

**anais**

# **Visões de uma**

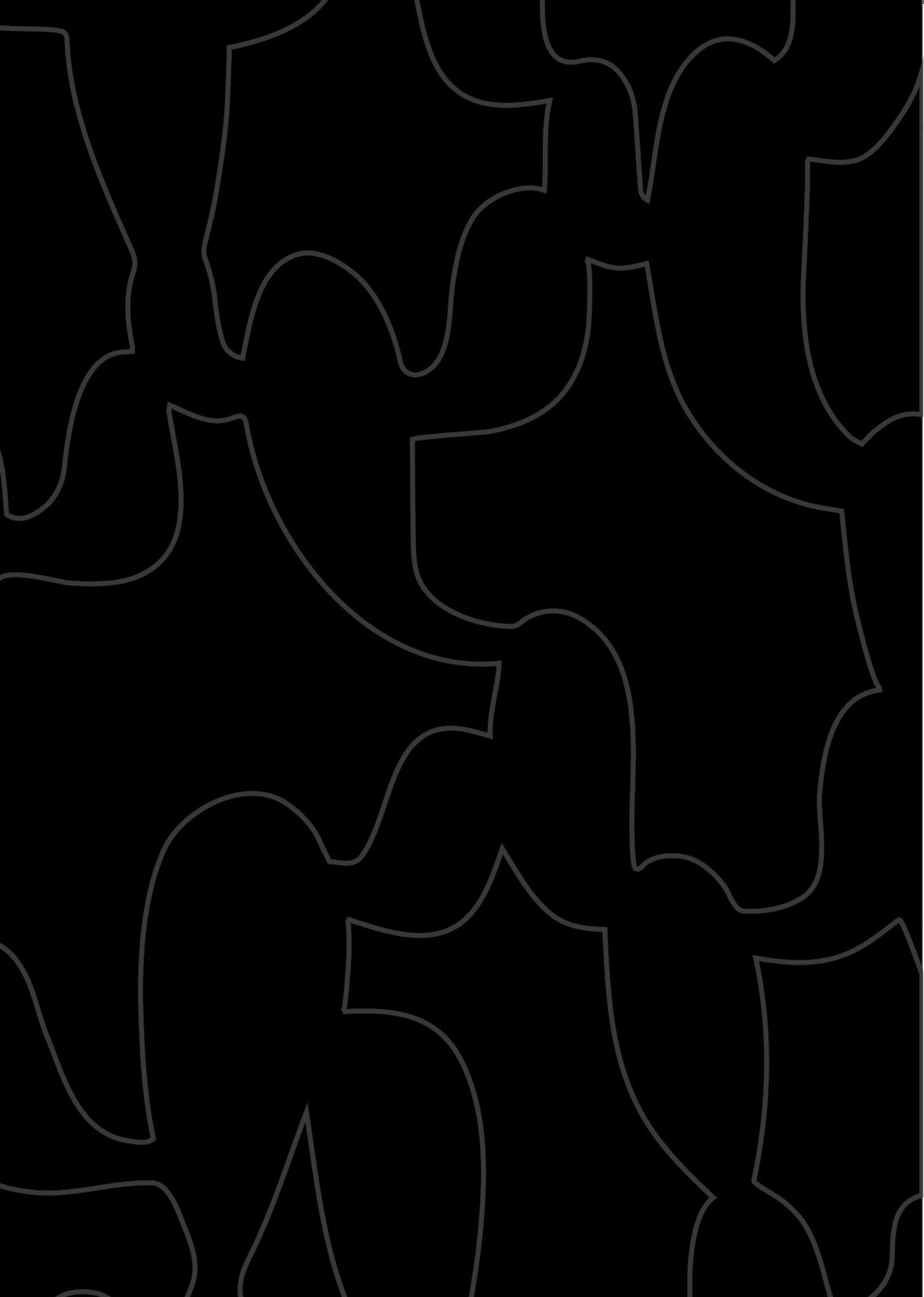
# **letras**

**UFPE**

**Hermilo  
Borba Filho**

Literatura, dramaturgia  
e valorização cultural





**anais** **V** **s e**  
**ma**  
**de** **n a**  
**letras**  
**U F P E**

**Hermilo  
Borba Filho**

Literatura, dramaturgia  
e valorização cultural



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

# **Hermilo Borba Filho: 100 anos de literatura, dramaturgia e valorização cultural**

## **ANAIS ELETRÔNICOS**

### **V Semana de Letras da UFPE**

#### **Organização Editorial**

Ana Beatriz Freire de Almeida,

Isabelle Santos Araújo,

José Edson da Silva,

Maria Luisa de Andrade Freitas.

