volta seu olhar para o âmbito da pesquisa-ação educacional. Esta, na visão do autor, consiste em uma estratégia de potencialização de docentes e pesquisadores canalizados a aperfeiçoar e melhorar sua prática pedagógica, em prol da construção da aprendizagem discente.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

O referido projeto foi aplicado em uma faculdade privada na região metropolitana da cidade de João Pessoa, envolvendo alunos do primeiro período do curso de publicidade e propaganda. Participaram 19 (dezenove) alunos matriculados na disciplina "análise e interpretação de textos". Tais alunos estão situados na faixa etária dos 17 a 24 anos. 60% (sessenta) desses alunos foram beneficiados por programas sociais, tais como o PROUNI e o FIES.

3.3. Os procedimentos metodológicos

Em se tratando dos procedimentos metodológicos, recorreremos ao levantamento bibliográfico, assim como à aplicação de um projeto didático. Ambos descritos a seguir.

3.3.1. O projeto didático

No que se refere ao projeto didático, utilizamos como aparato teórico os referenciais de Telma Ferraz Leal (2010) e Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007). Segundo Telma Ferraz Leal (2010), os projetos didáticos compreendem um tipo de atividade de intervenção pedagógica diretamente vinculada a um objetivo/propósito. Nesses projetos, são efetuadas situações didáticas que, na maior parte dos casos, visam a solucionar uma dada problemática. Para a autora, no decorrer da realização do projeto, as ações efetuadas devem estar diretamente conectadas uma com as outras, bem como devem estar em sintonia com o objetivo/propósito a ser concretizado. Tais ações devem ainda estar intrinsecamente ligadas a um produto final. Este emerge como fruto das ações realizadas. Os projetos didáticos requerem a ação conjunta e coletiva dos sujeitos envolvidos em todas as etapas do projeto. Esse tipo de atividade engloba a seleção de conteúdos e estratégias focados não apenas na concretização do objetivo e do produto final, mas também na resolução da problemática em questão.

Na ótica de Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007), os projetos didáticos/temáticos consistem em um tipo de atividade focada na promoção de competências e habilidades, assim como na utilização dos conteúdos informativos obtidos nos contextos cotidianos. Nesse tipo de atividade, ocorre a conexão

de diferenciados saberes, em prol da promoção de respostas ou da solução de problemáticas em jogo no processo de ensino-aprendizagem. No viés dos projetos didáticos/temáticos, almeja-se que os conteúdos adquiridos e, em especial, os saberes construídos sejam significativos e aplicados nos contextos além do âmbito escolar.

Com foco no ensino de língua, Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007) apontam que os projetos didáticos/temáticos possibilitam a efetivação de um trabalho focado na promoção da amplificação das habilidades referentes aos usos da língua. Essa ampliação da competência discursiva abrange a compreensão e a produção textual (seja escrita ou oral). A perspectiva dos projetos didáticos/temáticos reflete, portanto, um viés de ensino propenso à efetivação da autonomia discente, assim como a promoção de ações/attitudes responsáveis e conscientes. Esse viés de ensino foca na promoção da cidadania dos discentes.

Partindo dessa perspectiva, elaboramos o projeto “O anúncio publicitário na sala de aula: senta, que lá vem argumentação”. O referido projeto teve por objetivo ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Atrelado a esse, objetivávamos que: (I) os alunos se apropriassem das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte da web (no *Youtube*); (II) os alunos se apropriassem das estratégias argumentativas típicas desse gênero (usos de estereótipos, uso de argumentos de autoridades, uso do resultado do produto, uso predominante de cores etc.), como aponta Dioni Maria dos Santos Paz (2002).

Para tanto, elaboramos o referido projeto e suas respectivas etapas, conforme descrito a seguir.

PRIMEIRA ETAPA: No laboratório de informática da unidade de ensino, solicitamos que cada aluno pesquisasse no *Youtube* exemplos de anúncios publicitários. Após isso, reunimos os alunos em grupos e solicitamos que cada grupo escolhesse um dos anúncios pesquisado no *Youtube*. Após a escolha, cada grupo responderia às seguintes questões: (I) Quais as diferenças entre o anúncio publicitário impresso e no formato do *Youtube*?; (II) Quais as estratégias argumentativas utilizadas no seu anúncio?

SEGUNDA ETAPA: Cada grupo apresentou seu anúncio, bem como suas reflexões diante dessas indagações.

TERCEIRA ETAPA: Realização de oficina didática, abordando as características sociocomunicativas e as estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio publicitário, bem como o funcionamento desse gênero no suporte *Youtube*.

QUARTA ETAPA: Proposta de produção de um vídeo com um anúncio publicitário de um produto já conhecido no mercado ou fictício, com a participação dos alunos na narrativa do vídeo. A produção aconteceu na sala de aula ou em algum local do dia a dia dos alunos (residência, praça etc.).

QUINTA ETAPA: Revisão dos vídeos produzidos pelos alunos, objetivando verificar se suas produções estão em sintonia com as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário.

PRODUTO FINAL: Produção final dos alunos.

Quadro 2 – Síntese do Projeto Didático

3.4. A execução do projeto

O processo das produções dos alunos aconteceu baseado nas etapas da produção de texto: planejamento, produção, revisão e refação.

3.4.1. O início das atividades

Iniciamos o projeto “O anúncio publicitário na sala de aula: senta, que lá vem argumentação” com uma indagação acerca das diferenciações entre o anúncio no suporte impresso e no suporte *Youtube*. A partir das respostas dos alunos, lançamos a proposta de uma atividade de pesquisa no laboratório de informática da unidade de ensino. No laboratório de informática, solicitamos que cada aluno pesquisasse individualmente exemplares do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*, explorando as características desse suporte. No final da aula, dividimos a turma em quatro grupos. Após isso, solicitamos que cada grupo escolhesse um exemplar de anúncio publicitário compartilhado no *Youtube* e respondesse às seguintes questões: (I) Quais as diferenças entre o anúncio publicitário impresso e no formato do *Youtube*?; (II) Quais as estratégias argumentativas utilizadas no seu anúncio?

Na aula seguinte, cada grupo apresentou o exemplar de anúncio escolhido, bem como suas reflexões em torno das características emergidas do suporte *Youtube*, assim, como das estratégias argumentativas mobilizadas identificadas nos seus respectivos exemplares. Essa atividade tinha como objetivo não apenas inserir os alunos no âmbito dos conhecimentos alusivos à esfera publicitária, como também estimular os usos da oralidade no contexto da sala de aula.

Na aula seguinte, realizamos uma oficina didática com a finalidade

de contextualizar o conceito de gênero anúncio publicitário, retratando sua intenção comunicativa, suas características sociocomunicativas e as estratégias argumentativas características desse gênero discursivo/textual. Nessa oficina, apresentamos exemplos de anúncios publicitários compartilhados no suporte *Youtube*, enfocando o funcionamento desse suporte.

Com essas atividades, objetivávamos contextualizar as características sociocomunicativas do anúncio publicitário, facultando a apropriação dos alunos, em torno desse gênero. Isso, conseqüentemente, deu subsídios aos alunos para conseguirem produzir seus exemplares do gênero anúncio publicitário.

Na etapa do planejamento, os alunos foram divididos em dois grupos. Nessa etapa, aconteceu a escolha dos produtos a serem divulgados, a partir dos anúncios publicitários, bem como a seleção de ideias e a seleção de estratégias a serem utilizadas nesses anúncios. Todos os alunos participaram da elaboração de ideias. No entanto, nem todos participaram da produção dos vídeos.

Na proposta inicial da produção, propomos que os anúncios publicitários divulgassem um produto fictício ou um produto já existente no mercado. Inicialmente, ambos os grupos optaram por elaborar anúncios de produtos já comercializados. Porém, os alunos acrescentaram algumas novas características a esses produtos.

O primeiro grupo idealizou um spray com a finalidade perdurar os efeitos da escova capilar durante o período de sete dias. Ou seja, após a escova, as consumidoras podem utilizar o referido spray e molhar o cabelo à vontade que os efeitos da escova permanecem. Os alunos optaram por criar um nome fictício, a saber, “*Cresce Pelo*”. O segundo grupo idealizou um creme dental clareador dos dentes cujo efeito tem início imediato, ou melhor, duas horas após sua utilização.

Diante da proposta de construir um anúncio publicitário relativo a um produto real ou fictício, os alunos optaram pela segunda proposta. Cada grupo criou um produto fictício (ainda não existente no mercado), elaborando estratégias a serem utilizadas na construção do anúncio publicitário.

3.5. A análise das produções dos alunos

Para análise das produções iniciais dos grupos, tomamos como

critérios de análise:

- Consonância com a função social do gênero anúncio publicitário;
- Sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário;
- Sintonia com os usos da linguagem típicos do gênero anúncio publicitário;
- Mobilização de estratégias argumentativas mais recorrentes no gênero anúncio publicitário

4. Resultados

Os resultados mostram que os anúncios publicitários produzidos pelos alunos corresponderam às características desse gênero discursivo/textual. Tanto os anúncios da produção inicial, quanto os da produção final apresentaram distintas características típicas desse gênero. Entretanto, os anúncios da produção inicial não foram muito extensos, apresentando, assim, uma curta extensão e poucas características sociocomunicativas. Todos os anúncios não apresentaram ausência de características sociocomunicativas desse gênero, correspondendo, assim, aos critérios função social, aspectos temáticos e usos da linguagem correlatos ao gênero anúncio publicitários.

Como trabalhamos com base nas etapas da produção de texto (planejamento, produção inicial, revisão, reescrita/refacção e socialização), realizaremos a descrição dos resultados a partir dessas etapas.

4.1. A produção inicial

O anúncio produzido pelo primeiro grupo correspondeu às características sociocomunicativas desse gênero discursivo/textual. Nesse gênero, é veiculado um spray capilar que prolonga os resultados da escova por sete dias, mesmo com o uso de água no cabelo. Para divulgar o produto, os alunos elaboraram uma peça de campanha publicitária, na qual uma jovem aparece segurando o produto, proferindo a seguinte frase: “Use Cresce Pelo! Ele deixa seu cabelo calminho, calminho. Cresce Pelo age na raiz do cabelo, prolongando a escova durante sete dias, mesmo

você usando água no cabelo”.

O referido anúncio está em consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, uma vez que divulga uma mensagem, objetivando viabilizar a promoção da concordância do leitor com a ideia expressa na mensagem e, conseqüentemente, instigar a aquisição do produto promovido pelo anúncio, como esclarecem Ana Gabriela da Costa Lara e Lívia Cristina Pereira de Souza (2007). No gênero anúncio publicitário, predomina a propagação de uma mensagem cujo cerne está na promoção da adesão do leitor, bem como na promoção da tomada de uma atitude. Nesse caso, a aquisição do produto e/ou serviço.

O texto produzido pelos alunos também está em sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário, assim como com os usos da linguagem típicos desse gênero discursivo/textual. Nessa produção, os alunos trazem aquilo que é esperado do gênero anúncio a respeito de temas e assuntos (KOCH; ELIAS, 2009), isto é, enunciados focados na promoção de um produto ou serviço, mobilizando estratégias argumentativas com a finalidade de alavancar a persuasão do público consumidor.

No que concerne aos usos da linguagem (leiam-se estilo verbal), a produção dos alunos mobilizou um padrão linguísticos de fácil compreensão e entendimento, mas formal do ponto de vista da norma gramatical. Além disso, o referido anúncio mobilizou o uso de verbos no imperativo. Forma verbal está bastante recorrente nos textos da esfera publicitária.

A produção do primeiro grupo também está em sintonia com a mobilização de estratégias argumentativas mais recorrentes no gênero anúncio publicitário. Nessa produção, os alunos optaram pela promoção dos efeitos do produto, veiculando sua serventia e sua potencialidade que é perpetuar os resultados da escova durante sete dias, mesmo com a utilização de água no cabelo. Para tal, os alunos utilizaram como estratégias o humor, a ironia e a intertextualidade. O humor e a ironia aparecem no seguinte trecho: *Cresce Pelo deixa seu cabelo calminho, calminho*”. O nome vai de encontro à finalidade do produto. Contudo, a escolha consiste em uma estratégia argumentativa cujo foco é atrelar o cômico ao nome do produto. Nesse trecho, aparecem ainda marcas intertextuais, que remetem ao anúncio publicitário do calmante Maracujina (*Maracujina te deixa calminho, calminho*).

O anúncio produzido pelo segundo grupo correspondeu às características sociocomunicativas desse gênero discursivo/textual. Nesse gê-

nero, é veiculado um creme dental que tem a potencialidade de clarear os dentes duas horas após a utilização do consumidor. Com o propósito de veicular o referido produto, os alunos construíram uma peça de campanha publicitária, na qual uma jovem aparece segurando o produto, proferindo a seguinte frase: “Use Sensitive!!! Ele clareia seus dentes duas horas após o uso. E também elimina bactérias e caries dos seus dentes”. Nesse anúncio, os alunos optaram por manter o nome de um creme dental já existente e comercializado no mercado. No entanto, eles acrescentaram uma nova potencialidade no produto. Aludimos, nesse ponto, ao rápido processo de clareamento dental. Tal processo tem início duas horas após a sua utilização.

A produção dos alunos também está em consonância a função social do gênero anúncio, já que difunde uma mensagem que ambiciona ocasionar a compra de produtos e/ou serviços. Ou seja, a produção dos alunos está incluída no âmbito dos gêneros publicitários, que são canalizados a acarretar a persuasão dos sujeitos com vistas a ensejar a compra de produtos, conforme evidencia Caroline Costa Silva (2015).

O anúncio produzido pelos alunos também está em sintonia com o conteúdo temático do gênero anúncio publicitário, bem como com os usos da linguística típicos desse gênero. A produção dos alunos vai ao encontro das temáticas e dos conteúdos esperados (KOCH; ELIAS, 2009) do gênero anúncio publicitário. Isto é, o anúncio em debate traz conteúdos canalizados na potencialização de produtos, bem como conteúdos canalizados em aspectos extremamente comerciais cujo foco é fomentar a venda do produto. No que diz respeito aos usos linguísticos típicos desse gênero, o anúncio mobiliza a modalidade formal da linguagem, bem como verbos na forma imperativa.

A produção dos alunos também está compatível com a mobilização de estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio publicitário. Nessa produção, os alunos empregaram a estratégia da divulgação dos efeitos do produto, promovendo sua potencialidade de iniciar o clareamento dos dentes dos seus consumidores duas horas depois da sua utilização.

Além disso, os alunos optaram pela estratégia da utilização de estereótipos, ou seja, pessoas que detêm perfeitos aspectos estéticos, como preconiza Dioni Maria dos Santos Paz (2002). Entre o grupo, os alunos escolheram a aluna que reunisse os traços típicos das modelos utilizadas nas peças publicitárias, como: boa estética facial e um ótimo sorriso. Ou-

tra estratégia mobilizada foi a escolha da roupa blusa branca cuja finalidade é reforçar as potencialidades do produto na ação de clareamento dental, o que promove a cor branca nos dentes dos seus consumidores.

4.2. A revisão

Na etapa da revisão, questionamos os alunos a respeito de quais elementos poderiam ser incorporados às suas produções com a finalidade de complementar as estratégias de convencimento e persuasão dos consumidores. Ou seja, o que poderia ser acrescentado com vistas a promover a ampliação dos seus anúncios. Nesse ponto, os alunos apontaram como necessário promover a ampliação dos enunciados e falas, bem como dos sujeitos presentes nos anúncios publicitários.

4.3. A produção final

A produção do primeiro grupo ampliou a quantidade de sujeitos presentes no anúncio, bem como seus enunciados. No anúncio em debate, o foco continuou na potencialização da promoção dos efeitos do produto, isto é, o prolongamento dos reflexos da escova, apesar da utilização da água. Para tanto, aparecem duas alunas, proferindo enunciados em três situações distintas.

Na primeira situação, aparece uma consumidora saindo de um salão de beleza, deparando-se com uma forte chuva. Diante disso, ela procura uma sombrinha desesperadamente. Essa primeira situação demonstra a necessidade do seu público alvo. Ou seja, o uso dessa situação tem por objetivo que as possíveis consumidoras do produto se vejam inseridas nesse contexto, identificando-se com tal necessidade. Esta, por sua vez, pode ser suprida e sanada com produto veiculado, o que alude à questão do mito da necessidade, conforme preconiza Danielle da Mota Bastos (2009).

Na segunda situação, outra aluna aparece segurando o produto em questão, dialogando com as possíveis consumidoras, o que reforça o foco de atuação do produto. Isto é, o emprego dessa segunda situação e enunciado tem como objetivo fazer com que as possíveis consumidoras se enquadrem no contexto e no perfil evidenciados no anúncio.

Na terceira situação, a primeira aluna reaparece após o uso do produto em jogo, enfocando seus efeitos positivos em face dos contextos

situacionais evidenciados nas situações anteriores. Tal situação tem por objetivo demonstrar a potencialidade do produto, reforçando sua credibilidade, conforme quadro abaixo.

PRODUTO: Cresce Pelo

FUNCIONAMENTO DO PRODUTO: O spray capilar atua na manutenção dos efeitos da escova, por um período de 7 dias.

SITUAÇÃO 1: Uma jovem saindo do salão com o cabelo escovado, procurando desesperadamente uma sombrinha na bolsa.

TEXTO 1: Oh, não!! Eu acabei de fazer escova no cabelo e começou a chover. O que eu faço?

SITUAÇÃO 2: Uma jovem segurando o produto anunciado.

TEXTO 2: Você está cansada de passar por isso? Use Cresce Pelo!! Com ele, seu cabelo não se arma como um guarda-chuva, quando vê água.

SITUAÇÃO 3: Uma usuária do produto, sentando em um sofá, falando a respeito do produto.

TEXTO 3 (USUÁRIA DO PRODUTO): Depois que eu comecei a usar Cresce Pelo, minhas preocupações acabaram. Agora, posso fazer escova e sair na chuva a qualquer momento, tomar um banho de piscina ou de mar. Use Cresce Pelo.

Quadro 3 - Descrição da refacção do anúncio produzido pelo primeiro grupo

A produção acima está em consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, devido ao fato de externar uma mensagem ancorada em uma natureza argumentativa e persuasiva cujo foco é induzir o consumidor a adquirir produtos e/ou serviços, como defendem Ângela Maria Leite Aires e Marcelo Medeiros da Silva (2013).

A produção acima também está em sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário, assim como com os usos da linguagem típicos desse gênero discursivo/textual. A produção dos alunos está de acordo com os temas e assuntos esperados desse gênero. (KOCH & ELIAS, 2009)

No anúncio acima, são empregadas mensagens que estão vinculadas a objetivos comerciais e lucrativos, almejando viabilizar a efetivação da indução do consumidor à compra, como suscitam Ângela Maria Leite Aires e Marcelo Medeiros da Silva (2013). No que se refere aos usos da linguagem típicos do gênero anúncio publicitário, os enunciados preferidos estão ancorados nos usos formais da língua. No entanto, tais usos são de fácil compreensão, adequando-se a qualquer público.

A produção também corresponde à mobilização de estratégias ar-

gumentativas típicas do gênero anúncio publicitário. Como mencionado anteriormente, o anúncio acima continua com o foco na veiculação dos efeitos do produto, proliferando suas potencialidades de uso. Para isso, os alunos elaboraram três situações. A primeira situação antecede a utilização do produto em foco, evidenciando a precisão do produto. Na segunda situação, há um diálogo direto com o consumidor, reforçando a necessidade das suas possíveis consumidoras. Para realizar tal faceta, ocorre a utilização do humor, associando a não utilização do produto a um guarda-chuva, o que remete ao volume do cabelo. A terceira situação se dá após o uso do produto, mostrando sua eficácia.

A produção do segundo grupo também optou pelo aumento do quantitativo dos sujeitos que aparecem no anúncio, assim como pela ampliação das suas falas. Nesse anúncio, os alunos optaram por reforçar os efeitos do uso do produto, bem como por recorrer ao apelo de uma autoridade correlata ao produto em debate. Para alavancar esse efeito, aparecem duas alunas, proferindo falas distintas que estão vinculadas a determinados propósitos comunicativos.

Na primeira situação, aparece uma aluna segurando um copo branco, dialogando e indagando os possíveis consumidores do produto. Suas falas têm como objetivo aludir à necessidade dos consumidores em face do produto veiculado. Dito de outro modo, as indagações proferidas na primeira situação almejam perpetuar o mito da necessidade, que pode ser solucionado com a aquisição do produto divulgado. (BASTOS, 2009)

Na segunda situação, aparece outra aluna vestida com um jaleco branco, exercendo o papel de uma odontologista. Suas falas têm por objetivo comprovar a potencialidade do produto. Tal comprovação é efetivada mediante as falas de um profissional da área, o que traz à tona o apelo à autoridade, como menciona Dioni Maria dos Santos Paz (2002). O quadro abaixo descreve os diálogos traçados no referido anúncio.

PRODUTO: Sensitive.

FUNCIONAMENTO DO PRODUTO: O creme dental atua no clareamento dental, alavancando efeitos duas horas após sua utilização.

SITUAÇÃO 1: Uma jovem vestida com roupa do dia a dia, segurando um copo branco.

TEXTO 1 (USUÁRIA DO PRODUTO): Você está cansada de perceber as pessoas olhando para as manchinhas dos seus dentes? Use Sensitive e fique segura nas conversas. Seus dentes vão ficar tão brancos quanto um copo de leite.

SITUAÇÃO 2:

TEXTO 2 (DENTISTA): Sensitive age diretamente no clareamento dental. Ele combate também as caries e o tártaro. Você ficará livre de qualquer problema.

Quadro 4 - Descrição da refacção do anúncio produzido pelo segundo grupo

A produção acima está em consonância com a função do gênero anúncio publicitário, uma vez que emprega mensagens ancoradas em um viés comercial, lucrativo e monetário. Essas mensagens são pautadas em discursos argumentativos e persuasivos propensos a fomentar a indução do consumidor, no tocante à aquisição de produtos, como apontam Ângela Maria Leite Aires e Marcelo Medeiros da Silva (2013).

A referida produção ainda está em sintonia com os aspectos temáticos e com os usos linguísticos característicos do gênero anúncio publicitário. No que tange aos aspectos temáticos do anúncio publicitário, a produção dos alunos enfoca temáticas e conteúdos característicos desse gênero, tais como: discursos característicos e peculiares à esfera publicitária, perpetuando estereótipos, identidades e padrões de perfeição a serem imitados, o que tem como intento aguçar o desejo de compra do consumidor (AIRES; SILVA, 2013). A produção desse grupo também está compatível, quanto aos usos linguísticos característicos da esfera publicitária, mobilizando um padrão linguístico acessível a distintos públicos, bem como o modo verbal imperativo.

O anúncio produzido pelos alunos também está em sintonia com a mobilização de estratégias argumentativas peculiares desse gênero discursivo/textual. Nesse ponto, é possível perceber que alunos mobilizaram algumas estratégias argumentativas. A primeira diz respeito ao uso de estereótipos, na qual uma jovem detentora de um ótimo padrão estético fácil divulga o produto em debate. Para Dioni Maria dos Santos Paz (2002), essa estratégia argumentativa é ancorada na lógica da apresentação de modelos a serem seguidos. A ação de seguir é vinculada à compra do produto, o que dar a entender que o consumidor alcançará o mesmo padrão estético ou situacional das pessoas que divulgam o produto.

Outra estratégia argumentativa mobilizada nesse anúncio foi o emprego de cores correlatas aos efeitos do produto. Nesse caso, o branco. O emprego da cor branca aparece na blusa da aluna, bem como no copo utilizado e no enunciado proferido pela aluna. Tal enunciado associa o uso do produto ao branco de um copo de leite, o que reforça a potencialidade do creme dental em destaque.

A última estratégia argumentativa empregada refere-se ao apelo à autoridade que comprova a potência do produto, conforme pontua Dioni

Maria dos Santos Paz (2002). Tal autoridade, em geral, é um profissional pertencente à área a que está vinculado produto veiculado. No caso desse anúncio, os alunos optaram por uma odontologista. Ou seja, uma aluna vestida com um jaleco. Suas falas não apenas ratifica a credibilidade do produto, como também fortalece e solidifica a imagem do produto perante os consumidores.

Diante dos aspectos expostos, os resultados das análises apontam que as produções dos alunos correspondem àquilo que é exigido e requerido, em se tratando das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário. Nesse sentido, os anúncios produzidos pelos alunos não apresentam elementos que afetam ou prejudicam a qualidade textual, o que demonstra a apropriação dos discentes diante aos aspectos característicos desse gênero discursivo/textual.

5. Considerações finais

O projeto “O anúncio publicitário na sala de aula: senta, que lá vem argumentação” almejou promover a ampliação das habilidades relativas à produção textual dos alunos do 1º período do curso de publicidade e propaganda de uma faculdade privada localizada na região metropolitana da cidade de João Pessoa (PB). Correlato a esse objetivo, almejávamos promover a apropriação/familiarização dos alunos, em torno do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*.

Diante das análises realizadas, ressaltamos que a produção do gênero anúncio publicitário envolve etapas sequenciais. A primeira delas é o planejamento textual. Em tal etapa, a seleção de ideias e de argumentos, bem como a formulação dos enunciados a serem proferidos acontece mediante à modalidade escrita da linguagem. Nas etapas seguintes, acontece a moldagem dos enunciados escritos, para a modalidade oral. Dessa feita, o gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube* é concretizado mediante os usos da modalidade oral da linguagem.

Com a utilização desse gênero discursivo/textual no âmbito da sala de aula, realizamos um trabalho voltado a ampliar e a aguçar o desenvolvimento dos usos orais dos alunos envolvidos nesse projeto. Consequentemente, conseguimos realizar atividades que promoveram a mobilização dos saberes adquiridos voltados ao âmbito da sala de aula, em prol da sua aplicação nos seus respectivos contextos cotidianos. (SANTOS, MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007)

Os saberes adquiridos com a apropriação das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitários, principalmente os saberes que aludem aos usos da fala e das suas formalidades, podem ser utilizados nas práticas corriqueiras dos alunos. E como era o foco do referido projeto, esses saberes alusivos à oralidade podem ser utilizados no contexto acadêmico.

No que tange às produções dos alunos, elas apresentaram distintos elementos que correspondem às características sociocomunicativas do anúncio publicitário. Mesmo que os exemplares produzidos pelos alunos não apresentem elementos inviabilizadores da qualidade textual, consideramos extremamente relevante a ampliação da realização de ações de intervenção (projetos, sequências didáticas etc.) voltadas à produção de diferenciados gêneros discursivos/textuais (escritos e orais). Tais ações contribuem de forma significativa, para a formação de usuários competentes da língua.

No que concerne aos termos conclusivos, acolhemos os aportes teóricos de Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante (2007). Estas defendem que o trabalho com língua não envolve apenas a abordagem da norma padrão, enfocando regras e análises classificatórias. O trabalho com a língua, nos dias atuais, envolve a abordagem das práticas de uso da língua, enfocando na abordagem dos eixos leitura, escuta, produção de textos escritos e práticas de oralidade. Essa perspectiva de trabalho intenta propiciar a promoção da ampliação das habilidades discursivas dos alunos, concedendo a esses sujeitos o papel de usuários da língua. Tornar-se usuário da língua requer a apreensão dos gêneros discursivos/textuais que participam das situações comunicativas.

Nessa perspectiva, contribuir para a formação de usuários competentes da língua solicita dos docentes a realização de um trabalho atrelado à apropriação dos gêneros. Tal trabalho concede contribuições aos alunos, para se tornarem usuários competentes nas suas ações de leitura, de escrita de textos e de interação oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Ângela Maria Leite; SILVA, Marcelo Medeiros da. Anúncio publicitário: sedução e persuasão na linguagem. In: *Anais do III Encontro de Iniciação à Docência da UEPB*, Campina Grande, 2013. Disponível

em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_27_09_2013_19_50_00_idinscrito_983_b519bcb8aa3ab8b1ca1627604f5a3334.pdf>. Acesso em: 24-10-2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. *A integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*, 2005. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf>. Acesso em: 19-09-2016.

ANTUNES, Irandé. Da intertextualidade à ampliação da competência na escrita de textos. In: _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-169.

_____. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: _____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 39-67.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BASTOS, Danielle da Mota. Anunciar e consumir os gêneros textuais publicitários na sala de aula. In: *Anais de V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET*, Caxias do Sul, 2009. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tpl/Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/s/anais/textos_autor/arquivos/anunciar_e_consumir_os_generos_textuais_publicitarios_na_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 24-10-2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 11-09-2016.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 06-09-2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília:

MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06-09-2016.

CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 123-144.

CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra; MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 89-102.

COSTA LARA, Ana Gabriela da; SOUZA, Livia Cristina Pereira de. O Gênero propaganda na escola: uma análise das aulas de leitura. *Revista Gatilho*, vol. 6, p. 01-11, 2007. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-gnero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatilho1.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça; SANTOS, Else Martins dos; BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana; REZENDE, Lucinéia Cristina; SOUZA, Maria José Francisco de. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2007. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabeti-za%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao_escrita.pdf>. Acesso em: 01-09-2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino? In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em:

<http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 18-11-2016.

FARIA, Tatiele de Jesus; PINTO, Vera Maria Ramos. Características do gênero anúncio publicitário sob as óticas de Bakhtin e Bronckart. In:

Anais do X Congresso de Educação do Norte Pioneiro, Jacarezinho, 2010. Disponível em:

<<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/congressoEducacao2010/Tati%20ele%20J%20faria.pdf>>. Acesso em: 22-10-2010.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Material Didático – Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Centro de Educação – Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2002. Disponível em:

<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 18-11-2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o Planejamento no Cotidiano Docente. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 93-112.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos na escola: uma introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 11-27.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 21-34.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. Análise Semiótico-discursiva de um

Anúncio da Nestlé. In: *Anais do Seminário Educação 2008 - 20 anos de Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas*. Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso/ MT, 2008. Disponível em:

<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/EDSO_NIA%20DE%20SOUZA%20OLIVEIRA%20MELO.pdf>. Acesso em: 01-08-2016.

PAZ, Dioni Maria dos Santos. O gênero publicitário em sala de aula: mais uma opção de leitura. *Linguagem e Cidadania*, vol. 6, p. 2-21, 2002. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/01_02/DioniL.htm>. Acesso em: 06-11-2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>.

Acesso em: 16-09-2015.

_____; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: ____; ____; _____. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-132.

SILVA, Alexsandro; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade cognitiva e social. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

SILVA, Caroline Costa. *Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica*. 2015. Dissertação (de Mestrado em Linguística, Letras e Artes). – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16753>>. Acesso em: 21-10-2016.

SILVA, Silvio Profirio da. *A compreensão de texto na coleção portuguesa linguagens – ensino médio (1994-2013): evolução histórica e perspectivas atuais em debate*. 2017a. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2017a. Disponível em:

<<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>>.

Acesso em: 31-01-2018.

_____. Da decodificação à produção de sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. *Desafios*, vol. 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>>. Acesso em: 31-01-2018.

_____; LUCENA, Josete Marinho de. O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto: um olhar sobre as modificações. *Revista FSA*, vol. 14, p. 165-186, 2017a. Disponível em: <<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1463>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____; _____. Atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa: um olhar sobre a coleção português linguagens? Ensino médio (1994-2013). *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, n. 18, p. 53-76, 2017b. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/4499/2562>>. Acesso em: 06-02-2018.

_____; _____. Entrevista com Lívia Suassuna. *Revista X*, n. 12, p. 01-07, 2017c. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55130>> Acesso em: 04-02-2018.

_____; _____. Entrevista com Marcos Bagno. *Línguas & Letras*, vol. 18, p. 167-173, 2017d. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17429>> Acesso em: 01-02-2018.

_____; _____. Entrevista Com Marcos Bagno. *Revista de Letras - Jucara*, n. 01, p. 152-161, 2017e. Disponível em: <<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/1457>>. Acesso em: 02-02-2018.

_____; SILVEIRA, Briele Bruna Farias da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; SILVA JUNIOR, Ivanildo Felix da; CIPRIANO, Luís Carlos. O anúncio publicitário na sala de aula: práticas de leitura, produção de texto e oralidade em foco. *Revista Philologus*, n. 63, p. 1364-1386, 2016. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/098.pdf>>. Acesso em: 11-10-2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, vol. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em:

**O DEFLORAMENTO DE LINDAURA MARIA DE JESUS:
EDIÇÕES FILOLÓGICAS DE UMA AÇÃO JUDICIAL DE 1914**

Jéssica Pâmela Bomfim Silva (UEFS)

jelbomfim@live.com

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)

rcrqueiroz@uol.com.br

RESUMO

O ato de preservar os documentos não é novo, pois desde a Biblioteca de Alexandria, na Grécia Antiga, que o homem já demonstrava interesse em preservá-los. Dessa maneira surge a filologia, ciência que tem por objeto de estudo os textos escritos. Assim como os gregos, os baianos também têm interesse em preservar os documentos, pois estes são relíquias que revelam aspectos sociais e culturais de um povo. Posto isto, para darmos continuidade ao trabalho dos gregos, e de tantos filólogos baianos, propomos neste artigo as edições fac-similar e semidiplomática de uma Ação Judicial de 1914. Para a realização deste texto, utilizamos como aporte teórico os trabalhos desenvolvidos por Rosimere Mendes Cabral (2010), César Nardelli Cambraia (2005) e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007), entre outros.

Palavras-chave: Filologia. Edições fac-similar e semidiplomática. Ação judicial.

1. Introdução

A Grécia é conhecida como o “berço” da erudição, pois os gregos, desde a Antiguidade, já se preocupavam com os saberes em várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a astronomia, a astrologia, a filosofia, a gramática etc.

Foi na Grécia Antiga, mais precisamente na Biblioteca de Alexandria, que surgiu a filologia (ciência que tem por objeto de estudo os textos escritos e que possibilita, através das edições, a “perpetuação” dos mesmos). Nessa Biblioteca havia laboratórios, jardins, escola de medicina e, de acordo com William MacDonald (1996), cerca de 400/500 mil livros manuscritos, por isso era considerada um centro avançado de pesquisas, onde os eruditos se reuniam para estudarem sobre diversas ciências. Segundo Rosimere Mendes Cabral (2010, p. 19), para que a Biblioteca fosse montada alguns métodos foram estabelecidos, como o envio de

[...] emissários aos centros acadêmicos do Mediterrâneo e Oriente Médio com a missão de comprar ou mesmo surrupiar trabalhos dos principais filósofos, poetas, matemáticos e dramaturgos. Outro método utilizado foi a revista de todos os barcos que atracavam no porto de Alexandria, procurando manuscritos que, ao serem encontrados, eram confiscados e mantidos em armazéns pa-

ra posterior cópia, e muitas vezes sequer eram devolvidos. (CABRAL, 2010, p. 19)

Sendo assim, os primeiros filólogos montaram um vasto acervo na Biblioteca de Alexandria com os livros mais importantes do mundo. Infelizmente, devido a uma invasão à cidade, o acervo da Biblioteca foi queimado e grande foi a perda de obras com valores inestimáveis.

Foi em meio a esse contexto que “nasceu” a filologia, ciência que surgiu há muito tempo e permanece até os dias atuais, sendo completa e solidária, já que possui seus próprios métodos e possibilita aos filólogos editarem textos, os quais poderão ser disponibilizados aos pesquisadores e ao público leitor. De acordo com Fernando Lázaro Carreter (1990, p. 187), a filologia é “[...] *la ciencia que estudia el lenguaje, la literatura y todos los fenómenos de cultura de un pueblo o de un grupo de pueblos por medio de textos escritos.*” Dessa forma, o objeto de estudo da filologia são os registros escritos, existentes nos papeis, nas moedas, nos azulejos etc. Independente do suporte, a ciência filológica se preocupa com os textos escritos e com o que eles podem revelar da história e da cultura de um povo.

2. A documentação e o filólogo

Para muitas pessoas, documentos antigos são apenas papeis velhos que merecem um único destino: o lixo. Porém, para os filólogos eles são objetos de estudo que revelam a moral, a lei, a língua, os hábitos, as crenças de uma comunidade. Os filólogos são estudiosos da filologia e cabem a eles editarem e conservarem os textos.

Para Heinrich Lausberg (1965, p. 21), “[...] o filólogo ocupa o lugar de professor que deve transmitir os textos à memória da nova geração desta sociedade”. Logo, o filólogo tem uma responsabilidade muito grande, porque, ao editar, ele está conservando a memória histórica e social, servindo como mediador entre o passado e o presente, e eternizando, através das edições, os textos para a posteridade.

No manejo com os documentos, os filólogos e os pesquisadores podem descobrir informações essenciais, como histórias de pessoas anônimas ou célebres, fatos históricos de um povo que se perderiam no tempo. Dessa forma, para Jesus (2011, p. 461), eles acabam se encantando com os casos das pessoas retratadas, pois

O pesquisador convive e se encanta com relatos, depoimentos, testemu-

nhos de pessoas que antecederam ao seu tempo. Às vezes aquele se sensibiliza com as lutas cotidianas, sofrimentos, conflitos, ideais, e ganha certa intimidade com tais personagens históricos que praticamente ganham vida nos papéis entre traças, fungos e poeira. (JESUS, 2011, p. 461)

Assim, o contato com os textos escritos comove os pesquisadores e os filólogos, porquanto são relatos de pessoas reais, de vítimas de defloramento, de estupro, de aborto etc. que estavam esquecidas em estantes e armários empoeirados. E é assim que os filólogos trabalham, com o passado, revelado através dos textos escritos.

3. O que é editar? e quais os tipos de edições?

Editar é a tarefa mais antiga do filólogo, pois desde o século III a.C., na Biblioteca de Alexandria, os primeiros eruditos editavam textos de Homero e de tantos autores, para preservarem as obras e enriquecerem o acervo. Assim, as edições permitem aos filólogos salvaguardarem os textos dos males do tempo, a transmitirem as informações contidas nos mesmos, a preservarem a memória de uma sociedade; por esses motivos é que são essenciais para o labor filológico. Mas, afinal, o que são edições de textos escritos e quais os tipos?

Para César Nardelli Cambraia (2005, p. 87), “Há diversas formas de tornar acessível ao público um texto: sua edição pode ser em formato de bolso, comentada, fac-similar, abreviada etc.”. Deste modo, as edições são formas de propagar os textos para o público leitor, elas são operações filológicas que permitem aos filólogos escolherem, anotarem e fixarem um texto, disponibilizando-o a quem possa interessar. Logo, ao editar, o filólogo reescreve um texto atribuindo uma única versão, a partir dos critérios filológicos que ele adota.

Dito isto, apresentamos alguns tipos de edições propostas por Gladstone Chaves de Melo (1971) e César Nardelli Cambraia (2005). O primeiro autor destaca quatro tipos, a saber:

Princeps – primeira edição de uma obra antiga;

Crítica – permite a comparação de manuscritos para reconstituir a última versão do autor;

Diplomática – edição rigorosa que preserva o texto *ipsis litteris*;

Mecânica ou fac-similar – reprodução feita através de meios mecânicos como, por exemplo, a fotografia, a escanerização, a xerografia etc.

O segundo autor, por sua vez, retrata três edições citadas por Gladstone Chaves de Melo (1971): crítica, diplomática e fac-similar, entretanto acrescenta mais três edições, tais quais:

Interpretativa – aproxima o texto da sua forma genuína, possibilitando ao editor corrigir erros por conjectura;

Genética – permite a comparação de textos originais para buscar a forma que o autor achou definitiva;

Semidiplomática ou paleográfica – permite algumas modificações, porém deixando o texto o mais fiel possível, para facilitar a leitura como, por exemplo, desdobrar os sinais abreviativos.

Dito isto, vale salientar que cada edição tem suas particularidades, fica a critério do editor escolher uma edição e transcrever o texto.

3.1. As edições da ação judicial de 1914

Para este trabalho, foram escolhidas apenas duas edições: a fac-similar, que é uma edição de grau zero de mediação, que possibilita o acesso ao texto de forma direta e genuína (no caso de nossa pesquisa optamos pela fotografia digital) e a semidiplomática, que é uma edição conservadora de grau médio de intervenção, na qual as modificações são mínimas, mantendo o texto fidedigno (CAMBRAIA, 2005). Seguem dois exemplos das edições supracitadas da Ação Judicial de Defloração de Lindaura Maria de Jesus:

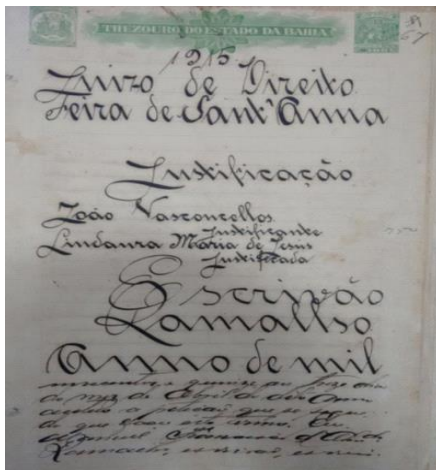


Fig. 1: Edição fac-similar do fólio 67r da Ação Judicial de 1914 de Lindaura Maria de Jesus

	1915	f. 67r
	JUIZO DE DIREITO	
5	FEIRA DE SANT'ANNA	
	JUSTIFICAÇÃO	
10	João Vasconcellos.	
	Justificante	
15	Lindaura Maria de Jesus	
	Justificada	
	ESCRIVÃO	
20	RAMALHO.	
	ANNO DE MIL	
25	novecentos e quinze, aos treze dias do mez de Abril do dito anno autuo a petição que se segue; do que faço este termo. Eu, Manuel Francisco d'Almeida Ramalho, escrivão, escrevi.	

Fig. 2: Edição semidiplomática do fólio 67r da Ação Judicial de 1914 de Lindaura Maria de Jesus

4. Metodologia: critérios de edição utilizados

Para a edição semidiplomática da Ação Judicial de 1914, utilizamos alguns critérios de descrição e de transcrição baseados em Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007), que são:

Para a *descrição* do manuscrito, observamos:

- a. Número de colunas;
- b. Existência de ornamentos;
- c. Existências de sinais especiais;
- d. Tipo de escrita;
- e. Tipo de papel.

Para a *transcrição* do manuscrito, optamos por:

- a. Respeitar fielmente o texto: grafia, linhas, fólios, cor da tinta utilizada etc.;
- b. Fazer remissão ao número do fólio no ângulo superior direito;
- c. Numerar o texto linha por linha, constando a numeração de cinco em cinco;
- d. Separar as palavras unidas e unir as separadas;
- e. Desdobrar as abreviaturas usando itálico;
- f. Utilizar colchetes para as interpolações: [];
- g. Indicar as rasuras, acréscimos e supressões através dos seguintes operadores:

((†)) rasura ilegível; [†] escrito não identificado;

// leitura conjecturada; <> supressão;

() rasura ou mancha; [] acréscimo;

(...) leitura impossível por dano do suporte;

[↑] acréscimo na entrelinha superior;

- h. Partes impressas vão em **negrito**.