#### **Revisão**

Maria Luisa de Andrade Freitas e Marcelo Amorim Sibaldo.

#### **Diagramação dos anais**

Franz Andrade

---

## **Realização: Departamento de Letras da UFPE**

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

#### **Coordenadores**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luisa de Andrade Freitas e Prof. Dr. Marcelo Amorim Sibaldo

#### **Comissão de estudantes**

Ana Beatriz Freire de Almeida (Letras/Português)

Eduarda Mariana Oliveira Castro (Letras/Francês)

Isabelle Santos Araújo (Letras/Inglês)

Jéssica Maria do Nascimento Silva (Letras/Português)

José Edson da Silva (Letras/Espanhol)

José Roberto de Luna Filho (Letras/Bacharelado)

Laís Santos Honório (Letras/Português)

Maria Eduarda dos Santos Silva (Letras/Português)

Maria Eduarda Genuino de Albertin (Letras/Português)

Maria Luiza Ferreira de Arruda (Letras/Português)

Milena Corrêa Gambôa da Silva (Letras/Português)

Robelli Alves de Souza (Letras/Português)

Victória Guilherme Pereira Silveira (Letras/Português)

Wilton Ramos da Silva (Letras/Português)

Witoria Lilibety Xavier da Silva (Letras/Espanhol)

## **Comissão científica**

### ESTUDOS LITERÁRIOS

Prof. Dr. Anco Márcio Tenório Vieira  
Prof. Dr. David Pessoa de Lira  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karine da Rocha Oliveira  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Letícia Raiane dos Santos  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas  
Prof. Dr. Yuri Jivago Amorim Caribé

### ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Prof. Ivanilson José da Silva  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Laura Jorge Nogueira Cavalcanti  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Medianeira de Souza

### LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Dr. Cleber Alves de Ataíde  
Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Ynah de Souza Nascimento

### LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joice Armani Galli  
Prof. Dr. Jose Alberto Miranda Poza  
Prof. Dr. Juan Pablo Martín Rodrigues  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirley de Sousa Pereira  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone de Campos Reis

### LIBRAS, LITERATURA E CULTURA

Prof. Cristiano José Monteiro  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glaucia Renata Pereira do Nascimento

### FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFISSIONAL DE LETRAS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Júlia Morena Silva da Costa  
Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier

## Apoio

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE (PROEXC)  
Departamento de Letras da UFPE  
Diretoria do Centro de Artes e Comunicação da UFPE (CAC)  
Diretoria do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE (CFCH)  
Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE)  
Coordenação de Letras-Libras  
Núcleo de Acessibilidade (NACE)  
Grupo de Pesquisa Norma Urbana Culta (NURC)  
Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticas (NUCEPI)  
Editora Rocco  
Café Santa Clara  
Água mineral Santa Clara  
Curso de Idiomas British and American

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

S471h      Semana de Letras da UFPE (5. : 2017 ago. 21-25 : Recife, PE).  
             Hermilo Borba Filho : 100 anos de literatura, dramaturgia e valorização  
             cultural : anais eletrônicos [recurso eletrônico] / [coordenação do evento] :  
             Maria Luiza de Andrade Freitas, Marcelo Amorim Sibaldo. – Recife: Ed. UFPE,  
             2018.

Evento realizado no CAC (Centro de Artes e Comunicação da UFPE).  
ISBN 978-85-415-1057-8 (online)

1. Borba Filho, Hermilo, 1917-1976 – Crítica e interpretação – Congressos.  
2. Literatura – Congressos. 3. Literatura e sociedade – Congressos. 4. Cultura  
popular. 5. Linguística. 6. Língua brasileira de sinais. I. Freitas, Maria Luiza de  
Andrade (Coord.). II. Sibaldo, Marcelo Amorim (Coord.). III. Título.