4.1. O conteúdo do documento: a história de Lindaura Maria de Jesus

O documento retrata a história de Lindaura Maria de Jesus, que em junho de 1914, tendo 19 anos, foi deflorada por João de Vasconcellos e teve a sua honra “manchada”.

Lindaura Maria de Jesus nasceu em 31 de janeiro de 1895, no distrito de Gamelleira e residia no antigo distrito de Almas (atual município de Anguera-BA), era filha de Idalina Maria de Jesus e Avelino José da Costa. Já João de Vasconcellos era filho de José Picho de Vasconcellos, 20 anos, analfabeto, lavrador, nascido e residente no distrito de Gamelleira.

O crime se deu quando João de Vasconcellos aproveitou que a menor estava a sós na residência de seus pais, pela manhã, e cometeu o ato previsto na época como crime, porquanto Lindaura Maria era menor de idade. A denúncia foi feita na comarca de Feira de Santana (BA), pelo pai da vítima, em 5 de setembro de 1914. Segundo a deflorada, em seu depoimento, João de Vasconcellos vinha prometendo casamento há dois anos e disse a ela e a algumas testemunhas que com ela se casaria porque lhe “devia a honra”, porém ele afirmou em juízo que não contrairia matrimônio com a moça, porque ela tinha por hábito “frequentar a todas as diversões dos lugarejos”, fato que foi refutado pelas testemunhas (f. 68r).

O pai da vítima esperou três meses para prestar queixa, possivelmente estava aguardando que o réu reparasse a honra de sua filha e casasse com ela, visto que a referida, segundo os peritos, estava grávida do quarto para o quinto mês. Assim, Lindaura Maria de Jesus teve Antonia, a sua filha, em 09 de janeiro de 1915, às 12h.

Na ação judicial consta, também, o exame de corpo de delito feito na vítima, desse modo foi constatado por: Dr. Auto Esmeraldo dos Reis (médico e perito) e José Alves Boaventura (farmacêutico e perito) que a vítima fora deflorada por meio de um “corpo duro e elastico tal como ser membro veriril em ereção”, “provavelmente tendo cópula carnal e sem violência física” (f. 15v).

A sentença judicial se deu em 23 de julho do mesmo ano, quando João de Vasconcellos foi pronunciado acerca da decisão da justiça, a mesma deferiu a culpa sobre o réu enquadrando-o no artigo 267 do código penal, cuja pena máxima era de quatro anos de reclusão, porém, segundo o artigo 85, prescrevem em oito anos a ação penal, dessa maneira o crime prescreveu porque o processo já tinha oito anos de duração e Jo-

ão de Vasconcellos, apenas, teve que pagar as custas do processo nos valores de oito mil seiscientos reis e de quatro mil reis.

4.2. Descrição da ação judicial de 1914

A Ação Judicial é um processo crime, documento jurídico lavrado em Feira de Santana, entre os anos de 1914 a 1924. Encontra-se sob a guarda do Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), órgão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O defloramento ocorreu no antigo distrito de Almas, atual município denominado Anguera (BA), foi escrito em papel almaço, com tinta preta e algumas partes em verde, em 89 fólhos. O texto do documento apresenta grafias distintas, comprovando que foi escrito por vários escrivães.

No processo estão envolvidas algumas testemunhas: as de Lindaura Maria de Jesus (vítima) e as de João de Vasconcellos (réu). As testemunhas da vítima são: Antonio Carneiro da Silva Ferreira, 37 anos, alfabetizado, viúvo, lavrador e residente no distrito de Bomfim; Augusto Pereira de Oliveira, 22 anos, analfabeto, solteiro, lavrador e residente no antigo distrito de Almas; Gabriel Ferreira de Souza, 22 anos, analfabeto, solteiro, lavrador e residente no distrito de Bomfim; Luiz Alcides de Sant'Anna, 23 anos, analfabeto, solteiro, lavrador e residente no antigo distrito de Almas; e Tiburcio Gonçalves Soares (também denominado por Tiburcio Valeriano Gonçalves), 35 anos, analfabeto, solteiro, lavrador, residente no distrito de Bomfim.

Vale ressaltar que Tiburcio Valeriano e Gabriel Ferreira eram cunhados de Lindaura Maria de Jesus, ou seja, tinham relacionamentos com as irmãs dela.

As testemunhas de Lindaura Maria de Jesus foram chamadas três vezes para testemunharem, a primeira foi para atestarem a legitimidade da filiação de Lindaura Maria e a menoridade da mesma; a segunda para informar o que sabia sobre o defloramento e sobre a promessa de casamento que João de Vasconcellos fizera a ela e a terceira para comprovar a boa conduta da ofendida. As testemunhas de defesa relataram que a moça era honesta, tinha bons hábitos, só saía na companhia dos seus pais e só tinha um pretendente, no caso João de Vasconcellos.

Além das testemunhas de Lindaura Maria de Jesus, apresentaram-se em Juízo as testemunhas de defesa do réu, tais quais: Antonio Picho Moreira, 52 anos, analfabeto, casado, lavrador e residente no distrito de

Bomfim; Francisco Marques do Nascimento, 70 anos, alfabetizado, casado, lavrador e residente no distrito de Gamelleira; Manuel Dionysio Gonçalves, 60 anos, alfabetizado, casado, lavrador e residente no distrito de Gamelleira e Manuel Lucio de Lima, não consta a idade, analfabeto, solteiro, lavrador e residente no distrito de Gamelleira;

Vale frisar que as testemunhas de João de Vasconcellos foram convocadas apenas uma vez para testemunharem e declararam que Lindaura Maria de Jesus era maior de idade, assim o réu não teria cometido o crime. A testemunha denominada Manuel Lucio de Lima afirmou que a vítima gostava muito de “sala de dança”, andava acompanhada da “rapaziada”, era “badernista e amiga de sociedade” (f. 73v), fatos que foram refutados pelas testemunhas de defesa de Lindaura Maria.

Outras informações constantes na Ação Judicial são alguns cargos exercidos, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Cargo	Nome
Juiz	Jacinto Ferreira da Silva
Advogado do réu	Tharsicio Cesar Milton
Contador	Manuel Araujo
Delegado	Alferes Arthur Penna
Escrivães	Manuel Francisco de Almeida Ramalho, Aurelio de Vasconcellos, Dioclecio da Silva Daltro e Maximiano Cecilio Soledade
Escrivães de Paz	Agenor Lopes da Silva e Manoel Miranda de Figueiredo
Oficiais de Justiça	João Lizardo de Oliveira e Ignacio Ferreira de Almeida
Médico e perito	Dr. Auto Esmeraldo dos Reis
Farmacêutico e perito	José Alves Boaventura
Promotores Públicos	Jonas de Carvalho Gomes e Euvaldo Luz
Representante do Ministério Público	Arnold Silva

Quadro 1:

Cargos dos envolvidos na Ação Judicial de 1914 de Lindaura Maria de Jesus

Os cargos mencionados foram ocupados por pessoas de prestígio em Feira de Santana (BA), as quais atuaram no início do século XX, tal informação pode ser resgata através das edições do documento, por isso são imprescindíveis a sua leitura, com as respectivas descrição e transcrição, pois assim os filólogos têm acesso a várias informações que poderiam não vir à tona.

5. Considerações finais

“A filologia é ciência histórica, isto é, ciência que trabalha com documentos [...]” (MELO, 1975, p. 31). Logo, os textos escritos são essenciais porque trazem à tona histórias como a de Lindaura Maria de Jesus, uma mulher que representa tantas outras que viveram no início do século XX e foram vítimas do machismo que predominava na época, porque ser desvirginada antes do casamento era sinônimo de vergonha, tanto para a vítima quanto para a família da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Rosimere Mendes. *Bibliotecas de Alexandria: construções políticas da memória*. 2010. 73f. Dissertação (Mestrado em Memória Social), Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARRETER, Fernando Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. 3. ed. corrigida. Madrid: Gredos, 1990. p. 187

JESUS, Ivanete Martins de; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Documentos jurídicos: A Filologia como ferramenta para a edição e o estudo do discurso em autos de defloração. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XV, n. 5, t. 1, p. 460-72, 2011.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965. p. 21-7

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1975.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Introdução metodológica. In: _____. (Org.). *Documentos do acervo de Monsenhor Galvão*: edição semidiplomática. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007.

O DISCURSO HUMORÍSTICO: ESTEREÓTIPOS DO NEGRO EM PIADAS

Leandro Sant'Anna da Silva Guimarães (UFRJ/FABERJ)

leandrossg@yahoo.com

RESUMO

Quando se conta uma piada, reproduz-se, ainda que de maneira não intencional, por meio de um discurso muito bem aceito no seio da sociedade brasileira, imagens pré-concebidas de um determinado grupo social. Essas imagens – os estereótipos – são frutos de ideologias das classes dominantes, que desejam atribuir a certo grupo um *status* de inferioridade. Nesse sentido, este artigo faz uma análise dos estereótipos veiculados por piadas retiradas de *sites* de humor e que têm o negro como tema. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual discute os conceitos de discurso e ideologia, bem como a relação destes com o humor e os estereótipos.

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Estereótipos.

1. Introdução

As piadas fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, seja nas relações informais com parentes e amigos, seja no âmbito profissional de alguns humoristas que se servem delas em suas apresentações. O que talvez não fique aparente para a maioria das pessoas são os estereótipos veiculados por elas, bem como os preconceitos reforçados através de discursos muito bem aceitos, os quais se mostram “inocentes” às vezes, mas consagram conceitos como “a loira é burra”, “a sogra é insuportável”, “o gaúcho é gay”, “o negro é detestável e/ou ladrão”, dentre tantos outros.

São as piadas campos extremamente ricos para análises linguísticas, discursivas e ideológicas. É possível tratá-las com rigor científico, e não apenas como peças de entretenimento, pois elas retomam discursos profundamente arraigados e versam sobre temas que são sempre cruciais para uma sociedade. (POSSENTI, 2014)

Considerando que na sociedade pós-moderna as relações têm se tornado cada vez mais informais, com maior abertura para o humor, desprezando, muitas vezes, o cerimonialismo e criando maior interação entre os homens por meio de brincadeiras e piadas (BARRETO, 2003), associado ao fato de que o nosso país é solo de uma sociedade que, com o decorrer dos anos, não foi capaz de eliminar o preconceito racial contra aqueles que tiveram significativa participação na formação da nossa

identidade nacional, julgamos relevante desenvolver um trabalho que unisse estes dois elementos: a ascensão do humor (representada pelas piadas) e o preconceito contra o negro.

Para isso, na primeira seção deste artigo, discutimos o conceito de discurso, estabelecendo sua relação com o humor; na segunda, é trabalhado o conceito de ideologia, bem como o seu vínculo com o discurso e os estereótipos; enquanto na terceira, é feita a análise de estereótipos do negro presentes em piadas retiradas de *sites* de humor.

Neste estudo, pudemos observar que através das piadas é reproduzida a ideologia que deseja manter o negro num *status* inferior na sociedade brasileira.

2. O discurso humorístico

O termo discurso é comumente utilizado e relacionado a diversas áreas do conhecimento, como a sociologia, a linguística e filosofia, por exemplo. Fala-se do discurso pedagógico, discurso filosófico, discurso capitalista, discurso socialista, como também do discurso machista, discurso feminista, discurso publicitário, discurso político, discurso religioso, dentre tantos outros. Diante da grande incidência dessa palavra, cabe a seguinte pergunta: Afinal, qual é o real significado de discurso?

Foucault entende o discurso como “conjunto de saberes e práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (1997, p. 56). Seguindo esse ponto de vista, Ivaine Maria Tonini afirma que

(...) o discurso vai além de sua simples identificação com um conjunto de signos que designam conteúdos, descrevem fatos, remetem ao que está descrito. Ele é criador de significados, um processo social de dar sentido aos fatos e às coisas, produzindo seu próprio objeto. O discurso tem o efeito de fazer com que a realidade se torne o que ele diz que ela é ou deveria ser. É por essa sua capacidade de fabricar realidades que o que é dito sobre as coisas passa a ter efeito de verdade. (TONINI, 2002, p. 28)

O discurso está intrinsecamente ligado tanto à língua quanto à ideologia. É o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos (BRANDÃO, 2004). Ele é o material específico da ideologia, é através dele que as ideias se propagam na sociedade, sejam elas verdadeiras ou não, da mesma forma que ele só se materializa porque existe uma língua, um conjunto de palavras, um sistema de signos, dos quais ele se vale e se constitui.

Quando nos propomos a falar de discurso, a observar suas características mais específicas, elegemos como objeto da nossa análise o discurso humorístico, mais precisamente o discurso das piadas. A respeito destas, Sírio Possenti (1998) afirma que constituem um material muito interessante por compreenderem temas socialmente controversos, por operarem com estereótipos e por veicularem, na maioria das vezes, um discurso proibido. Além disso, o autor sugere que elas são um ótimo objeto de análise para um estudioso da linguagem ou do discurso por mostrarem um domínio complexo da língua.

Assim, quando conta uma piada, com a intenção de provocar riso no seu público, o locutor apropria-se, por vezes, de um discurso construído a partir de um jogo de palavras (trocadilhos) ou se vale de um discurso erótico ou preconceituoso. Neste caso, o emissor, ainda que não intencionalmente, acaba por expor opiniões que não exporia se não através das piadas. Em consonância com essa ideia de utilizar a piada para revelar um discurso proibido, Sigmund Freud (1977) afirma:

Um chiste nos permite explorar no inimigo algo de ridículo que não poderíamos tratar aberta ou conscientemente, devido a obstáculos no caminho; ainda uma vez, o chiste evitará as restrições e abrirá fontes de prazer que se tinham tornado inacessíveis. Ele ademais subornará o ouvinte com sua produção de prazer, fazendo com ele se alinhe conosco sem uma investigação mais detida, exatamente como em outras frequentes ocasiões fomos subornados por um chiste inocente que nos levou a superestimar a substância de uma afirmação expressa chistosamente. (FREUD, 1977, p. 103)

Logo, anestesiadas pelo efeito do riso, as pessoas recebem de bom grado os preconceitos veiculados pelo discurso das piadas e, sem uma reflexão mais profunda (ou reflexão alguma), propagam tais preconceitos ao recontarem as histórias que tanto lhes provocaram prazer.

É interessante observar que as pessoas acham graça do diferente, do inesperado, daquilo que foge do padrão estabelecido pela sociedade. E as piadas trabalham com a ruptura dos padrões sociais ou, quando não temáticas, com desfechos não previstos. Assim, é válido recordar as palavras de Henri Bergson (1983, p. 28): “Haverá quem explique o riso pela *surpresa*, pelo *contraste* etc., definições que se aplicariam a um sem-número de casos nos quais não temos vontade alguma de rir”.

Portanto, por meio de um discurso bem elaborado, ainda que simples, as piadas conquistam os seus ouvintes, porque lhes causam prazer, aliviam-lhes as tensões, mas sustentam uma ideologia, cultivando estereótipos arraigados no seio da sociedade, dos quais trataremos mais adiante.

3. Ideologia e discurso

Sabe-se que a comunicação entre os homens se dá por meio da linguagem. Esta é “uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e os outros homens” (FIORIN, 1998, p. 6). Assim, língua, discurso e ideologia estão intrinsecamente ligados.

Para José Luiz Fiorin, a ideologia é “uma ‘visão de mundo’, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social” (*idem, ibidem*, p. 29). Desse modo, não há conhecimento neutro, uma vez que ele sempre expressa um ponto de vista de determinada sociedade. A ideologia constitui e é constituída pela realidade. Ela não é um conjunto de ideias que surge da mente de alguns pensadores, mas é determinada pelo modo de produção de uma sociedade. Por conseguinte, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante.

Segundo Marilena Chauí, a ideologia pode ser entendida como um processo de “mascaramento” da dominação de uma classe sobre as outras em uma sociedade cujos padrões seguem os impostos pelos dominantes. A autora afirma que

Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Em sociedades divididas em classes (e também em castas), nas quais uma das classes explora e domina as outras, essas explicações ou essas ideias e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político. (CHAUÍ, 2004, p. 23-24)

De acordo com José Luiz Fiorin, “não existem ideias fora dos quadros da linguagem” (1998, p. 32), ou seja, todo pensamento é expresso através da linguagem, o conjunto de representações e de ideias de uma determinada sociedade será materializado por meio de um discurso.

Se por um lado o discurso é social, pois é a materialização da visão de mundo de certa classe social e é determinado por essa visão, o texto, por outro lado, é individual e consciente, uma vez que o homem é quem organiza os elementos linguísticos para veicular o discurso à sua maneira. Então, conforme José Luiz Fiorin (1998), embora o discurso simule ser individual (apoiado na individualidade criativa dos textos), não existe uma individualidade discursiva absoluta, não existe homem livre das coerções sociais.

Além disso, há de se analisar a posição do falante com relação ao discurso, se é o primeiro suporte ou agente do segundo. Para José Luiz Fiorin, o falante é visto como suporte do discurso e não como agente, pois, ao elaborar o seu discurso, reproduz “valores, carências, desejos, explicações, justificativas e racionalizações existentes em sua formação social” (FIORIN, 1998, p. 43), isto é, o indivíduo apenas reproduz os discursos que assimilou durante a sua formação. O agente do discurso, então, são as classes e as frações de classes sociais.

Dessa forma, as piadas reproduzem um discurso social, pois exprimem os valores construídos pela sociedade. Na verdade, cada anedota expressa o pensamento de uma determinada classe em posição privilegiada com relação à outra, ou seja, reproduz o pensamento da classe dominante. Assim, os estereótipos veiculados pelas piadas são frutos de ideologias das classes dominantes, que procuram explicar e/ou justificar, através do humor, o porquê de ocuparem uma posição privilegiada na sociedade ou serem superiores às outras classes, ainda que se trate de uma falsa realidade.

Os estereótipos são imagens pré-concebidas de determinadas pessoas e são usados, principalmente, para definir e limitar pessoas ou grupos na sociedade. Isto é, a partir de um conceito de um grupo social, atribui-se uma característica, na maioria das vezes depreciativa, a todas as pessoas desse grupo. De acordo com Sírio Possenti,

(...) o estereótipo também deve ser concebido como social, imaginário e construído e se caracteriza por ser uma redução (frequentemente negativa), eventualmente um simulacro. Assim, o simulacro é uma espécie de identidade pelo avesso – digamos, uma identidade que um grupo em princípio não assume, mas que lhe é atribuída de um outro lugar, eventualmente, pelo seu Outro. (POSSENTI, 2014, p. 40)

Baseado nas ideologias das classes dominantes, nasce o estereótipo, o qual é bastante difundido na sociedade, e essa difusão se dá de forma dinâmica. Nesse sentido, Eliana Maria Borges (2006) afirma que

Ele generaliza e produz uma ilusão de naturalidade; é um dizer previamente estabelecido e tomado como suposta verdade, funcionando como automatismo. Por isso pode ser considerado dinâmico porque, ao ser difundido, ele vai se elaborando e construindo-se como “verdade” em determinado meio social. (BORGES, 2006, p. 54)

Desse modo, os estereótipos circulam livremente pela sociedade, perpassam gerações e são aceitos, de maneira geral. Tal aceitação é ainda maior se através do humor, pois se passam por inocentes, através de um

discurso que, aparentemente, objetiva causar prazer, provocar riso.

4. Estereótipos do negro em piadas

Para realizar a análise dos dados, selecionamos nove piadas, retiradas dos *sites* de humor, para o estudo de estereótipos atribuídos ao negro (na maioria delas chamado de preto): negro é ladrão, negro não tem futuro, negro não é gente, negro deve morrer, negro é macaco, o homem negro possui um órgão genital maior que o normal. A escolha desses estereótipos se deu por sua maior ocorrência no material coletado dos *sites* supracitados. Alguns textos apresentam mais de um estereótipo para o negro.

Um dos estereótipos mais atribuídos ao negro consiste na sua associação com bandido, criminoso, mais especificamente ladrão. Vejamos dois exemplos:

- 1) Um negão estava andando com o seu BMW novinho pelas ruas da cidade, quando, de repente, um pneu furou. O negão parou o carro para trocar o pneu. Quando estava tirando o pneu furado, passou outro negão pela rua que, ao ver o carro, parou do lado do mesmo e deu uma bela porrada no vidro, reduzindo-o a cacos. O dono do carro ficou furioso:
 - Que isso? Olha o que você fez, seu filho da puta! Vou te dar porrada!!!
 - O outro negão respondeu:
 - Calma! Pode roubar o seu pneu sossegado. Eu só vou levar o toca-fitas...²

- 2) Por que o Kinder Ovo é preto por fora e branco por dentro?
Porque se fosse preto por dentro, ele roubaria a surpresa.³

Em (1), o fato de o segundo “negão” não imaginar que o primeiro era o dono do carro, mas que roubava o pneu, assim como ele roubaria o toca-fitas, revela que há preconceito do negro contra si mesmo, por vezes. Além do estereótipo de ladrão, está subentendido que o negro não pode possuir um carro, muito menos um BMW (que é considerado um carro de luxo e tem um custo bastante elevado), pois ocupa posições menos privilegiadas na sociedade e não tem condições de comprar um au-

² Disponível em: <<http://piadistasdeplanta.no.comunidades.net/piadas-racistas>>

³ Disponível em: <https://www.sergeicartoons.com/pretos_38976.htm>

tomável. É válido mencionar que o termo “negão” é comumente usado para designar homens negros de maior estatura e porte físico, consequentemente detentores de maior força física, daí, em (1), o segundo “negão” quebrar um vidro com uma “porrada” e o primeiro querer dar “porrada” no segundo. Além disso, convém observar o uso da palavra “porrada”, um termo chulo e que, normalmente, está associado à violência.

A piada (2) também veicula o estereótipo de que o negro é ladrão, e se vale do Kinder Ovo, um chocolate em forma de ovo, com uma camada externa de chocolate preto e uma camada interna de chocolate branco, que traz uma surpresa em seu interior: pequenas peças de um brinquedo para as crianças montarem. Cabe ressaltar que o uso da antítese preto/branco, demonstra uma oposição de caráter entre essas duas raças, ou seja, o preto é quem rouba, o branco não. Fica nítido, então, que se o Kinder Ovo fosse preto por dentro, a surpresa seria roubada, mas como ele é branco por dentro, a surpresa é preservada.

Observemos, agora, as charadas abaixo, que apresentam um corrente estereótipo atribuído ao negro: não tem perspectiva alguma de vida, ocupa a mais baixa camada social, é um ser inferior aos outros:

- 3) Se um preto e um português jogam bola no lixão, quem ganhará o jogo?
O preto, pois está jogando em casa!⁴
- 4) Por que cigana não lê mão de preto?
Porque preto não tem futuro.⁵

A piada (3) remete aos jogos de futebol, em que a expressão “jogar em casa” significa jogar no seu país, na sua cidade ou até mesmo no seu estádio, onde os jogadores fazem seus treinamentos, por isso têm familiaridade com o local. O sintagma “em casa”, no contexto acima, não somente sugere que o negro tem familiaridade com o lixão, mas também dá a entender que este é literalmente a sua casa, o local onde ele repousa. Considerando que o lixão é o lugar onde se depositam os resíduos sólidos gerados pela atividade humana e um local sujo, quando se diz que o lixão é a casa do negro, diz-se ainda, nas entrelinhas, que o negro também é um lixo (um lixo social, talvez), é sujo, “porco”, despreocupado com a higiene pessoal e com a do meio onde vive.

⁴ Disponível em: <<http://piadistasdeplanta.no.comunidades.net/piadas-racistas>>.

⁵ Disponível em: <<http://www.niggerjokes.xpg.com.br/piadasdenegros.htm>>.

É interessante observar que também há piadas de português e que este geralmente é visto como “burro”, “tapado”, o que pode ser uma informação que auxiliaria na descoberta de quem ganhará o jogo. Porém, na piada, não é este o motivo que justifica o fato de ele não ganhar a partida. Em (3) o lixão é um lugar estranho para o português, o que pode lhe causar dificuldades durante o jogo, contribuindo, assim, para que o negro vença. Há também, nesta anedota, a oposição “preto” e “branco”, ficando nítido que quem mora no lixão é o preto e não o branco, representado pelo português.

Já em (4), merece uma atenção especial o emprego da palavra “futuro”, que não está no sentido de tempo, no sentido de fatos que sucederão e que podem ser “previstos” por uma cigana, mas sim de que o negro não tem perspectiva alguma de vida, que ele jamais será alguém de prestígio na sociedade. Essa ideologia é fruto do desejo da classe dominante de manter o negro numa posição inferior. José Barbosa da Silva Filho (2006, p. 114-5) explica tal fenômeno:

Enquanto a escravidão era parte integrante do sistema econômico-social-cultural e ideológico brasileiro, o fato de ser/estar escravo, por si só, já implicava a inferioridade da raça negra e do cativo como indivíduo e como ser humano. [...] A 13 de maio de 1888, ele deixa de ser oficialmente escravo e a 15 de novembro de 1889 assume a condição de cidadão como os demais membros da sociedade. E aí? Como encarar o fato de que aquele ontem inferior, hoje seja um igual, um competidor? Formula-se então uma maneira de manter a desigualdade. Se a violência física explícita não pode mais ser adotada, utiliza-se a linguagem, a mentalidade, o imaginário, a ideologia para criar palavras, imagens, formas e teorias que desprestigiem esses que se querem iguais, perpetuando e reforçando o discurso anterior. (SILVA FILHO, 2006, p. 114-115)

Algumas piadas questionam a natureza humana do negro, não o aceitam como gente, mas sim como uma espécie de excremento ou qualquer outra coisa de nível inferior:

- 5) Quando preto é gente?
Quando está dentro do banheiro, alguém bate na porta e ele diz: Tem gente!
E quando ele sai?
É espancado porque mentiu.⁶
- 6) Um preto tava andando na rua e caiu num monte de merda. Veio um garotinho e disse “Tio, tá derretendo?”.⁷

⁶ Disponível em: <https://www.sergeicartoons.com/pretos_38976.htm>.

⁷ Disponível em: <<http://www.niggerjokes.xpg.com.br/piadasdenegros.htm>>.

Na piada (5), o negro é apresentado como um ser inferior, que não chega ao *status* de ser humano, de gente. Embora afirme ser gente quando está no banheiro, pressupõe-se que ele sabe que não é, pois é espancado ao sair porque mentiu, ou seja, faltou com a verdade. Nesse caso, são apresentados dois estereótipos para o negro: não é gente e é mentiroso. Deve-se observar também o uso do termo “espancado”, o qual remete à História, ou seja, parece que a trajetória não muda: o tempo passa e o negro merece ser espancado por algo errado que cometeu, na opinião de alguma outra pessoa, o branco.

O discurso de (6) “caracteriza-se pela violação das regras de discurso, basicamente pelo fato de que crianças dizem o que não se poderia dizer, ou seja, o que os adultos não poderiam dizer” (POSSENTI, 1998, p. 143). Então, por meio da criança inocente, aparentemente sem maldade (já que se refere ao negro como tio – uma expressão afetiva, carinhosa) e sincera, é feita a comparação do negro com a merda, quando pergunta ao negro se ele “tá derretendo”, o que um adulto não faria. A partir dessa comparação, pode-se depreender a ideia de que o negro não serve para nada, que ele fede e que deve ser descartado, já que a merda possui esses atributos. Vale ressaltar que quando se compara um “preto” com “merda”, por ser este um termo pejorativo, reforça-se o aspecto negativo atribuído ao negro.

Há piadas que trabalham com o estereótipo de que os negros são indesejáveis, de que eles incomodam e, portanto, devem morrer, Observemos o exemplo abaixo:

7) Qual é o cúmulo do desperdício?

Uma Kombi pegando fogo com três pretos dentro. Caberiam vinte.⁸

Nessa piada, a ideia de que os negros são indesejáveis é exposta de forma clara, pois quando (7) diz que o cúmulo do desperdício é uma Kombi pegando fogo com três pretos, em outras palavras, diz que os negros têm que morrer. É interessante observar que há exagero na afirmação de que “caberiam vinte” negros em uma Kombi, visto que este automóvel comporta, geralmente, 10 ou 12 passageiros. Tal exagero pode ser associado à ideia de que quanto menos negro houver na sociedade, melhor.

Além disso, há piadas que exploram, acima de tudo, o fato de os negros terem a pele escura. Nessas piadas é comum a associação do ne-

⁸ Disponível em: <<http://piadistasdeplanta.no.comunidades.net/piadas-racistas>>.

gro com animais de aparência escura, como o macaco e o urubu, por exemplo, ou alguns elementos de cor preta, como carvão e tição. Vejamos um exemplo:

8) Qual é o parente mais próximo do macaco, o branco ou o preto?

O branco, pois o preto é o próprio.⁹

É bastante recorrente a associação do negro com o macaco, como ocorre em (8). Nesta piada, também se faz uso da antítese (branco/preto) e, enquanto o ouvinte espera que se diga que “o preto é o parente mais próximo do macaco”, vem a surpreendente resposta de que o parente mais próximo do macaco é “o branco, pois o preto é o próprio”. O negro, na piada, é apresentado como o próprio macaco. Isso possibilita duas depreensões: ao mesmo tempo em que o negro é visto como um animal irracional (não como um ser humano), quando se emprega a palavra macaco para designar o negro, os atributos do primeiro que se pretende transferir ao segundo estão ligados à cor da pele e à estética, pois o macaco não é considerado um animal ruim ou inferior se comparado aos outros animais.

Por outro lado, embora os estereótipos consistam, na maioria das vezes, em imagens depreciativas, quando se trata de piadas sexistas, o estereótipo do negro (pertencente ao gênero masculino) é positivo:

9) Era o grande dia. Mariazinha ia apresentar Tião, o futuro marido, à família. O pai recebe o noivo e percebe que ele é um pouco negro, pra não dizer um tição. Mas como? Um negro na família... Então, para dificultar o casamento, ele resolve impor uma série de exigências:

– Bem, você sabe, Tião... nós sempre demos do bom e do melhor para a Mariazinha. Então, para casar, você deve comprar uma grande casa com vista para o mar.

– Quando Tião ama, Tião compra.

O pai resolveu, então, dificultar um pouco mais:

– Também deve ter bastante cultura. Você sabe falar chinês mandarino?

– Quando Tião ama, Tião aprende.

Então o pai apelou:

– Ô droga! Então, tem que ter um pau de quarenta centímetros.

– Quando Tião ama, Tião corta.¹⁰

⁹ Disponível em: <http://piadistasdeplantaio.comunidades.net/piadas-racistas>

Essa piada apresenta, a princípio, o estereótipo de que o negro é indesejável, já que o pai de Mariazinha tenta dificultar a entrada de Tião para a família, impondo-lhe algumas exigências não muito fáceis de serem cumpridas, visto que uma casa grande com vista para o mar exigiria dele uma quantia significativa em dinheiro, bem como aprender chinês mandarino demandaria não somente investimento financeiro, como também dedicação aos estudos, e tudo isso seriam barreiras que poderiam impedir a entrada do rapaz para a família. Por outro lado, o desfecho de (9) surpreende o leitor, pois mostra a vitória de Tião sobre o futuro sogro, ao deixar transparecer que possui um órgão genital maior do que lhe é exigido. Sobre tal vitória, é interessante observar que a mesma não é muito comum, isto é, dificilmente o negro se sai bem nas situações retratadas pelas anedotas.

O humor de (9) está presente na última e inesperada fala de Tião – *Quando Tião ama, Tião corta* – a qual, no contexto, sobrepõe-se ao discurso de que o negro é indesejável, de que ele não tem condições de adquirir bens materiais ou intelectuais, uma vez que se tratando de masculinidade, o negro é superior, pois possui um órgão genital maior que os homens de outras raças.

5. *Considerações finais*

Apoiados, então, no discurso do humor, no discurso que conquista pelo prazer do riso, os estereótipos são veiculados e aceitos no seio da sociedade por meio das piadas, cumprindo o desejo de quem os produziu, uma classe dominante que tinha por intuito propagar as suas ideologias e manter a sua posição privilegiada.

Sabemos, através da história deste país, que o negro sempre foi uma espécie de *persona non grata* na nossa sociedade. Principalmente após a abolição da escravatura, quando lhe foram concedidos, teoricamente, os mesmos direitos civis, políticos e sociais do branco colonizador. Todavia, sabemos que esses direitos nunca foram plenamente desfrutados, e, desde então, o preconceito tem se perpetuado, muitas vezes, camuflado por uma “falsa democracia”.

Como vimos, com exceção das piadas sexistas, todas as demais

¹⁰ Disponível em: <http://piadistasdeplantaio.no.comunidades.net/piadas-racistas>

apresentam um estereótipo negativo para o negro, com mais frequência a sua associação com ladrão ou a sua definição como um ser detestável. Além disso, em algumas delas, aparece a figura do branco contrapondo-se à imagem negativa do negro, o que mostra, de maneira mais explícita, o preconceito e a ideologia que se quer cultivar.

Por fim, nosso desejo não que é as piadas deixem de ser contadas, pelo contrário, já que temos um significativo interesse por elas, mas sim que as pessoas tenham a percepção de que, mesmo apresentando as piadas um faz-de-contas e soando com tom de brincadeira, elas, na maioria das vezes, reproduzem um discurso preconceituoso, veiculando estereótipos, frutos de ideologias das classes dominantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Silvia Lúcia dos Santos. *Estratégias discursivas e o humor na publicidade televisiva*. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Comunicação). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BERGSON, Henri. *O riso*. 2. ed. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1983.

BORGES, Eliana Maria. *Discursos de identidades em tiras de humor*. Campos dos Goytacazes, 2006. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, André Marcos de Paula e. *História e cultura afro-brasileiras*. 2. ed. Curitiba: Expoente, 2008.

SILVA FILHO, José Barbosa da. A história do negro no Brasil. *CADERNOS PENESB*, n. 7, p. 102-134, nov. 2006.

TONINI, Ivaine Maria. *Identidades capturadas*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OS FASTOS: O DIÁLOGO ENTRE JÚPITER ELÍCIO E NUMA POMPÍLIO

Eliana da Cunha Lopes (CiFEFiL/FGS)
elianalatim@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo mostrar o diálogo entre Júpiter Elício (o deus que vem do alto) e Numa Pompílio (o segundo rei de Roma). Utilizaremos, particularmente, os versos 329-356, em dísticos elegíacos (hexâmetros e pentâmetros), retirados do Terceiro Livro dos *Fastos* (calendário poético), do mês de março dedicados ao culto de Marte, pai mitológico de Rômulo e Remo. Este poema foi escrito pelo sulmoneense Públio Ovídio Nasão (*Publius Ovidius Naso*, em latim), na maturidade.

Palavras-chave: *Fastos*. Ovídio. Século de Augusto.

Se acaso existe alguém que a dor não saiba ultrapassar e que do amor nada conheça, então jamais compreenderá a força da poesia ovidiana, onde dor e prazer, ausência e presença se enlaçam com uma habilidade poética que faz despontar da poesia uma verdadeira força consoladora.

Confessa Ovídio em *Tristia* 4.10.103-108:

*Indignata malis mens est succumbere seque
Praestitit inuictam uiribus usa suis;
Oblitusque mei ductaeque per otia uitae
Insolita cepi temporis arma manu
Totque tuli terra casus pelagoque quot inter
Occultum stellae conspicuumque polum.*

A minha mente recusou-se a sucumbir aos males
E elevou-se invencível empregando as suas forças;
E esquecendo-me de mim próprio e da vida levada pelo ócio
Tomei com mãos desacostumadas a força do tempo
E afrontei tantos perigos, pela terra e pelo mar
Como estrelas há entre o firmamento visível e invisível.

(ABREU, 2002, p. 78)

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo mostrar o diálogo entre Júpiter Elício (o deus que vem do alto) e Numa Pompílio (*Numa Pompilius*, em latim), o segundo rei de Roma, nascido no dia da fundação de Roma, introdutor do culto de *Jupiter Elicius* em Roma, segundo Pierre Grimal,

2000). Utilizaremos, particularmente, os versos 329-356, em dísticos elegíacos (hexâmetros e pentâmetros), retirados do Terceiro Livro dos *Fastos* (calendário poético), do mês de março, dedicado ao culto de Marte, pai mitológico de Rômulo (que, segundo a lenda, fundou Roma e se tornou seu primeiro rei) e Remo. Era também o mês das Matronas (*Matronalia*), destacados nos versos 167-258 – 1º de março, festas destinadas às mulheres casadas e das festas em homenagem à deusa Juno Lucina. Este poema foi escrito pelo poeta sulmonense, Públio Ovídio Nasão (em latim, *Publius Ovidius Naso*), na maturidade.

O texto latino foi retirado da obra OVIDE. *Les Fastes*. Traduction nouvelle. Introduction. Notes et texte établis par Emile Ripert. Paris: Librairie Garnier Frères, [s/d.].

2. Análise do texto

O *corpus* analisado em nosso artigo inicia no verso 329 do Terceiro Livro dos *Fastos*. Nos versos utilizados para este artigo (329-356) o poeta Ovídio nos relata o diálogo entre Júpiter Elício e Numa Pompílio sobre o aparecimento do *altorum rexque paterque deum*, verso 334 ao rei-sacerdote Numa Pompílio, num diálogo surrealista a respeito de um ritual exigido pelo rei sabino para que fosse destacado o seu caráter sábio e audacioso e, para este fim, Numa Pompílio luta até o fim para obter do próprio Júpiter, de manhã, *crastinus* (adjetivo) verso 345, e *crastina*, verso 352 a prova concreta de sua soberania e fidelidade ao deus dos raios e dos trovões com a ajuda dos sálios (os sacerdotes de Marte) como podemos observar através dos verbos *parebimus*, verso 339 e *credemus*, verso 351. Nota-se que o hexâmetro dactílico inicia com o verbo *constat*, verso 329, na sua forma impessoal, o qual coloca o poeta como narrador onisciente, relatando os fatos na terceira pessoa. Ele conhece tudo sobre os personagens, sabe também o que se passa no íntimo dos personagens, conhece suas emoções e pensamentos sem se incluir nos fatos *Corda micant regis: totoque e pectore sanguis / Fugit; / et hirsutae deriguere comae*, versos 331-332; *et dubio terruit ore virum*, verso 338; *Ille redit laetus*, verso 349. A forma verbal *constat*, verso 329; é completado por orações objetivas diretas *Aventinae tremuisse cacumia silva / Terraque sub-sedit pondere pressa Jovis*, versos 329-330.

Nos versos iniciais da narrativa, nota-se a imensa plasticidade com que o poeta narra a aparição do deus Júpiter, no monte Aventino, uma das sete colinas que cercam Roma (Capitólio, Célio, Palatino, Quirinal,

Viminal e Esquilino). A cena descrita se deu de forma apavorante para Numa Pompílio, simbolizada por verbos e vocábulos utilizados pelo narrador: *tremuisse*, verso 329; *subsedit, pondere / pressa*, verso 330.

O poeta-narrador nos relata o pedido de Numa Pompílio que, restabelecido da aparição prodigiosa *Ut rediit animus*, verso 333, solicita que Júpiter lhe mostre *Da certa piamina, dixit*, verso 333 a forma correta do sacrifício, para que possa obter a dádiva pedida *quod petitur*, verso 336.

Nos versos 335 e 336, há adjetivos que caracterizam o cuidado dispensado ao *donaria*, verso 335 do deus pai e rei dos deuses superiores *manibus... puris*, verso 333 e que o pedido deve ser suplicado *rogat*, verso 336 *com pia lingua*, verso 333.

O vocábulo empregado para Júpiter, por Numa Pompílio, é *pater*, verso 334 – título de respeito dado aos deuses pois, o deus dos deuses, por excelência, é o soberano do panteão romano na mitologia latina. O discurso direto de Numa Pompílio se estende do verso 333 ao 336. *Fluminis*, pentâmetro 334, ao qual Numa Pompílio se refere, são as chamas avermelhadas emitidas por Júpiter, o deus dos raios e dos trovões, em sua aparição.

No verso 338, em pentâmetro, o narrador nos coloca diante da dicotomia mortal versus imortal ao relatar que Júpiter, por ser um deus, aterrorizou –*terrui* o homem – *virum*, o mortal. O vocábulo – *vir*, com a mesma acepção aparece no verso 344.

Júpiter, o pai biológico dos deuses superiores, concede o pedido solicitado *quod petitur*, verso 336; mas em troca impõe uma atitude do solicitante, através do imperativo do verbo *caedo,-is,ere: caede* que carrega uma semântica de violência e força – *caede caput*, verso 339, verbo que aparecerá em gerundivo no verso 340- *caedenda est* -que deve ser cortada.

No verso 341, em hexâmetro, Ovídio lança mão de sinédoque, quando subentende o termo *caput caede* do genitivo *Hominis*.

Na fala de Numa Pompílio, verso 342, o substantivo *anima*, em *acusativo singular*, e o imperativo estão subentendidos, por conta da métrica, no genitivo *Piscis*, *-caede animam Piscis*.

O tempo da ação de Júpiter é fixada no texto pelos adjetivos *crastinus*, no masculino, verso 345 e *crastina*, feminino, verso 352, derivados

do advérbio *cras-* amanhã, quando o pai de todos os deuses desce do monte Capitólio para o monte Aventino registra... *protulerit cum totum crastinus orbem*, verso 345 ... *en, audi crastina quisquis ades*, verso 352.

Cynthius, versos 346 e 353, é alusão a Apolo, filho de Júpiter e Latona, venerado no monte Cinto, na ilha de Delos. Segundo Pierre Grimal, 2000, p. 32-33, é um deus que pertence à segunda geração dos olímpicos, tem o loureiro, ou *dafne*, em grego, como a árvore que lhe é consagrada. Ele é o deus que conduz o carro do sol através do céu.

Quiritibus, (*quiris,-itis.m.*) dativo plural, verso 349, objeto indireto de *memorat*, refere-se ao cidadão romano, união dos romanos com os sabinos.

No diálogo entre os personagens, encontramos orações em discurso direto implicando no aparecimento de verbos *dicendi*: *dixit*, versos 333, 339 e 347; *inquit*, versos 339 e 343; *ait*, versos 341, 342 e 351.

Júpiter promete, verso 345: *Sed tibi protulerit cum totum crastinus orbem / Cynthius* e, Numa Pompílio, certo de que receberá do deus as garantias pedidas *pignora*, verso 346, com uma língua pia ... *pia lingua*, verso 336, transmite aos Quirites a promessa feita por Júpiter *Protulerit terris cum totum Cynthius orbem, / Jupiter imperii pignora certa dabit*, versos 353-4. – que, quando Cíntio tiver revelado toda a sua luz na minha terra, Júpiter oferecerá as garantias seguras do meu poder. Numa Pompílio, volta alegre – *laetus*, verso 349 – com a palavra dada por Júpiter, *colloquio*, verso 344, e aguarda a chegada da manhã. Do mesmo modo que Júpiter se apresentou a Numa Pompílio, com a mesma atmosfera digna de um poderoso deus, foi levado – *fertur*, verso 348, aos céus, com agitação, – *motum*, verso 347, à região superior onde reinam os deuses – *...ingenti tonitru super aethera motum*. Observa-se que, no hexâmetro, 347, Ovídio utiliza o acusativo grego em alfa *aethera* que, em uma de suas acepções, significa parte superior do céu que contém o fogo. *Orbem*, é empregado como metáfora de luz, clarão, para designar os raios solares.