# APRESENTAÇÃO

Neste livro, encontram-se publicados os Anais Eletrônicos do evento V Semana de Letras da UFPE referentes aos trabalhos apresentados nas sessões de comunicações orais e na sessão de pôsteres.

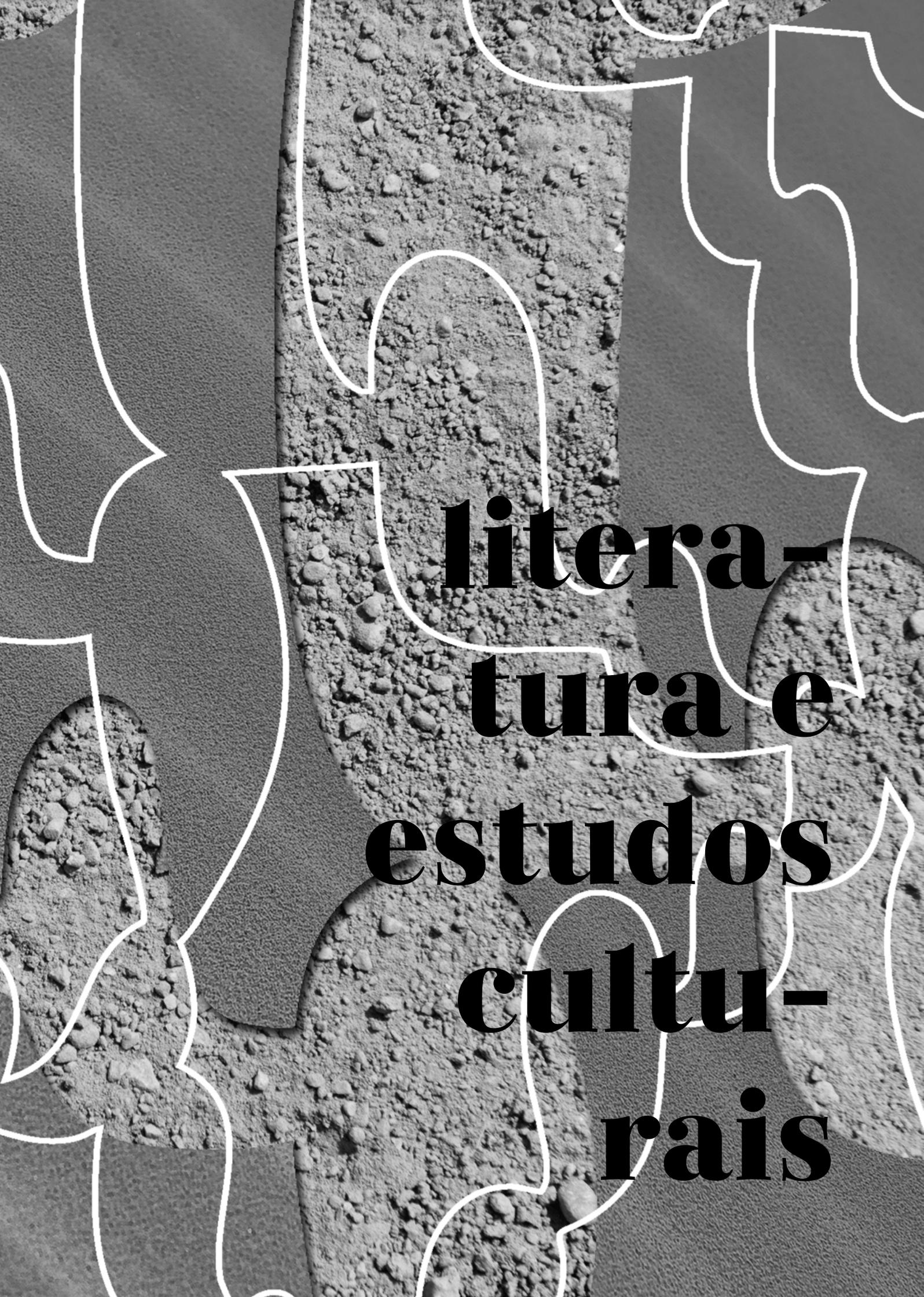
A Semana de Letras da UFPE se consolidou como um evento acadêmico no qual é possível proporcionar um espaço para diálogo, reflexão e formação para além do currículo, em que questões não apenas de linguística ou literatura pura são contempladas, mas também temas de caráter sócio-cultural. Com a quinta edição não foi diferente. Todo o planejamento do evento se deu de maneira que pudéssemos (re) apresentar conteúdos e linhas de pesquisa que (ainda) não são favorecidas pelos perfis curriculares dos cursos em Letras pela UFPE. Damos continuidade a um projeto iniciado na edição anterior que é de dar uma maior acessibilidade aos estudantes surdos do curso de Letras-Libras; procuramos criar momentos e espaços em que os participantes pudessem refletir e discutir a respeito de suas práticas docentes, do conhecimento científico na área de Letras e também a respeito da produção desse conhecimento, sendo esses participantes os docentes e discentes da UFPE e outras instituições, pesquisadores das pós-graduações e professores do ensino básico que partilharam não somente suas produções, mas também suas experiências. A V SELET proporcionou aos participantes, também, a possibilidade de apresentar e publicar suas pesquisas realizadas individualmente ou em grupos de maneira que discentes dos períodos iniciais também tivessem a possibilidade de apresentar seus trabalhos. As pesquisas apresentadas também foram oriundas de núcleos de pesquisa e programas como o PIBIC, PIBID e PET, além de trabalhos para conclusão de disciplinas ou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Um outro objetivo da Semana de Letras é que ela seja um evento organizado majoritariamente por alunos, para que os discentes tenham a possibilidade de entender como funciona o processo. Porém, claro, um ou dois professores devem estar supervisionando-os. Dessa maneira, com a