Pius,-a,-um, é o adjetivo também utilizado pelo poeta mantuano Vergílio ao qualificar Eneias, na *Eneida*, o *Pius Aeneas* (4,393), o herói que obedece às ordens dos deuses.

No pentâmetro 336, o poeta registra o adjetivo *pious,-a,-um, pia lingua*. Este adjetivo de origem religiosa, proveniente do verbo *piare*, é empregado no nominativo singular, adjunto adnominal do sujeito para adjectivar o substantivo *lingua*, núcleo do sujeito *rogat*, confirmado pela métrica.

O adjetivo *pia*, verso 336, em pentâmetro foi empregado semanticamente pelo mortal e suplicante Numa Pompílio que, com as mãos puras – *manibus ... puris*, cumprirá a missão solicitada pelo fulminante Júpiter, o deus dos raios que, em sendo um deus, é imortal.

Observa-se, na composição do Terceiro *Fastos*, que o poeta Ovídio utiliza o vocábulo *fides*, nos versos 350 e 356 e *credemus*, verso 351. Para os romanos a *fides* era a palavra dada, o juramento, a promessa solene, a fidelidade.

No verso 351, quando Numa Pompílio transmite aos *quirites* as palavras proferidas por Júpiter, utiliza o verbo *credo-credamus* – que, para os romanos significava a palavra dada que será cumprida, a própria *fides*.

Segundo Pierre Grimal (2000, p. 170), *FIDES. (Fides)* A deusa Fides é, em Roma, a personificação da palavra dada. É representada como uma mulher idosa, com os cabelos brancos, mais velha que o próprio Júpiter. Pretendia-se assim marcar que o respeito da palavra é o fundamento de toda a ordem social e política. Já Roma, a neta de Eneias, lhe consagrava um templo no Palatino. Os sacrifícios eram-lhe oferecidos com a mão direita envolvida em tecido branco.

3. O texto latino

- Constat Aventinae tremuisse cacumina siluae,*
330 *Terraque subsedit pondere pressa Jouis:*
Corda micant regis: totoque e pectore sanguis
Fugit et hirsutae deriguere comae.
Ut rediit animus: "Da certa piamina, dixit,
Fulminis; aliorum rexque paterque deum,
335 *Si tua contigimus manibus donaria puris,*
Hoc quoque, quod petitur, si pia lingua rogat."
Adnuat oranti: sed verum ambage remota
Abdidit, et dubio terruit ore virum:
"Caede caput", dixit. Cui rex: "Parebimus", inquit,
340 *Caedenda est hortis eruta cepa meis."*
Addidit hic: "Hominis". – "Summos, ait ille, capillos".
Postulat hic animam; cui Numa: "Piscis", ait.
Risit; et: "His, inquit, facito, mea tela procures,
O vir colloquio non abigende meo.
345 *Sed tibi, protulerit cum totum crastinus orbem*
Cynthius, imperii pignora certa dabo".
Dixit, et ingenti tonitru super aethera motum
Fertur, adorantem destituitque Numam.
Ille redit laetus, memoratque Quiritibus acta:
350 *Tarda venit dictis difficilisque fides.*

“At certe credemur, ait, si verba sequatur
Exitus: en, audi crastina, quisquis ades.
Protulerit terris cum totum Cynthus orbem,
Juppiter imperii pignora certa dabit.”
355 *Discedunt dubii, promissaque tarda videntur,
Dependetque fides a veniente die.*

4. A tradução

Consta que as elevações da floresta do monte Aventino tremeram e que a Terra abaixou esmagada pelo peso de Júpiter. O coração do rei Numa treme: e, de todo o seu peito, o sangue fugiu e os seus cabelos ergueram-se eriçados. Quando o seu ânimo voltou, Numa disse: “Mostre, ó Júpiter, as formas corretas de expiação dos raios, ó rei e pai dos deuses superiores. Se tocamos o seu santuário com as mãos puras, conceda isto também que é pedido, se uma língua piedosa o suplica”. Júpiter atendeu ao suplicante, mas ocultou a verdade com estranho enigma, e aterrorizou o homem com uma palavra duvidosa: “Corte uma cabeça; disse Júpiter. O rei Numa disse-lhe: – “Obedecerei. Uma cebola de minha horta deve ser cortada”. Júpiter acrescentou estas palavras: “de um homem”. Disse o rei: “As partes mais elevadas do cabelo”. Júpiter solicita uma vida. Numa diz-lhe:” de um Peixe”. Júpiter riu e disse: “Faça isto e procure meus raios, ó homem, que não deve ser privado de minha resposta. Mas, pela manhã, quando Cíntio tiver exibido todo o círculo solar, eu lhe oferecerei as garantias certas do seu poder supremo.” Júpiter proferiu estas palavras e é levado agitado através do céu por um imenso trovão e abandonou Numa que o adorava. Numa Pompílio volta alegre e relata os feitos aos Quirites. A crença em suas palavras chegou tardia e dificilmente. Mas, sem dúvida, acreditaremos se o sucesso seguir as palavras proferidas. Amanhã, ouça aqui as palavras s quem quer que esteja presente. Quando Cíntio tiver revelado toda a sua luz na minha terra, Júpiter oferecerá as garantias seguras do meu poder supremo”. Afastam-se os descrentes e as promessas parecem tardias. A fidelidade depende do dia que virá.

5. Conclusão

Segundo Henri Irene Marrou, 1978, p. 55: “o que sabemos sobre a vida de Públio Ovídio Naso e como sabemos? Embora o poeta tenha escrito uma variedade de trabalhos, os pesquisadores de literatura latina comentam, em geral, que não há uma bibliografia única a seu respeito, pois seus dados bibliográficos estão dispersos por sua obra. Desse modo, grande parte do que sabemos sobre a vida de Ovídio vem de suas próprias declarações, contidas em seus poemas, ou seja, dos traços que o poeta deixou atrás de si e que cabe a nós, historiadores, interpretá-los”.

As obras ovidianas que contêm dados de sua biografia, foram escritas no exílio (8-17 d.C) como em *Tristia, Epistulae Ex Ponto e Ibis*.

No corpus da obra *Tristi*, IV, X, 3-6 o poeta sulmonense registra que “Sulmona é a minha pátria, uma terra rica em córregos gelados, a noventa milhas de Roma [...]”.

O poeta estudado neste artigo conviveu com seus contemporâneos Propércio, Horácio, Emilio Macrão, Pôntico e Bassos; não contraiu amizade com Vergílio, o poeta da Eneida.

Ao longo do corpus de nosso artigo, retirado do Terceiro Livro dos *Fasti*, concluímos que a erudição, o preciosismo da forma e da composição desta obra resgatou as inúmeras festas e cerimônias religiosas romanas, a etiologia das divindades, seus poderes e efeitos sobre os mortais e sobre os semideuses que entre os versos 329-356 foram trazidos à luz pelo poeta Ovídio (Publius Ovidius Naso) aos romanos que, na época da publicação dos *Fasti* estavam esquecidos ou mesmo ignorados pelos romanos. Concluímos, também, que este resgate foi possível através do estilo elegante e erudito de um vate sulmonense como Roma teve o privilégio de ter entre seus melhores escritores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Dina Maria Baptista. *As imagens náuticas na poesia amorosa e na poesia de exílio de Ovídio: a propósito dos Amores e dos Tristia*. Portugal: Universidade de Aveiro/Praxis XXI, Ágora. Estudos Clássicos em Debates 4 (2002), p. 79.

BAYET, Jean. *Littérature latine*. 10. ed. Paris: Armand Colin, 1962.

BREAD, Mary. *SPQR: uma história da Roma Antiga*. Trad.: Luis Reyes Gil. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2017.

CARCOPINO, Jerome. *Roma no apogeu do Império*. Trad.: H. Feist. São Paulo: Cia. das Letras/Círculo do Livro, 1990.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Festas romanas: da época dos reis ao advento do cristianismo*. Palestra proferida no VI Congresso da SBEC. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORREIA, Natália; FERREIRA, David Mourão. *Ars amatoria*. São Paulo: Ars Poética, 1992.

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. Trad.: R. C. Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, vol. 1, tomo 2.

EYLER, Flavia Maria Schlee. *História antiga: Grécia e Roma – a formação do Ocidente*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

_____. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

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

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. 4. ed. Trad.: Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LOPES, Eliana da Cunha. *Heroides XVI e XVII de Ovídio: um hino de amor*. 1993. Dissertação (de Mestrado em Língua e Literatura Latinas). – UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

MAROUZEAU, Jules. *Dictionnaire culturel de mythologie grécromaine*. Paris: Nathan, 1992.

MARROU, Henri Irene. *Sobre o conhecimento histórico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARTIN, René; GAILLARD, Jacques. *Les genres littéraires à Rome*. Paris: Nathan, 1990.

OVID. *Fasti*. With English translation by James George Frazer. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

OVIDE. *Les fastes*. Traduction, introduction et notes par E. Ripert. Paris: Garnier, 1934.

_____. *Les fastes*. Traduction et annoté par Henri Lê Bonniec. Préface de Augusto Fraschetti. Paris: Les Belles Lettres, 1990.

_____. *Les fastes*. Traduction nouvelle. Introduction. Notes et texte établis par Emile Ripert. Paris: Librairie Garnier Frères, [s/d.].

RIPERT, Émile. *Ovide poète de l'amour, des dieux et de exil*. Paris: Armand Colin, 1921.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

UMA CIDADE E TANTOS VÍCIOS.
IMAGEM DE LISBOA
À ÉPOCA DAS NAVEGAÇÕES PORTUGUESAS

Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO)
rd.shibata@gmail.com

RESUMO

As vozes dissonantes, à época das navegações portuguesas no além-mar, representavam na figuração da cidade de Lisboa o resumo perfeito do que se convencionou denominar de espírito antiépico. As críticas se referiam, sobretudo, à corrupção dos costumes, à inconstância dos hábitos e à decadência moral, que grassavam na capital do Império português e que comprometiam a ilustre memória dos tempos passados. Pode-se flagrar perfeitamente essa disforia não apenas nas práticas literárias do período, mas também em outros discursos de caráter institucional ou mesmo histórico. De fato, tratava-se de um campo de debate prolífico que permeava inúmeros discursos de índole diversa, propondo, num primeiro momento, cessar os esforços da expansão, e, depois, abandonar as praças portuguesas conquistadas a muito custo. Tudo isso, para trazer de volta as glórias de Ulisses, fundador e patrono da Lisboa – da clássica Ulisseia – quinhentista.

Palavras-chave: Renascimento. Humanismo. Literatura portuguesa.
Século XVI. Expansão portuguesa

O tema da cidade e seus correlatos sempre foi mote constante da história e da literatura durante os séculos. A narrativa bíblica da destruição de Sodoma e Gomorra pode muito bem dar o lance inicial. Segundo diz o Antigo Testamento, no capítulo 18 do *Genesis*, Deus havia aniquilado as duas cidades, em que grassavam a imoralidade (soberba, maldade, desprezo pelos pobres) e a perversão sexual, por fogo e enxofre que se precipitaram dos céus. Para Homero, o resultado do embate entre gregos e troianos foi, antes de tudo, a vitória da astúcia sobre a iniquidade. A cidade de Troia queimou até as cinzas por seu imperialismo. Na Idade Média, as cidades sofreram as mazelas da peste, que surgiu em resposta imediata aos pecados dos homens. E um pouco mais adiante, no século XVII, a cidade de Port Royal, um porto que centralizava as rotas de comércio setentrional do Atlântico, afundou completamente no mar do Caribe por conta de um terremoto em 1692. Considerada a cidade mais rica do mundo à época, era também a mais pervertida (“wickedest city”). Antes, porém, no século XVI, em Portugal, para muitos escritores, havia a expectativa da destruição de Lisboa. Mesmo porque se a riqueza e o esplendor de uma cidade trazia consigo correlativamente a iminência de

suva derrocada por meio da destruição e da ruína total, a qualquer momento, Lisboa haveria de passar por alguma catástrofe terrível e, com isso, acabaria o sonho de um império português à escala transatlântica.

É justamente, nesse sentido, que a epistolografia em verso de Francisco de Sá de Miranda (1481-1558) é contundente quando critica a expansão portuguesa no ultramar e o comércio como forma de angariar dinheiro e acumular riquezas. Para além de seus efeitos morais negativos, Francisco de Sá de Miranda entende que é absolutamente indigno ao varão de estirpe nobre envolver-se com os “tratos de mercadoria”, mesmo porque há outros meios mais condizentes com a tradição antiga e com os valores mais prestigiosos da aristocracia de sangue. De fato, em vários discursos do Antigo Regime, em Portugal, é notável a referência a um “tempo da memória” que deve ser preservado, pois é ele que unifica e estabiliza os diversos laços sociais que se estabelecem no interior da comunidade política.

Para Francisco de Sá de Miranda, a *aurea saecula* (essa aparência de um império glorioso) nada mais era do que *aureae sacra fames* (o desejo desenfreado por bens temporais); não era a Idade de Ouro, dos tempos de paz e concórdia entre todos os reinos da cristandade, muito menos a época de plenitude da justiça no reino de Portugal, para cujo estabelecimento se esforçara decisivamente D. João III, de quem João de Barros votava o epíteto de *Rex justus et pacificus*, e de quem os oradores solenes referiam-se como “patrono das letras”. Tratava-se, isto sim, de um período em que grassavam todos os vícios morais (em particular, a cobiça desenfreada), conduzindo à derrocada do Reino, pelos atrativos dos “fumos da Índia”.

Francisco de Sá de Miranda afirmava, numa de suas epístolas em verso, que se estava na “Idade de Ferro” e que só a vida campestre (longe das vicissitudes da corte, portanto da cidade de Lisboa) poderia sanar esse estado de coisas. Foi, em grande medida por isso, que Francisco de Sá de Miranda se transformou no poeta antiépico por excelência do século XVI. Conforme os estudos de José Vitorino de Pina Martins, o *epos* de Francisco de Sá de Miranda reside na exaltação da *dignitas homini* através do protesto cívico contra a injustiça, os abusos do poder e a espoliação dos humildes, contra a corrupção da corte e as arbitrariedades da administração e da magistratura. (MARTINS, 1988, p. 151)

Era frequente no pensamento político e social português do século XVI comparar as grandezas de Lisboa com as de Sevilha (CRUZ, 1997;

FONTOURA, 1999; RICARD, 1955). Essa comparação está presente, por exemplo, na descrição que Damião de Góis (1502-1574) realiza da Lisboa quinhentista; comparação inevitável, porque ambas eram consideradas no período as senhoras e rainhas do oceano (*oecani dominas, ac Reginas appellare possimus*) e porque, de ambos os portos, saíam as naus para todas as partes do mundo, ligando o Ocidente ao Oriente. Damião de Góis, num louvor exagerado dessas duas metrópoles de vocação marítima, dizia que “Lisboa (...) desde a embocadura do Tejo chama ela a si o domínio da parte do oceano que, em amplexo imenso de mar, abarca a África e a Ásia. A outra é Sevilha; voltada a ocidente, a partir do rio Guadalquivir, tem franqueado à navegação a parte do orbe que hoje se chama Novo Mundo”. (GÓIS, 2002, p. 82-3)

A descrição de Damião de Góis salienta muito bem a navegação pela rota comercial das Índias e a superação das ações dos heróis antigos. Para ele, foi ao serviço de D. João II, êmulo dos feitos de D. Henrique, que Bartolomeu Dias ultrapassou o cabo da Boa Esperança (*Bonae spei caput*) – aquilo que Ptolomeu denominava de Promontório Prasso, localizado no Golfo Hespérico –, lançando as bases para as navegações de Vasco da Gama e as glórias de conquistas surpreendentes, centralizada na capital lisboeta (MENDONÇA, 1991; THOMAZ, 1994). E foi justamente devido à expansão marítima que houve o enorme crescimento de Lisboa, tanto em população como em edifícios (“o grande crescimento da dita cidade e cousas della e[m] cada hum anno assi no spiritual como no te[m]poral”, fol.ai), rivalizando definitivamente com outras grandes cidades europeias. Aqui, em particular, como se disse, Sevilha era sempre o termo de comparação.

Para Francisco Sá de Miranda, embora a comparação seja mais do que pertinente, ela não se dava nesses termos elogiosos: as mesmas vicissitudes que assolavam Lisboa, também povoavam sua êmula em Castela. Na carta “A Dom Fernando de Meneses”, Francisco Sá de Miranda começa por destacar os surpreendentes produtos que desembarcavam pelo Guadalquivir vindos do além-mar – ou seja, o “ouro das Antilhas” – que faziam não a grandeza de Sevilha, mas sua derrocada no plano moral. É, ali, em tudo comparável ao que se passava simultaneamente em Roma, Veneza, Milão e Valência, locais que eram assolados pela “ociosidade”, pela vida dedicada ao prazer e ao luxo, pela “cobiça” e pela “luxúria”:

Das senhoras, das casas e das sedas,
Pedraria que cega os avençais,
Pera onde correm todas as moedas,
As de ouro poderoso, e prata fina,

Em ricas praças ricas almoedas. (MIRANDA, 1989, p. 252)

Essa nota crítica faz lembrar ao destinatário da epístola que no ambiente urbano governam outras leis; não aquelas da liberdade e da inteireza moral

Ora sois já na corte onde se atea
para vos outra fragua, outra candeia.
Outra prisão mais nobre, outra cadea (MIRANDA, 1989, p. 254).

As arremetidas no além-mar seriam, assim, o índice mais exemplar da ganância e do destempero; era justamente essa “sede de ouro”, cuja tópica era amplamente difundida no pensamento moral do período, que movia os castelhanos, mas também, na outra parte da comparação, os portugueses.

Teme se de um imigo apoderado
Da rezão, que só sonha Índia e Brasil,
Té que cada um de la torne dourado.
Lançou nos a perder engenhos mil
E mil este interesse que haja mal,
Que tudo mais fez vil, sendo ele vil! (MIRANDA, 1989, p. 255)

É, nesse mesmo sentido admoestatório, que Francisco Sá de Miranda escreve a João Roiz de Sá de Meneses, justamente aquele que Francisco Sá de Miranda considerava seu mentor intelectual, vale dizer, aquele que havia conseguido transpor com sucesso as letras clássicas para as lusitanas (“Como de Catão se conta”) e no qual se resumia o princípio de harmonia entre a fortaleza das armas e a doçura das letras. Assim, ao elogiar o tempo passado e os bons costumes dos antigos, Francisco Sá de Miranda declara a Meneses a exaltação do saber antigo e o prejuízo, em termos morais, que os “perfumes” do Oriente haviam trazido ao reino:

Estes mimos indianos
Hei gram medo a Portugal
Que venhão fazer-lhe os danos
Que Capua fez a Anfibal
Vencedor de tantos anos. (MIRANDA, 1989, p. 356)

E, na carta “A Antonio Pereira”, com a advertência do perigo iminente que se instala em Lisboa, Francisco Sá de Miranda argumenta que se havia menos de temer a possibilidade (muito provável) da guerra com Castela do que a fascinação com o “cheiro d’esta canela” que “O reino... despovoa”:

Ao reino cumpre em todo ele
Ter a quem o seu mal doa,
Não passar tudo a Lisboa,

Que é grande o peso, e com ele
Mete o barco na água a proa.
(...)
Vereis barcos ir a vela
Ums que vão, outros que vêm
Como que se desavem
c'ũ[m]a viração singela;
Tanta força a arte tem. (MIRANDA, 1989, p. 245)

E, lapidarmente, vaticina os maus auspícios pela chegada da “Ídade de Ferro”:

Foi sem malícia e mau erro
A boa idade dourada,
Seguiu a prateada
Não tardou nada a de ferro
Que tudo trouxe á espada. (MIRANDA, 1989, p. 245)

Aqui, porém, conquanto Francisco Sá de Miranda vitupere causticamente a cidade de Lisboa, somente o faz em nome da verdade:

Da antiga e nobre cidade
Som natural, som amigo,
Som porem mais da verdade. (MIRANDA, 1989, p. 246)

De fato, trata-se de propor um ajuste nas práticas e nos hábitos, mesmo porque essa sede de ouro e a vontade de angariar riquezas fazem com que os bons homens se transformem em animais, como que enfeitados pelos atrativos da corte.

Essa Circes feiticeira
Da corte tudo trasanda;
Um faz u[m]a onça ligeira,
Outro faz lobo que manda,
Outro cão que a caça cheira.
Cantão ó passar sereas
Que fazem adormecer.
Correndo todas as veas
De sono e tal sabor cheas,
Não se pode homem gemer. (MIRANDA, 1989, p. 222)

O humanista Pico della Mirandola explicava que o homem possuía a capacidade de ascender a Deus ou rebaixar-se à irracionalidade das bestas feras. O sentido ascendente empreendia-se pelo cultivo da razão e pelo aprimoramento das virtudes, em particular, no que tangia ao estudo das disciplinas dos *studia humanitatis*. Essa dedicação às letras possibilitava aperfeiçoar a “luz natural” impressa por Deus no coração dos homens e fazê-los participar da divindade. No entanto, em sentido descendente, aqueles que votavam seu tempo aos bens materiais e aos prazeres

epicuristas caminhavam em direção à escravidão da matéria e dos sentidos, isto é, para aquilo que no homem é perecível, imperfeito e passível de corrupção. Eram constantes as referências à falta da virtude da temperança nos excessos dos banquetes, das vestimentas, dos adornos, do dinheiro mais do que necessário para o sustento próprio e a soberba dos que não se dedicam ao conhecimento de si.

Não é por acaso que Francisco Sá de Miranda utiliza a imagem dos homens adormecidos (o sono da razão) pelos deleites corporais e pela falsa esperança de riqueza, entranhada com a metáfora (também frequente nas letras do século XVI) da cegueira (a falta de luz). Na carta a João Roiz de Sá de Meneses, Francisco Sá de Miranda afirma que o remédio para esse estado de coisas é o “entendimento”, que doma a “sanha” e as demais paixões (MIRANDA, 1989, p. 202), destacando o poder curativo da “filosofia”, que traz “saude” pela virtude. (*Idem, ibidem*, p. 210)

O principal discípulo de Francisco de Sá de Miranda, António Ferreira, em carta “A Manuel de Sampaio” (I.10), concorda que Lisboa é a “rainha do oceano”, que liga, como dizia Damião de Góis, o Ocidente ao Oriente, mas também é o centro não das virtudes heroicas que guardam a memória para a posteridade, mas onde reside toda a cobiça humana. E, no mesmo sentido do *topos do fugere urbem* horaciano, que Francisco Sá de Miranda tantas vezes frequentou, exalta as virtudes do rústico e da gente do campo (“ditosa... em suas simpres, sã rusticidade”), mesmo porque:

Esta cidade em que nasci, fermosa,
esta nobre, esta cheia, esta Lisboa,
em África, Ásia, Europa tão famosa,

quão diferente em meus ouvidos soa,
quão diferente a vejo, do que a vê
o espirito enganado, que no ar voa!

Este idólatra povo, que só crê
no tesouro, seu Deus, assi se cega,
qu'em al não cuida, ou escreve, ou fala, ou lê. (...)

Aquela Grã Rua Nova conhecida
por todo o mundo, que outra cousa conta
senão da nau ganhada, ou nau perdida? (FERREIRA, 2000, p. 293)

E António Ferreira, retomando uma metáfora muito próxima àquela manejada por Francisco Sá de Miranda, figura a cobiça humana como resultado de um feitiço que se traduz em canto de sereia, seduzindo os homens para os enganar (“doce canto nos engana / de sereias”), porque:

Quanto, Sampaio meu, quanto mais val,
meu bom amigo, um ócio, livre, e honesto,
que as Índias guerrear de Portugal!

Índia, Guiné, Brasil, e todo resto
do mundo, a que nos chama, a que convida,
em mundo assi ambicioso, e desonesto? (FERREIRA, 2000, p.
106-107)

Em outra carta, “A Diogo de Teive” (II. 4), António Ferreira, após pedir as devidas desculpas pela demora em escrever ao amigo (é que as Musas não premiam a todos com a mesma profusão de versos), faz uma longa descrição das vantagens da vida no campo e das enormes desvantagens de se buscar riquezas na Índia, Arábia e Líbia, que ditavam o enorme burburinho da cidade de Lisboa:

Mas em tão cheia, em tão grã cidade,
onde o espirito, e a vista leva a gente,
quem pode ser senhor da sua vontade?

Mora um lá fora, além do grã Vicente,
outro cá na Esperança; e hei-de ver ambos.
foge inda o dia ao muito diligente.

Pelas ruas mil cambos, mil recambos;
cargas vem, cargas vão; mil mós, mil traves;
um arranca, outro foge, e encontro entrambos. (FERREIRA,
2000, p. 333)

Certamente, Fábio Gonçalves Ferreira pensava que as conquistas serviriam, de algum modo, como forma estratégica de aperfeiçoamento espiritual e um caminho seguro para o cultivo das virtudes. É que em terras tão distantes, com lugares inóspitos e gentes de cor variada, um rol extenso de qualidades (a fortaleza, o saber, a prudência...) deveriam ser postas à prova. Entretanto, de modo contrário, aqueles que se moviam pela busca de riquezas apenas enlameariam o passado glorioso dos lusitanos ao entesourar bens materiais. O ouro, a prata e o lucro das transações comerciais possuíam uma característica corruptora inegável. Para ele, seria tão somente o veículo de uma forma sofisticada de idolatria e de um tipo disfarçado de escravidão.

Aqui, vale destacar que se trata do argumento semelhante que encontramos na Epístola a Floro do poeta romano Horácio, em que este reclamava de Roma à época sob o governo de Augusto, sempre repleta de gente, em constante tumulto, onde não se encontrava tempo para escrever e aprimorar os assuntos do espírito. Aliás, a reclamação de Horácio (no geral, a mesma de Ferreira) é que em meio a tantos negócios e distrações

perdia-se a noção de que o mais importante na existência humana era o cultivo das virtudes. Não é por acaso que António Ferreira dedicará uma epístola a Francisco Sá de Miranda (II. 9), em que louva o seu “mestre” por ter-se retirado ao “santo” e “bom ócio”. Ali, em seu retiro campestre, Francisco Sá de Miranda forneceu o exemplo mais bem-acabado do varão perfeitamente virtuoso.

Lisboa também foi assunto dos versos de Pero de Andrade Caminha. Numa Ode, dedicada justamente “A Francisco de Sá de Miranda”, impressionante do ponto de vista da estratégia de sua construção (a estrutura em doze sextilhas, com rima cruzada e interpolada, perfeitamente simétrica), começa por afirmar todos os *topoi* característicos dos que elogiavam a “grande rainha dos oceanos”. Louva a fama de Lisboa, cujo nome ecoa por todas as partes do orbe e continuará ecoando por toda a eternidade, e o poderio português que se estende até o Oriente; descreve a magnificência dos edifícios, a honestidade dos costumes e a variedade imensa de ofícios, negócios e povos diversos, devido ao trato ultramarino. Destaca, com enorme vigor emocional, as armadas que partiam para lugares distantes e retornavam, em triunfo, com os despojos, presas e tributos dos inimigos. Para Pero de Andrade Caminha, a fonte do poder de Lisboa residiria nessa supremacia lusitana sobre povos exóticos e antes desconhecidos. Civilizações e terras que foram “conquistadas per nós, nom com enganos, / com justas armas, com razões prudentes” (CAMINHA, 1998, p. 871). Esse esforço de legitimação das possessões portuguesas no além-mar é também o fundamento para o elogio de Lisboa, como personificação do heroísmo e do alto valor do povo lusitano.

Porém, para ele, os ganhos e as ricas mercadorias que afluíam em abundância para a cidade também traziam consigo as “novidades”, surpreendentes aos sentidos, que o “appetito não engeita”, porque era exatamente por meio delas que se faziam a riqueza e a fortuna de muitos. Diz Pero de Andrade Caminha que:

Tudo isto louvarão muitos, e a vida
toda aqui passariam
neste inútil cuidado, e gosto vão,
só destas vaidades penderiam,
desprezada de todo esquecida
toda outra mais alta ocupação. (CAMINHA, 1998, p. 872)

Esta “outra mais alta ocupação” é aquela que diz respeito estrategicamente ao elogio de Francisco Sá de Miranda, a quem a Ode é dedicada. Melhor do que o trato do comércio e da busca incessante de riquezas, a opção de Francisco Sá de Miranda fora a de distanciar-se de tudo

isso e buscar cultivar as virtudes através do ócio e das letras – o lugar clássico do *otium cum dignitate*, em que, para o modelo horaciano, se encontra a paz de espírito e o aperfeiçoamento de si mesmo na vida campestre.

O santo ócio escolheste, as Musas quietas,
Musas claras e brandas,
Coas divinas histórias, coas humanas
Temperas o prazer, o nojo abrandas
Teu, ou de teus amigos, não t'inquietas
Com nada, vives livre, e não t'enganas. (CAMINHA, 1998, p. 873)

E finaliza em vitupério e admoestação não apenas de Lisboa, mas de todas as cidades, cuja devoção às navegações é notória, em que todos se enfeitiçavam pelas “vãs esperanças” (“esperanças cegas”) e pelo “enganar” do falso contentamento. A variedade de perfumes e aromas, o ir-e-vir de gentes, o apetite por iguarias exóticas eram sinais de mentes inquietas e do desassossego do espírito sempre ávido por novidades e por movimento.

A realidade urbana de Lisboa (essa paisagem citadina) era justamente o polo diametralmente oposto da paz do campo. Não se tratava de um mero deslocamento geográfico (da cidade para o campo), mas de um processo de escolha mais complexo, com fortes repercussões morais. Para Pero de Andrade Caminha, o mundo estava às avessas com práticas e valores morais que distanciavam os homens da verdadeira felicidade. O comércio e demais negócios, as fortunas que se angariavam, a suntuosidade dos palácios, a enorme variedade de ofícios, estados e condições, eram sinais de um profundo e terrível desequilíbrio numa realidade que insistia em se transformar rapidamente.

Para Pero de Andrade Caminha, assim como para Antonio Ferreira, Francisco Sá de Miranda era aquele que havia conseguido a tranquilidade de espírito e a perfeição moral

Não temes, não esperas, não desejas.
Co esse ânimo constante e peito puro

pois:

Ah, prudente Francisco, desprezaste
Sempre as Cidades vãs,
Cheas de maos enganos, vãos negócios,
Louvas teu doce Neiva, as ágoas sãs
Da tua fonte, as frutas que plantaste,
As aves que ouves, os teus santos ócios. (CAMINHA, 1998, p.
874)

Como afirma Maria Helena Rocha Pereira (1983-1984), esta Ode de Pero de Andrade Caminha mantém seu interesse pelo fato de conter uma descrição de Lisboa próxima às descrições coevas da época dos descobrimentos, pela importância histórico-literária de seu destinatário ou, ainda, pelo testemunho de um círculo de letrados que debatiam com vigor as mazelas das navegações portuguesas do século XVI. Além disso, o tema do louvor do campo em detrimento da cidade (no caso, de Lisboa), que essa Ode de Pero de Andrade Caminha desvela, provém, sem dúvida alguma, como tantos outros motivos quinhentistas, de fonte horaciana.

Para tanto, basta apenas referir que o *incipit* da Ode de Pero de Andrade Caminha retoma os versos iniciais da Ode I.VI de Horácio, em que se diz: *Laudabunt alii claram Rhodon aut Mytilenen* (“Outros louvavam antigamente as famosas Rodes e Mítilene”). Vale lembrar que a estrutura da ode horaciana é realizada em duas partes bem distintas: primeiro, a crítica aos que, em suas composições, louvavam os grandes monumentos gregos (Atenas, sobretudo), e, segundo, o desejo de Horácio em comprazer-se com a recôndita e campestre Tibur, a terra natal de Planco, destinatário do poema. Isto permite que Horácio possa passar ao exemplo mitológico de Teucro e a exaltação de um político em evidência na Roma imperial como Planco. O que leva a concluir que, conforme o pensamento de Horácio, grandes homens não nascem necessariamente em “grandes” cidades. Porém, para Pero de Andrade Caminha, o que se deve elogiar é a opção de Francisco Sá de Miranda que deixou a corte e o tumulto de Lisboa em nome do “santo ócio”, da virtude, da liberdade moral e da sabedoria, apenas possível num retiro campestre.

Para André de Falcão de Resende, nesse mesmo sentido dos escritores que vimos tratando até aqui e que vituperam o tempo presente como assolado por vícios morais, em sua tão importante quanto pouco estudada “Microcosmografia e descrição do mundo pequeno que é o homem”, a “Idade d’Ouro” é aquela em que o homem se dedica totalmente

ao desprezo do mundo:

Ó vida humana, vã, caduca e breve!
Ó glória dela, ou falsa, ou imperfeita!
Que a mais dura, é qual um sono leve,
E às mudanças do tempo enfim sujeita!
Quem mais conta fez dela, e em mais a teve
Com mor dor e tristeza a viu desfeita;
Passa, e seu fim remata em pranto e mágoa,
Enchendo, como fumo, os olhos d'água.

Em que parou da terra o mor tirano?
Com próspera fortuna, ou com adversa,
Em que parou o grão cetro romano?
D'uma hora incerta um certo desengano,
Daquela hora final, dura e preversa,
Triste e odiosa a todos, tudo enterra
Em muito esquecimento e pouca terra.

Na antiga *Idade d'Ouro*, em que a avonança,
Laudável da terra florescia,
Em que a segura e útil temperança
Nos homens e elementos mais havia;
Dos inúmeros anos e abastança
A muitos poucos e breve parecia,
Que o caído ladrão, que a todos furta,
A longa vida faz parecer curta. (RESENDE, 1951, p. 215)

Assim, no estertor da vida, retomando a tópica ciceroniana acerca da velhice feliz, o desengano da existência, que se perdeu nos vícios morais

Triste se ia, confusa e arrependida
do mau viver (III. 9),

sinaliza que a fama advinda das glórias das letras também é passageira – por sinal, contrariamente ao que dizia Horácio e, depois, Pero de Andrade Caminha sobre os poemas que duram mais que o bronze. Para André Falcão de Resende:

Quem te criou, e quem te fez de nada,
Dando-te o ser e a forma intelectual
Nesta terrestre massa encarcerada,
Não foi pera que nela sempre viva;
Mas pera merecer esta morada
Com sãs obras a outra eterna e altiva,
Com sãs obras, tingidas no puríssimo
Sangue do bom cordeiro inocentíssimo.

Pera isto vive, e só pera isto estima
Qualquer bem temporal, que este é seu preço;
O que não for pera isto, desestima,
E no fim despressa [despreza] e no começo;
O bem perfeito está dos Céus em cima,
Sem falta lá se gosa, e sem excesso,
Dá-se imenso a cada um no claro assento,
Mas medido por seu merecimento. (RESENDE, 1951, p. 216)

E, mais adiante, afirma que somente o amor de Deus e a emulação da vida de Cristo são os melhores pontos de referência para a obtenção da felicidade na existência humana. Assim, o homem, cuja dignidade (a essência que está para além da simples corrupção da matéria e da precariedade da existência) se estabelece através da alma, deve retornar necessariamente ao Ser que o criou:

Deus, sendo amor puríssimo e perfeito,
Quis pelo mesmo amor comunicar-se,
Fazendo Céu d'uma alma e humano peito,
E nele Deus e homem agasalhar-se;
E mais se alegre em lugar tão estreito,
Que no espaçoso e largo Empírio achar-se,
Que este é só corporal morada nua
D'alma e esp'rito, e o outro imagem sua.

Pera esta união Santa e amorosa
A divina Eucaristia instituindo
Com discreta invenção maravilhosa,
Dos discípulos seus se despedindo;
Naquela final ceia se encobrando
De pão e vinho, em doce mantimento
Se dá a comer neste alto sacramento.

Que come transformado e convertido
Em quem come, o mantimento fica,
Assim a alma do homem a Deus unido
Por amor se sustenta e vivifica... (RESENDE, 1951, p. 228-9)

Nesse mesmo sentido epistemológico, Diogo Bernardes (1520-1605) segue as tópicas do desprezo do mundo e propõe a mesma solução horaciana esposada por Francisco Sá de Miranda, qual seja, a solução mais plausível para não cair nos vícios e nos prazeres da vida urbana é simplesmente fugir dela e buscar um refúgio seguro no campo, com a devida nota de que se trata de um tempo que deve ser dedicado ao aprimoramento moral. Contudo, o ponto de vista de Diogo acerca do real valor da vida campestre é muito diferente. Diogo Bernardes considera que qualquer um que deseja aperfeiçoar-se na virtude deve ficar distante do tumulto do vulgo e dedicar-se única e exclusivamente à vida contempla-

tiva, ou seja, a uma busca espiritual, conforme aconselhava André Falcão de Resende, pois “o bem perfeito está dos Céus em cima”.

Essa opção pela vida solitária pode muito bem ser rastreada segundo certas matrizes próximas, no âmbito humanista, ao do *De vita solitaria* de Francesco Petrarca, e, num viés complementar, aos tratados ibéricos de espiritualidade do século XV e XVI. Diogo Bernardes concorda com as palavras de André Falcão de Resende:

Deus fez-se homem, Deus sumo, omnipotente,
Na pessoa do filho tão subida;
E ao mundo amou d’amor tão eminente
Que a própria vida por dar-nos vida:
Mortal, humilde enfim pobre paciente,
Sofreu pregador ser n’u[m]a cruz erguida,
Com mil dores, tormentos e desonras,
Pera aos homens subir a eternas honras.

Mas d’ entres os mortos logo ressurgido
Com glorioso corpo triunfante,
E ao Empíreo c’os Santos seus subindo
Na união da Igreja militante,
Deixou ao homem, por seu sangue remido,
De suaves remédios já abundante,
Com que, vencendo sempre com vitória,
Pudesse entrar na outra e eterna glória. (RESENDE, 1951, p. 160)

Para Diogo Bernardes, então, o aperfeiçoamento moral só pode ser obtido pela emulação de Cristo, em que pesa a completa solidão e o retiro espiritual. Para um laico como era Diogo Bernardes, isto podia ser obtido satisfatoriamente apropriando-se das práticas piedosas e sacrificiais da vida monástica, sem ter de necessariamente entrar no grêmio institucional da Igreja.

Nesse sentido, André Falcão de Resende e Diogo Bernardes compartilham os mesmos argumentos que propõe o *Duarum Virginum Colloquium de vita aulica et priuata (Diálogo de duas jovens sobre a vida de corte e a vida de repouso, 1552)*, de Luísa Sigea. Depois de criticar os príncipes, a corte e as damas, que se pavoneiam em toucados para exercitar a vaidade mundana, no livro III, a sábia e grave Blesila aconselha a jovem Flamina que a vida feliz (*vita beata*), por meio do aperfeiçoamento das virtudes, só pode ser realizada na vida contemplativa e na plena dedicação aos bens espirituais, pois o fim e cabo da existência humana é Deus (SIGEA, 1970). É que a vida em melhor conformidade com a verdadeira natureza humana é aquela que se volta para a “monástica”, entendida aqui como parte da “Ética”, cuja tradição doutrinária remonta aos

textos aristotélico-tomistas e aos textos de espiritualidade que compuseram a “fê viva” da *devotio moderna*. (MÂLE, 1948)

Para finalizar, a ideia que se tinha era que Portugal era um Reino constituído basicamente por pessoas pobres e que a pobreza aliada à cobiça transformava navegadores e exploradores do além-mar em terríveis tiranos, piratas e saqueadores (PEREIRA, 1983-4; SERRÃO, 1980). O remédio para essa desdita era estrategicamente retomar a verdade da fé cristã e o espírito mais extenso da dignidade humana, que unia todos os povos sob uma mesma crença e natureza salvífica. Importante destacar que em nenhum momento se menciona a ausência do ofício guerreiro, obviamente com suas nuances cavaleirescas e heroicas, porém, que as virtudes bélicas deveriam ser douradas por um forte caráter moral.

Essas normas de conduta seriam a resposta satisfatória para a conquista e a manutenção de um largo império que recobria uma faixa territorial extensa. Somente a força performativa da exemplaridade das práticas virtuosas conseguiria ultrapassar as enormes fronteiras geográficas, com vantagem estratégica para a eficiência da empreitada. Mesmo porque se há muita escassez material no reino português, sobraria, em contrapartida, em boas normas de conduta e em objetivos caritativos que iriam além dos tratos de comércio. O herói Ulisses, fundador mítico da cidade de Lisboa, não fora um comerciante ávido por lucro, mas o bravo navegador que venceu o doce canto das sereias, desbaratou os feitiços de Circe, ultrapassou os limites de Cila e Caribdes, e enganou a monstruosidade animalésca dos Cíclopes – ou seja, aquele que levou, ao limite, a perfeição da virtude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMINHA, Pero de Andrade. Ode A Francisco de Sá de Miranda. In: ANASTÁCIO, Vanda. *Visões de glória*. Uma introdução à poesia de Pedro Andrade Caminha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, 1998.

CRUZ, Maria Leonor García da. As controvérsias ao tempo de D. João III sobre a política portuguesa no Norte de África. *Mare Liberum*, n. 13, p. 118-70, 1997.

FERREIRA, António. *Poemas Lusitanos*. Edição crítica, introdução e comentário de T. F. Earle. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

FONTOURA, Otilia Rodrigues. *Portugal em Marrocos na época de D. João III: abandono ou permanência?* Funchal: CEHA, 1999.

GÓIS, Damião de. *Elogio da cidade de Lisboa*. Urbis Olisiponis Descriptio. Lisboa: Guimaraes, 2002.

MÂLE, Émile. *L'Art religieux du XIIIe siècle en France*. Paris: Armand Colin, 1948.

MARTINS, José Vitonino de Pina. Sá de Miranda e a recepção de um *dolce stil nuovo* renovado. In: *O humanismo português. 1500-1600*. Primeiro Simpósio Nacional, 21-25 de outubro de 1985. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1988.

MENDONÇA, Manuela. *D. João II*. Um percurso humano e político nas origens da modernidade em Portugal. Lisboa: Estampa, 1991.

MIRANDA, Francisco de Sá de. *Poesias de Francisco de Sá de Miranda*. Halle: Max Niemayer, 1885. Lisboa: INCM, 1989.

OLIVEIRA, Cristovão Rodriguez de. *Summario e[m] qve brevemente se contem algvas covsas (assi ecclesiasticas como secvlares) que ha na cidade de Lisboa*. Lisboa: Germão Galharde, 1554. Biblioteca Nacional de Lisboa- secção de reservados (FR 840).

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Uma descrição poética da Lisboa quinhentista. *Humanitas*, n. 35-36, p. 349-57, 1983-4

RAMALHO, Américo da Costa. *Para a história do humanismo em português*. Lisboa: INCM, 1998, vol. III.