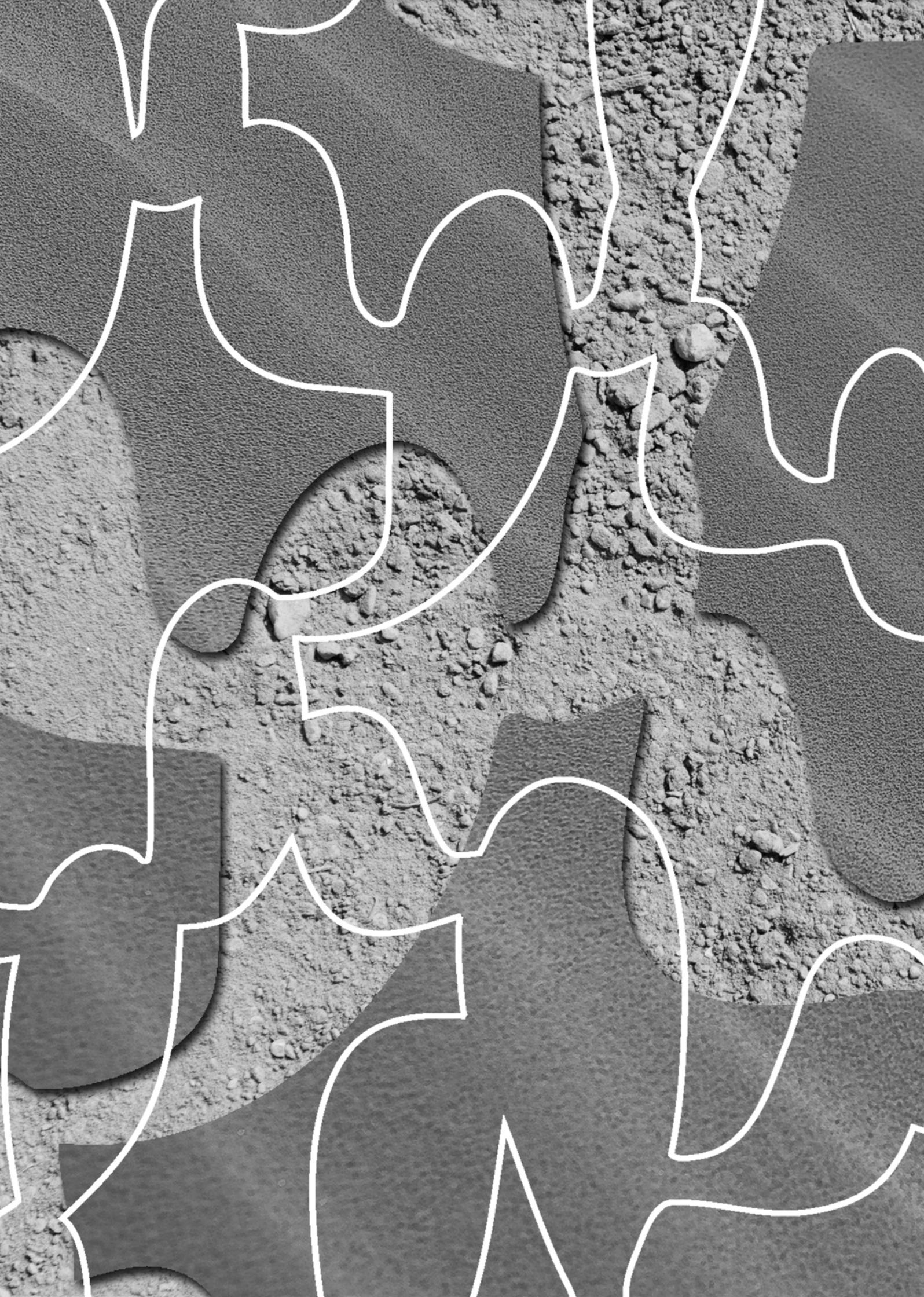
finalidade de proporcionar um amplo diálogo envolvendo os alunos e professores do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 15 discentes das variadas habilitações - Bacharelado, Espanhol, Francês, Inglês, Libras e Português - tomaram iniciativa na organização da V Semana de Letras (SELET) da UFPE. O evento ocorreu de 21 a 25 de agosto de 2017, no Centro de Artes e Comunicação (CAC) e no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Para que esse trabalho fosse possível, envolveram-se na V SELET, além dos 15 discentes organizadores, 2 docentes na Comissão Organizadora, 21 docentes na Comissão Científica, 403 estudantes e professores da graduação ou de programas da pós-graduação de Pernambuco e de estados adjacentes inscritos e 31 professores convidados para as atividades da V SELET. Todas essas pessoas trabalharam juntas e fizeram parte do evento que se constituiu de 2 conferências, 6 mesas redondas, 4 sessões de comunicações orais/sinalizadas e 1 sessão de exposição de pôsteres (64 resumos foram aprovados), 2 oficinas, 7 minicursos, 3 apresentações culturais, 2 sessões de cinema comentado e o coquetel de encerramento.