_____. *Estudos sobre a Época do Renascimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, 1997.

RESENDE, André Falcão de. Microcosmografia e descrição do mundo pequeno que é o homem. *A Cidade de Évora*, ano IX, n. 23-24, p. 210-235, 1951.

RICARD, Robert. L'évacuation des places portugaises au Maroc sous Jean III. In: _____. *Études sur l'histoire des portugais au Maroc*. Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1955, p. 356-81

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História de Portugal*. Lisboa: Verbo, 1980, vol. III (1495-1580).

SIGEA, Luísa. *Dialogue de deux jeunes filles sur la vie de cour et la vie de retraite (1552)*. Présenté, traduit et annoté par Odette Sauvage. Paris:

PUF, 1970.

THOMAZ, Luís Felipe. A “política oriental” de D. Manuel I e suas contracorrentes. In: _____. *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difel, 1994.

**UMA NOVA LEITURA DA LITERATURA:
INOVANDO POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Estéfano Rogério Santana Oliveira (UEMS)
professorestefano@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a adaptação de clássicos da literatura brasileira, em histórias em quadrinhos, realizada com alunos do ensino médio da rede pública de ensino. A partir da deficiência diagnosticada no ensino de leitura, nas aulas de língua portuguesa e de literatura, propomos uma pesquisa baseada em um trabalho com os clássicos da literatura adaptados para histórias em quadrinhos. A utilização da linguagem não verbal nas histórias em quadrinhos foi muito decisiva, pois, as imagens possuem um intenso poder de chamar a atenção dos alunos antes mesmo da leitura do texto. Temos como princípio que lecionar leitura é introduzir o aluno ao mundo de novas descobertas e, também, auxiliá-lo na sua formação como cidadão.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Histórias em quadrinhos. Leitura.

1. Considerações iniciais

O estudo nasceu da nossa deficiência encontrada na prática de leitura, nas aulas de língua portuguesa e de literatura, no ensino médio. Lecionar leitura, acreditamos, em duas direções, tanto é introduzir o aluno em um mundo de novas descobertas como, também, por conta disso, ajudá-lo a descobrir-se como cidadão e membro consciente de seus atos.

Se a leitura, conforme sabemos, é fundamental para o crescimento intelectual do leitor, precisamos, desse modo, proporcionar novas metodologias que despertem o gosto para essa prática. Precisamos ter consciência que a leitura e a sua análise é o foco do trabalho, primeiramente, e que a historiografia e análise linguística, em segundo lugar, não podem ser postos como principal. O texto literário (verbal ou imagético, como, aqui, é apresentado) sempre deve ser posto anteriormente a qualquer metatexto ou conceitos teóricos que tratem sobre o texto em questão.

Sabemos que o ensino de literatura, no ensino médio, passa por muitas dificuldades, dentre elas: carga horária mínima, análise voltada para a gramática, comodismo oferecido pelos livros didáticos e, por fim, a prática de leitura e atividades voltadas para um trabalho historiográfico que não contemplem os processos seletivos (ENEM ou Vestibulares).

2. A literatura no século XX

Desde o início do século XX, que, no Brasil, Monteiro Lobato buscava romper com as influências oriundas da literatura europeia. Com essa manifestação da cultura, nos diversos âmbitos do trabalho com a arte e com a literatura, em especial, fizeram-se escritos voltados para a nossa realidade social. Tendo em vista o contexto histórico da nossa sociedade, com seus mitos e seus folclores, o que em uma extensão territorial como a nossa, do Ailã¹¹ ao Chuí, equivale a dizer que temos muitas personagens para mostrar. No entanto, o que pretendemos, aqui, é dissertar um pouco sobre literatura, sua evolução e o seu contínuo.

Sabemos que, dentro do contexto escolar, existe uma gama variada de obras literárias que servem para auxiliar professores e educadores no processo de ensino e aprendizagem. A literatura infantil, dessa maneira, abre essa capa para descortinar o mundo fantástico que inspira crianças por meio dos contos, fábulas e histórias que, também, além do entretenimento, têm cunho pedagógico. Outra possibilidade vista, para além da diversão, busca tanto ensiná-los o conhecimento das primeiras letras, como, igualmente, saber agir em situações em que se encontram na ausência dos pais. Esses escritos, todavia, podem ser chamados de arte ou literatura? De acordo com a estudiosa Nely Novaes Coelho:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, a arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Fundem os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e suas possíveis realizações. (COELHO, 2000, p. 9)

O grande nome na nossa literatura infantil foi Monteiro Lobato que já revelava, nas cartas trocadas com o seu amigo Godofredo Rangel, os indícios do seu primeiro projeto de escrita para o público pueril, uma vez que se preocupava com a literatura que era dirigida às crianças. Em uma carta de 08/09/1916, ele diz o seguinte: “Ando com várias ideias. Uma: vestir a nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças...”. (MARTHA, 2001)

Em 1920, aparecem os primeiros fragmentos dos seus escritos para crianças, isto é, a história de Lúcia ou *A Menina do Narizinho Arrebitado* que, por vir na forma de livro de figuras, pôde ser incluso na nova

¹¹ Até recentemente, a foz do rio Oiapoque (no Amapá) era considerada o ponto extremo ao norte do Brasil, mas hoje se sabe que é a nascente do rio Ailã, no monte Caburai (em Roraima).

diretriz pedagógica (Escola Nova). A sua fama decorreu por esse público identificar-se com os fatos que iam sendo narrados, pois, se sentiam à vontade naquele mundo tão familiar e afetivo. Na verdade, as crianças penetravam neste mundo maravilhoso e mágico com muita naturalidade. Monteiro Lobato conseguia, em plenos anos 20, no Brasil, fundir o real e o maravilhoso, em uma só forma.

Com o passar do tempo, novos textos foram sendo criados e mudanças aconteciam, pois o maravilhoso mundo lobatiano passava a ter tons reais, ou seja, aliavam-se personagens reais (Lúcia, Pedrinho, D. Benta, Tia Nastácia...) com os fictícios (a boneca Emilia, o Visconde de Sabugosa e as dezenas de personagens recuperados do folclore brasileiro nesse mundo inventado por Lobato). Com efeito, o escritor se fixava neste universo de escrita para crianças, identificava-se com elas, sobretudo, com suas personagens. Em uma nova carta a Rangel, datada em maio de 1926, ele expressa seu desejo relatando o seguinte: “Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo”. (LOBATO, 1955)

Sua vontade estava realizando-se, uma vez que, em 1926, seus livros já estavam sendo produtos de exportação para Europa e seu público, ficando cada vez mais crescente, tornando-se querido por um público infantil formado, também, por crianças estrangeiras. Mostra, com isso, que seu nome conseguiu firmar-se tanto no âmbito nacional como no internacional, tornando-se, por isso, uma característica universal.

A literatura que surge no século XX surge com o sentido de quebrar com a influência estrangeira no país. Os novos autores desejavam criar estruturas que favorecessem mais as características do nosso Brasil e, principalmente, da nossa sociedade que, na verdade, ainda não tinha uma identidade própria por estar presa a costumes que não condiziam com a nossa realidade.

Com o século XX, a literatura passou a ser mais realista, pois, houve uma mudança nos padrões estruturais, nas ações, no vocabulário, tornando as situações peculiares à cada região do país. A miscigenação brasileira, por conta disso, pôde ser cada vez mais explorada e levada em conta deixando de lado a visão europeia voltada, predominantemente, para a cultura branca. Com isso, tivemos a consagração de grandes autores que se não tinham características literárias tão refinadas, pelo menos naquele momento, contudo, pelo contexto da época, posteriormente, foram

incluídos como literários.

3. *Histórias em quadrinhos*

As histórias em quadrinhos surgem no século XIX, contudo sua modernização veio a partir do ano de 1895 com Richard Outcault, com sua famosa tirinha “Yellow Kid” (Menino Amarelo) que circulava nos jornais sensacionalistas de Nova York. A tirinha fazia tanto sucesso que os grandes jornais entraram em disputa para ter a posse, em suas páginas.

O grande sucesso das histórias em quadrinhos, no entanto, não se deve a Outcault, antes, porém, sim, às verdadeiras raízes que eram as pinturas rupestres feitas pelos homens pré-históricos que se valiam desses desenhos para contar as suas aventuras e histórias. Também, podemos identificá-las nas igrejas cristãs que retratam os últimos momentos da vida de Jesus Cristo na Terra (a Via Sacra). A grande diferença, todavia, é que esses textos eram todos de linguagem não verbal e, somente, através de imagens, eram indicadas as sequências.

Já, na modernidade, estes textos agregam dois tipos de linguagem a verbal, ou seja, (escrita) e a não verbal (imagem), para a transmissão da mensagem, porém, segundo Waldomiro Vergueiro, que coordena o Núcleo de Pesquisa de História em Quadrinhos, as mudanças só ocorreram a partir do século XIX, com Rudolph Töpffer, Georges Colomb e Ângelo Agostini, que estavam no Brasil desde os 16 anos. (VERGUEIRO, 2004)

No Brasil, as histórias em quadrinhos surgiram em 1837, com a autoria de Manuel de Araújo Porto-Alegre. A princípio, o autor produzia uma espécie de litografia que era vendida de forma avulsa; depois, em 1844, ele cria uma revista de humor político utilizando as charges. Já em 1860, Angelo Agostini deu continuidade à tradição de introduzir desenhos em publicações jornalísticas com temas que satirizavam a política e a vida social. Suas principais personagens foram “Nhô Quim” (1869), e “Zé Caipora” (1883), na revista *Vida Fluminense*.

As histórias em quadrinhos, em tempos passados, tiveram uma rejeição por parte dos educadores (tradicionalistas), conforme Waldomiro Vergueiro observa:

Após décadas de rejeição por parte dos educadores, no final dos anos 1990 as histórias em quadrinhos começaram a conquistar seu espaço nas salas de aula brasileiras. No entanto, apesar dos avanços conseguidos, ainda é preciso adequar as aplicações possíveis deste produto cultural às necessidades do

processo de aprendizado. Nesse sentido, neste artigo temos por objetivo fomentar e nortear o uso apropriado das narrativas sequenciais nas práticas educativas, discutindo os possíveis caminhos para sua implementação. (VERGUEIRO, 2012, p. 81)

Desde a década de 90 que as histórias em quadrinhos tiveram relevância dentro do processo de ensino aprendizagem, como ferramenta de uso educacional, porém, essa convivência nem sempre foi tão pacífica quanto parece, uma vez que tanto houve momentos de hostilidade, como, também, houve momentos de acanhada simpatia, por parte de alguns professores. Em seu estudo sobre o estranhamento dos quadrinhos e a educação, Djota Carvalho deixa bem claro que:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incutiam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças. (CARVALHO, 2006, p. 32)

Percebemos que depois de criarem um código de ética para os quadrinhos, as revistas adquiriram um tom mais leve que propiciou o seu uso nos livros didáticos, sem causar distúrbios aos jovens estudantes que o lessem. Com isso, no período ainda da ditadura militar no Brasil, algumas tiras já poderiam ser encontradas em livros didáticos que podiam resumir, de forma divertida, o conteúdo que seria abordado naquele capítulo.

Dessa forma, podemos afirmar que o desempenho dos alunos mudou consideravelmente, pois as tiras (ou mesmo as páginas em quadrinhos), se por um lado, estimulavam os estudantes no trato com a leitura, inserindo num contexto discursivo a respeito de determinados temas, por outro lado, também, propiciavam o gosto pelo aprendizado de línguas estrangeiras.

Entretanto, precisamos ter cuidado com as reflexões que podem ser extraídas dos quadrinhos, pois cabe salientar que esse tipo de texto é criado com a finalidade de estimular a leitura de crianças e jovens e que os temas, por conta disso, não podem ser ou conter um assunto que não esteja na faixa etária deste mesmo grupo.

O mediador educacional precisa conhecer as histórias em quadrinhos para que seu trabalho seja efetivo e promissor, pois tendo conhecimento desse gênero, ter-se-á compreensão suficiente para a sua aplicabilidade na sala de aula. Contudo, não basta que leiamos os conteúdos só

pelo viés textual, mais importante são as informações, de maneira implícita, que são veiculadas nas imagens dos quadrinhos, pelo viés não verbal. Segundo Thierry Groensteen (2004, p. 44): “É nas articulações internas em elos de imagens que se fixa o sentido, jogando o texto, por este ângulo, frequentemente, apenas um papel complementar”.

As formas dos quadrinhos, também, podem influenciar na sua leitura, tendo em vista que aparecem comumente de estrutura cômica e alegre, porém, outros contextos foram inseridos na confecção de novas histórias, desde a década de 70. A partir desse momento, as histórias de heróis foram padronizadas para os quadrinhos bem como a criação de textos com temas diferenciados, é o que iremos abordar no próximo tópico.

A partir de 1905, no Brasil, se sobressai a primeira tradução dos quadrinhos de “Tico-Tico”, do autor Buster Brown. Nessa época, o mercado nacional não oportunizava os autores nacionais, uma vez que o foco estava nas produções norte-americanas e europeias.

Porém, na década de 60, nasce o primeiro quadrinho que valorizava a cultura brasileira. Tendo Ziraldo como seu criador, a narrativa trata dos elementos da nossa cultura, sendo o Saci Pererê o seu protagonista. Também, o mesmo autor teve papel fundamental uma vez que conseguiu destravar as portas das editoras nacionais para o surgimento de autores nacionais com histórias em quadrinhos que circulam até hoje pelas bancas de revistas, como é o caso da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza.

Ao longo dos tempos, os quadrinhos ampliam e se atualizam para que orientem, cativem e atraiam muitos leitores e, também, fãsem esquecer que no ambiente escolar o seu uso e aproveitamento vem sendo cada vez maior. A utilização destas narrativas vem despertando e motivando o intelecto dos estudantes, suas premissas influenciam para que o leitor de forma positiva ou negativa escolha se os quadrinhos serão uma forma de transformação ou alienação.

A arte de ensinar é muito dinâmica, porém, unificada ao bom uso, os quadrinhos podem ajudar no crescimento cognitivo dos alunos, pois, o processo interativo de novos conhecimentos, aliado com o que já está previamente aprendido, será uma forma de valorizar o significado do novo, estabilizando essa interação de conhecimentos.

O sujeito, quando não tem uma base previa de conhecimentos, o seu aprendizado torna-se mecânico, tendo utilidade apenas para decodifi-

car o que está exposto, ou seja, a junção da linguagem verbal com as imagens presentes, porém, sem compreendê-las de fato. A dicotomia empregada nessa interação de conhecimentos novos e velhos aumentará de forma enriquecedora o caráter das várias leituras que o próprio leitor faça, sendo, assim, absorvidas com a função do crescimento intelecto e não como mera forma de decodificação. Com isso, podemos citar Regina Aranda da Cruz Galo (2010, p. 33-41): “Os quadrinhos transformam o texto corrido em uma linguagem mais acessível, estimulando o indivíduo a se aprofundar no assunto abordado. Além de divulgar informações e podem formar opiniões e provocar reflexões”.

Estudos comprovam que as crianças, das séries iniciais, do ensino fundamental, que fazem uso dos quadrinhos têm uma competência leitora e facilidade de entendimento maior que as que só foram alfabetizadas com o uso do livro didático. Com isso, podemos concluir que as crianças não têm apenas um meio de entretenimento, mas, antes, um excelente meio para o exercício prático da leitura. Acreditamos que o seu uso pode influenciar tanto para o uso da arte como, também, da prática de leitura e da produção criativa de textos que possam ser produzidos pela influência das histórias em quadrinhos.

4. *Os quadrinhos: a nona arte contemporânea*

Sabemos, desde os primórdios, que os homens se utilizam das imagens para comunicação, a revista de quadrinhos surge com o intuito de aliar o prazer de ler com a exploração imagética que proporciona ao leitor uma descoberta impar, pois futuros e promissores leitores se apoiam na prática de que os quadrinhos são impulsionadores no desempenho desse papel de leitor.

Mesmo sendo chamada “Nona arte” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009), os quadrinhos sofrem por não serem considerados como arte para alguns críticos. No entanto, a sua aceitabilidade pela sociedade foi muito maior do que se esperava e podemos comprovar, por isso, o aparecimento da personagem Yellow Kid, nos Estados Unidos em 1895, no *New York Journal American*.

Os quadrinhos, com o passar dos tempos, se tornaram uma espécie de cultura popular, principalmente, com o aparecimento dos grandes heróis que eram os ídolos da juventude daquela época. Com a ascensão dos quadrinhos, aguardados com ansiedade pelos leitores dos jornais, tal

fato gerou um desconforto na imprensa que perdia o seu espaço, criando um embate a essa arte futurista.

A influência era tamanha que incentivou Adolf Hitler a usar a figura do Super-Homem para projetar as ideias do nazismo na cabeça dos jovens. Porém, o super-herói foi classificado como um perigo para os ideais do Terceiro Reich, por se tratar de um pacificador que contrariava o ditador por favorecer os fracos e oprimidos.

Igualmente, na década de 50, os quadrinhos foram considerados como um modelo de instigação à rebeldia juvenil. O psicólogo Frederic Wertham afirmava que os jovens eram induzidos a atitudes imorais, até levantar a hipótese de um relacionamento homossexual entre Batman e Robin, e a Mulher-Maravilha ser uma lésbica. (ABBADE, 2005). Com isso, surgiu a criação do grupo chamado “Comic Code” que servia para definir os parâmetros éticos dos quadrinhos.

5. *Uma nova leitura da literatura: inovando através das histórias em quadrinhos*

Sabendo que a preocupação com a deficiência de leitura nas escolas do ensino básico já se trata de uma temática que preocupou e sempre preocupará os estudiosos, por isso, buscamos trazer alguns que têm trabalhado bastante com essa temática sobre a leitura. Não é preciso ir muito longe, para nos depararmos com os escritos e preocupações de Marisa Lajolo, por exemplo, quando nos chama atenção em seu texto “Do mundo da leitura para leitura do mundo” (LAJOLO, 1982, p. 43) em que afirma: “não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala de representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um”.

O nosso trabalho surgiu nas aulas de língua portuguesa e de literatura, com alunos do ensino médio (2º e 3º anos), em uma escola da rede estadual pública de Mato Grosso do Sul, onde buscávamos uma nova maneira de despertar o interesse dos alunos com relação à leitura que, a cada dia, tornava-se uma espécie de calcanhar de Aquiles, principalmente, quando se tratava dos clássicos da nossa literatura.

Encontramos novas versões de algumas obras adaptadas para histórias em quadrinhos, com isso, conseguimos chamar a atenção dos alunos despertando-lhes a curiosidade e o desejo por ler a obra. Dessa for-

ma, conseguíamos aliar o trabalho com dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal. Fazendo o uso da linguagem mista, buscamos, com isso, levar em consideração Eliana Yunes:

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, Isto é, fortalecendo o espírito crítico. (YUNES, 2002, p. 54)

Aproveitamos para enfatizar a ideia de outros teóricos como, por exemplo, Paulo Franchetti, cujo nome reforça a inovação nas aulas de literatura, em seu texto “Ensinar Literatura para quê?” (apresentado na palestra do Encontro Mato-Grossense de Estudantes de Letras, realizado na UFMT, em Cuiabá, em 2009). Na pesquisa, o autor questiona e incentiva a verdadeira forma de ensinar a literatura em sala de aula, objetivando a uma reflexão sobre como se deve lecionar esta disciplina.

Na verdade, o que Paulo Franchetti nos chama a atenção é que a literatura não pode (e tampouco deve) ser utilizada como apoio para os estudos de questões próprias de outras disciplinas. Dito de outro modo, a literatura tanto não pode ser aplicada no estudo decorativo de datas ou nomes de autores como, também, não pode apenas servir para um estudo filosófico ou sociológico.

O intuito do autor, no artigo, é apresentar o grande diferencial da literatura assim como promover o processo de leitura e seus deslocamentos, convidando para uma entrega sem limites a tudo que está se movendo no texto, por isso, se torna arte e não ciência. Ainda, segundo o texto, mais além, vamos deparar-nos com a situação de que textos literários permeiam por outros campos do conhecimento humano. Para isso, cita a obra *Os Seritões*, por ser literário, mas que pertence a um gênero totalmente diferente do literário.

Podemos perceber que a literatura tem uma força muito grande, uma vez que abre um espaço para que o leitor se projete dentro da própria obra. Nesse aspecto, é bem colocado quando cita a descrição dos olhos de Capitu, da obra de Machado de Assis, e podemos realmente concordar, pois, em nenhum momento paramos para pensar no restante do corpo da personagem. Ao contrário, toda atenção está sendo desviada e concentrada nos adjetivos atribuídos aos olhos dela.

Portanto, ensinar literatura é criar condições para que o estudante (ou leitor em formação) torne-se herdeiro do manancial da sabedoria,

pois, através da criação de vínculo do passado com o futuro, liberta-se o presente de si mesmo. Em outras palavras, na verdade, o autor apela para que a formação esteja livre da ignorância e que possa, por isso, compreender a literatura como grande fonte de conhecimento e prazer e não como veículo para compreensão de outros conhecimentos.

Com o passar dos tempos, os quadrinhos vêm aprimorando-se cada vez mais e seu desenvolvimento tem se tornado cada vez mais crescente, conquistando um número maior de admiradores e adeptos dessa arte que outrora foi condenada por outros. Por ser um artefato de grande riqueza de recursos visuais, o professor pode explorar principalmente as cores que identificarão as personagens, uma vez que, ainda no passado, ao contrário, as histórias tinham seu reconhecimento nos enredos em preto e branco que recheavam as revistas com as narrativas de *cowboys*, como a conhecida revista *Tex*.

As sensações que as cores vêm causar nas histórias em quadrinhos tornam-se um grande instrumento de comunicação, pois cada elemento tonificador vai exercer uma função dentro da história. Podemos, com isso, até afirmar que tudo que se relaciona à cor vermelha pode ser identificado como um perigo ou a explosão da vida.

Os balões, que se fazem presentes são constituídos para representar a comunicação das personagens, desempenham várias finalidades, dependendo do contexto. A saber, podem sinalizar uma fala, um pensamento, sem preocupar no leitor a identificação da personagem a qual se refere como é o caso do texto literário. Nesse, ao contrário, o leitor precisa estar atento às entrelinhas para identificar a personagem. Por fim, ainda, temos o espaço de tempo que aparece entre os balões, ligando-os e que se pode completar com a própria imaginação do leitor.

6. A reinvenção da literatura para os quadrinhos

Quando se pretende fazer uma adaptação de qualquer obra é necessário ter em mente que a mesma pode servir de apoio à obra original, uma vez que se trata de uma releitura com o intuito de aprimorar a obra adaptada. Alguns melindres, no entanto, precisam ser levados em consideração para que aconteça uma desconstrução do texto original. O novo modelo tem que se valer de recursos que a enriqueçam sem torná-la descharacterizadora do chamado texto canônico.

Embora as mudanças possam modificar a sua forma apresentada,

os caminhos não serão os mesmos, pois sempre acontecerá a aproximação dos textos aos caracteres pessoais de cada adaptador que, por sua vez, fará uso nos desenhos de elementos que o façam presentes no texto e, com isso, afastando-se do “texto original”.

Muitos clássicos da literatura já foram adaptados para os quadrinhos. Esse reforço surge como auxílio para a divulgação das obras universais (mas, também, brasileiras) como forma de despertar no leitor o aprofundamento das obras e a riqueza do intelecto infante-juvenil. Como já citado anteriormente, não podemos negar que a atual juventude esteja mais próxima às imagens que à própria escrita.

No Brasil, temos algumas editoras que emplacaram com as adaptações dos clássicos para as histórias em quadrinhos por perceberem que essa nova geração tem o seu foco no imagético e não no contexto escrito. Tivemos oportunidades que despertaram o interesse de jovens em fazer as leituras de clássicos originais, depois que folhearam as páginas das histórias em quadrinhos.

Na verdade, contudo, vivemos outros tempos hoje, pois o que antes eram considerados como objetos de transformação comportamental, os quadrinhos são os livros que a juventude sente prazer em desfolhar cada página para saber o que acontece no enredo e que desfecho terá a personagem principal.

Temos muito a agradecer, por conta disso, aos programas institucionais que, também, ajudaram que as histórias em quadrinhos tivessem o seu valor reconhecido dentro das escolas. Com a criação do Programa Nacional Biblioteca nas Escolas, do Ministério da Educação, pudemos finalmente ver a inclusão das histórias em quadrinhos, nos seus acervos e, desde 2007, têm um crescimento relevante atingindo índices bem consideráveis, pois representam 4,1% dos 540 títulos apresentados pelo programa, segundo dados do PNBE/MEC. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009)

Mesmo com a diminuição da leitura, por conta da própria constituição dos leitores que são influenciados pelos meios audiovisuais e, também, pelos interativos-tecnológicos, os professores não têm desistido dessa prática em sala de aula, pois os quadrinhos tornam-se grande apoio nas atividades que são aplicadas com os alunos. Podemos perceber que, até na aplicação de provas em que aparecem as ocorrências com as histórias em quadrinhos, a facilidade de o aluno conseguir êxito, é cada vez maior, uma vez que a interpretação se torna mais fácil e agradável.

Uma das coisas que ajudam bastante na preparação formativa dos estudantes foi a união dos quadrinhos com os textos técnicos que são usados nos livros didáticos, pois favoreceram o crescimento cognitivo dos alunos para ampliar mais o seu aprendizado. Alguns estudiosos, no entanto, alertam para que o fator comercial não crie distorções que prejudiquem o entendimento do conteúdo na utilização em algumas disciplinas, como a do campo das ciências humanas. Segundo Sônia Maria Bibe-Luyten:

Há livros que, apenas para vender mais, inserem alguns elementos de quadrinhos (balões ou onomatopeias) em velhas imagens conhecidas. Pondera, ainda, a respeito de a disciplina ser afeita ou não à quadrinização: em matérias das ciências humanas (geografia, história, sociologia), “quando a quadrinização é malfeita, a imagem pode transmitir figuras deturpadas, gerar este-reótipos, conotações ideológicas, ou seja, interpretações errôneas dos acontecimentos. (BIBE-LUYTEN, 1984, p. 88-9)

O aluno pode ser estimulado com o uso das histórias em quadrinhos no ensino, todavia, o cuidado com essa preparação é necessário para que possam ser gerados frutos para o conhecimento e não, ao contrário, para a uma confusão de entendimentos causada por uma interpretação equivocada. A formação, igualmente, por fim, não pode ser apenas trabalhada a partir dos elementos imagéticos o que pode, por conta disso, causar uma falta de raciocínio no processo de criatividade e, por conseguinte, o mal entendimento no momento de analisá-los.

Uma das disciplinas que tem a utilização dos quadrinhos, com muita frequência, é a de línguas, seja materna (portuguesa) ou as estrangeiras e, nessas, os quadrinhos são uma fonte semântica de fácil entendimento por mesclar o texto verbal ao não verbal. Isso facilita bastante a prática docente uma vez que questões de interpretação podem ser extraídas e trabalhadas, a partir das imagens que são apresentadas.

Outras formas de trabalho, ainda, dentro do estudo de línguas, é que o próprio aluno pode trabalhar com a criação de falas, em balões, que são construídas nas suas próprias histórias; tal utilização pode cada vez mais enriquecer e facilitar o aprendizado dos alunos. Claro que podemos ampliar os horizontes para disciplinas afins, porém, como já dissertamos anteriormente, não podemos obscurecer o foco, isto é, que a mesmas percam o seu valor diante das implementações que estão sendo conferidas.

7. Considerações finais

Focalizando a prática inovadora da leitura, sabemos o que realmente importa não é apenas a leitura do aluno, isto é, não a prática mecanizada de ler o texto ou obra, mas que, ao contrário, possa digerir e transformar o que foi escrito e que possa fazer mudanças, ampliando a sua visão com relação ao mundo e a si mesmo, pois o livro tem essa característica.

Esperamos que façamos com que esse entendimento possa realmente circular, ser exposto e debatido para que a leitura de textos e, principalmente, dos clássicos literários possa ser mais chamativa. A inovação depende de quem a propaga, no caso o professor, pois ele pode com seu poder de persuasão mostrar que as mudanças são benéficas e instrutivas. Não importa se o trabalho será feito com adaptações, mas importa, antes, que o professor faça a apresentação necessária, no demais, ficará por conta do livre arbítrio de cada um.

Diante dos avanços tecnológicos e com novos aplicativos que facilitam a vida dos estudantes, não podemos deixar de arranjar atrativos para que os alunos queiram ler os textos literários. Os textos em quadrinhos podem, com isso, facilitar e fazer com que a nova geração entenda que a leitura pode ser uma diversão, como utilizar os novos mecanismos tecnológicos.

Diante do que expusemos aqui, queremos intensificar o trabalho com as histórias em quadrinhos não apenas como diferencial que possa dinamizar as aulas, porém, igualmente, antes, como um atributo que forneça ao estudante novas formas de pensar, de criar, de criticar as várias situações que estamos passíveis no cotidiano seja da escola, como também da vida em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Mário. Batman e a sedução do inocente. 2005. Disponível em: <<https://omelete.uol.com.br>>. Acesso em: 20/06/2016.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Ivan Jaf (roteiro); Rodrigo Rosa (arte). 1. ed. São Paulo: Ática, 2012. (Clássicos Brasileiros em HQ)

_____. *O Alienista*. Cesar Lobo (adaptação e arte); Luiz Antonio Aguiar (roteiro). 1. ed. São Paulo: Ática, 2008. (Clássicos Brasileiros em HQ)

BIBE-LUYTEN, Sônia Maria. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos)

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-63

CARVALHO, DJota. *A educação está no gibi*. Campinas: Papirus, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? *Revista Desenredos*. Teresina, Ano I, n. 3. 2009.

GALO, Regina Aranda da Cruz. Dos livros para os quadrinhos: as quadrinizações de obras literárias na sala de aula. *UNOPAR Científica: Ciências Humanas e Educação*, vol. 11, n. 2, p. 33-41, 2010.

GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012.

GROENSTEEN, Thierry. *História em quadrinhos: essa desconhecida arte popular*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *Cuatrogatos: Revista de Literatura Infantil*, n. 7, julho-setembro 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo: USP, vol. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar história em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da história em quadrinhos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, n. 22, p. 46-51, set./dez. 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte*. São Paulo: Devir, 2009, p. 83-102

_____. RAMOS, Paulo (Orgs.) *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

YUNES, Eliana. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: _____. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 52-9

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1992.

**TERMINOLOGIA DE LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO
E DE ÁREAS AFINS**

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br



FLORES, Valdir do Nascimento et al.
Dicionário de linguística da enunciação.
São Paulo: Contexto, 2018, 284 p.

Fone: (11) 3832-5838
contexto@editoracontexto.com.br
Preço: R\$ 70,55

O *Dicionário de Linguística da Enunciação* foi organizado pela equipe coordenada por Valdir do Nascimento Flores (UFRGS), da qual participaram Leci Borges Barbisan (PUC-RS), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS) e Marlene Teixeira (UNISINOS), cujos resumos biográficos, o sumário e o 1º capítulo do livro, estão na [página da editora](#).

Trata-se de um dicionário que enfoca a definição conceitual de termos técnicos da linguística da enunciação e alguns outros de áreas afins que têm importância para sua melhor compreensão.

Como a linguística da enunciação só recentemente passou a receber maior atenção dos brasileiros, os organizadores reuniram quase 50 linguistas para escreverem as centenas de verbetes, que trazem as suficientes “informações referenciais: definição sucinta, termos relacionados que permitem ao leitor conhecer a terminologia destacada de um determinado autor, nota explicativa e referências bibliográficas”.

Segundo José Luiz Fiorin, no “Prefácio” (p. 7), citando Algirdas Julius Greimas (1983, p. 225), “os lexemas se apresentam muitas vezes como condensações que recobrem, por pouco que as explicitem, estruturas narrativas e discursivas bastante complexas”.

Dito isto, faz um longo e poético comentário sobre a palavra e o dicionário, citando poetas como João Guimarães e Fernando Pessoa, para, a seguir, acrescentar:

Um dicionário especializado, em vez de nos mostrar a totalidade da cultura que se desenvolveu numa dada formação social, desvenda-nos um segmento dela. Assim, um dicionário científico permite que extraiamos dele as mil

histórias que nele estão entranhadas: as da constituição de um campo do saber, as de sua institucionalização, as de sua aceitação, os esquecimentos e as recuperações. (FIORIN, 2018, p. 8)

É o mesmo José Luiz Fiorin quem ensina que, apesar da eliminação, do afastamento e da recusa à totalidade do conhecimento, neste dicionário se tenta compreender essa totalidade, assimilar os mistérios da linguagem e desvendar a sua origem.

Assim, são apresentadas as polêmicas, os debates, as recusas, as aceitações, assim como as filiações e oposições no interior ou no entorno das discussões teóricas e metodológicas da linguística da enunciação.

Para uma orientação segura ao leitor, os organizadores dirigem “palavras ao leitor” (p. 11-26), no sentido de tornar suas consultas e pesquisas mais seguras e práticas, desenvolvidas nos seguintes subtópicos: “Sobre a necessidade de um dicionário de linguística da enunciação” (p. 11-13), “Sobre os fundamentos epistemológicos que nortearam a elaboração do *Dicionário*” (p. 13-17), “Sobre a escolha das teorias” (p. 17-23) e “A visualização do campo” (p. 23-24).

Os terminólogos Maria José Bocorny Finatto e Daniel Costa da Silva apresentaram um belo e didático relato de seu trabalho (p. 27-30), focalizando aspectos específicos da organização do “glossário” das pesquisas que resultaram nesta obra, assim como dos trabalhos de terminologia em geral, cientificando o leitor de que é necessário “respeitar as especificidades de uma terminologia viva, multifacetada, inscrita em meio a um campo para o qual convergem estudos de diferentes ramos das ciências [e] preservar os modos de dizer dos elaboradores...” (p. 27).

Os seguintes *princípios básicos da terminologia* foram seguidos dentro dos rigores possíveis, consideradas as peculiaridades da equipe (uns 40 pesquisadores) e da especialidade: 1º) conceitos diferentes demandam verbetes diferentes; 2º) definições devem ser concisas; 3º) notas explicativas são muito importantes e devem situar a definição de um conceito em meio a outros do mesmo teórico; 4º) as terminologias identificadas devem ser passíveis de localização em meio a uma representação da estrutura conceitual do campo e de associação aos seus produtores e campos de conhecimento; 5º) as terminologias são o que são e não devem se moldar ao que os terminólogos desejariam que fossem. (FINATTO; SILVA, 2018, p. 27)

Para se organizar o dicionário terminológico como este, é preciso saber “de que é feito um termo (científico ou técnico)”, que normalmente

é descrito simplificadaamente, como “uma *palavra técnica*, tal como *poli-carbonato* ou *pancreatite*” (...) “que tem um sentido bem específico em meio a uma comunidade específica” (*idem*, p. 28).

Além do fato de que nem sempre os termos técnicos e científicos serem constituídos de uma única palavra, também ocorre que algumas “palavras do dia a dia estão igualmente presentes na terminologia da linguística da enunciação” (*idem*, p. 28), tais como os termos “*ideia*”, “*um*” e “*eu*”; “*ilocutório implícito*” e “*ilocutório explícito*” e termos formados com a confluência de duas línguas como “*sui-referencial*” e “*relação de répérage*”, entre outras peculiaridades.

Enfim, além “arrumar” as diferenças entre os diversos teóricos “e de colocá-las em ordem alfabética”, o terminólogo deve “respeitar os modos de dizer, descrever as variações e explicitá-las de uma maneira que” o quadro da diversidade “seja claro para o usuário” (p. 28).

Além de todos esses cuidados, os organizadores do *Dicionário de Linguística da Enunciação* ainda acrescentaram um minucioso e didático “Guia do usuário” nas páginas 31 a 33, que facilitará a consulta de especialistas e de iniciantes, tornando o trabalho ainda mais útil e prático.

Podemos concluir que “unindo o que foi feito e o que pode ser feito, o *Dicionário de Linguística da Enunciação* é um instrumento indispensável a todos os que têm paixão pela linguagem, a todos aqueles que se deslumbram com ela e a analisam com rigor” (FIORIN, 2018, p. 9).

Enfim, vale registrar que este trabalho não se destina apenas a especialistas. Bem pelo contrário, “professores de português, de línguas e de linguística, bem como estudantes de graduação e pós-graduação em letras, encontram aqui uma referência única nesse campo do conhecimento no Brasil”. (4ª capa)

Por tudo isto e por muito mais (visto que a limitação do espaço da resenha impede maior detalhamento), sugere-se a utilização deste *Dicionários* em suas próximas pesquisas sobre o tema que ele enfoca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINATTO, Maria José Bocorny; SILVA, Daniel Costa da. Relato de uma expedição terminológica. In: _____. (Orgs). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 27-30

FIORIN, José Luiz. Prefácio. In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (Orgs). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 7-9

FLORES, Valdir do Nascimento et al. Palavras ao leitor. In: _____. (Orgs). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 11-26

GREIMAS, Algirdas Julius. *Du sens II*. Essais semiotiques. Paris: Seuil, 1983.

TERMINOLOGIA DE GÊNEROS TEXTUAIS

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br



COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, 237 p.

(31) 3465-4500

www.grupoautentica.com.br

Preço: R\$ 49,80

Sérgio Roberto Costa é professor aposentado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, depois de haver atuado na Universidade Federal de Uberlândia e em outras universidades, em cursos de graduação e pós-graduação.

O *Dicionário de Gêneros Textuais* atende a uma necessidade dos professores da área de letras, que precisam de elementos para uma discussão teórica sobre os diversos gêneros discursivos e textuais, cujas definições e características podem, agora, ser bem esclarecidas.

Sendo muito diversificados e heterogêneos os gêneros textuais, tanto escritos quanto orais, existem alguns já consagrados nos discursos literário, jurídico, religioso, político e cotidiano, mas também existem gêneros emergentes, como o discurso eletrônico e digital, cuja classificação tipológica ainda está em discussão entre os especialistas.

Além das discussões sobre a “classificação tipológica”, nesses dez anos após a primeira edição houve muita discussão sobre o dicionário e, mais precisamente, sobre alguns dos verbetes, assim como sugestões de inclusão de outros verbetes que não constavam daquela edição.

Como suporte básico para decidir sobre os “verbetes em que há polêmica teórica sobre se seriam gêneros, suportes, veículos, eventos discursivos ou ambientes”, decidiu-se tomar como base teórica “A questão do suporte dos gêneros textuais”, de Marcuschi (2003, p. 9-40). Neste caso, “portanto, ‘fôlder’, ‘bâner’, ‘livro didático’ ‘cartaz’, ‘outdoor’ e outros seriam exemplos clássicos dessa polêmica” (COSTA, 2018, p. 12).

Assim, embora fazendo observações a respeito, esses verbetes foram mantidos, para que continuem sendo objeto de discussão entre pes-

quisadores e professores, apesar de não ter muita importância para o meio consulente.

Este dicionário define e caracteriza os termos de forma simples e objetiva, tonando-se útil aos estudantes e profissionais da área de letras, e a quaisquer outros interessados, apresentando definições, características, informações e correlações dos principais gêneros escritos e orais que circulam ou circularam nas diversas esferas sociais e culturais.

Prefaciando a primeira edição deste *Dicionário de Gêneros Textuais*, disponibilizada em 2008, Magda Becker Soares já considerava extremamente oportuna e valiosa a contribuição de Sérgio Roberto Costa, apesar de ainda ser quase vinte por cento menor do que esta terceira edição, que, além de ser ampliada, foi corrigida e atualizada, com o aproveitamento crítico das sugestões de colegas da especialidade.

Embora seja um conceito ainda pouco compreendido e mal assimilado, ele é “um dos componentes essenciais dos novos pressupostos teóricos, e dos princípios pedagógicos deles decorrentes, que, nas últimas décadas, vêm reformulando e reconfigurando o ensino (...) das línguas maternas...”. (SOARES, 2018, p. 6)

No contexto em que “a teoria dos gêneros (...) trouxe para o ensino da língua o reconhecimento e a prática de *gêneros textuais* e/ou *discursivos*” e a acolhida do “conceito de textos como representando *gêneros*, e não apenas *tipos*, o ensino da língua materna passa a reconhecer e desenvolver diferentes práticas discursivas”, incluindo no ensino “gêneros pertencentes a outros domínios discursivos, gêneros que circulam nas práticas sociais fora das paredes da escola”. (SOARES, 2018, p. 7)

Mesmo incluídos o conceito e a prática de gêneros nas diretrizes curriculares e programas de ensino, como “a quase totalidade da produção brasileira sobre gêneros surge a partir da metade dos anos 90...”, “a compreensão desse conceito e a orientação para o trabalho adequado com gêneros no ensino de língua” ainda é uma grande “lacuna na formação dos professores”. (SOARES, 2018, p. 8)

Assim, Magda Becker Soares (2018) conclui que, “no quadro atual”, esta obra “se revela extremamente oportuna e valiosa”, constituindo um dicionário que é também um “estudo sério e exaustivo de gêneros e um instrumento fundamental para o ensino”.

Esclarecendo conceitos e analisando as suas classificações, na Introdução (COSTA, 2018, p. 18-30), “registra cerca de 600 gêneros, ca-

racterizados e exemplificados, incluindo desde os gêneros mais corriqueiros aos mais sofisticados, dos mais ‘tradicionais’ aos mais recentes e inovadores”.

Quantitativamente, “a primeira edição de 2008 trazia em torno de 400 verbetes; a segunda, 500, e esta, mais de 600” (p. 12), apesar de não serem incluídos todos os gêneros sugeridos, visto que muitos deles ainda demandam demorada pesquisa de campo.

Na longa Introdução (p. 18-31), o autor discute a teoria dos gêneros e destaca a compreensão das práticas de oralidade, escrita e leitura como atividades enunciativo-discursivas através dos gêneros discursivos e textuais orais e escritos.

Ao final, foram incluídas sugestões de aportuguesamento de termos ou expressões estrangeiras (nem sempre adotadas no interior da obra), a maioria das quais proveniente do inglês.

Em consonância com a Profa. Magda Becker Soares, reafirmo que Sérgio Roberto da Costa nos oferece “uma obra de referência fundamental para a utilização competente de gêneros, tanto orais quanto escritos, como objeto e objetivo essenciais, no ensino da língua”. Por isto, aos professores e demais interessados no assunto, sugere-se que não deixem de consultar essa obra, antes de dar prosseguimento a qualquer trabalho relativo a “gêneros textuais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. e ampl., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Revista DLCV – Língua, Linguística & Literatura*, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas / Universidade Federal da Paraíba, vol. 1, n. 1 e 2 (2003/2004), p. 9-26 e 27-40, 2003. Disponível em:

<www.periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7434/4503> e

<www.periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7435/4504>.

SOARES, Magda Becker. In: COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. e ampl., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 6-8