Agradecemos a todos que contribuíram para a realização do evento e que o tornaram possível, aos discentes e docentes envolvidos na organização, a todos os participantes, à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE (PROEXC), ao Departamento de Letras, à Coordenação do curso Letras-Libras, ao Núcleo de Acessibilidade (NACE), ao Grupo de Pesquisa Norma Urbana Culta (NURC), ao Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticas (NUCEPI), à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), à Rocco, à água mineral Santa Clara, ao curso de idiomas British and American, à Café Santa Clara e à direção do CFCH e do CAC.

Ana Beatriz Freire de Almeida  
Isabelle Santos Araújo  
Discentes da Comissão Organizadora



**litera-  
tura e  
estudos  
cultu-  
rais**



# Autoridade Carismática: As intertextualidades entre os discursos de Captain Ahab de Moby Dick e os líderes carismáticos Adolf Hitler e Getúlio Vargas

Fátima Luiza da Silva Santos<sup>1</sup>  
Hannah Ceres Mello Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Durante o Romantismo nos Estados Unidos do século XIX, temas como liberdade, natureza e passionalidade estavam presentes nas obras do período. Uma das principais obras do Romantismo Americano foi publicada por Herman Melville em 1851, intitulada *White Whale*. Anos depois a história receberia o nome de um de seus personagens, *Moby Dick*, uma baleia que era caçada por Captain Ahab, um líder que convencia diferentes homens a se unirem à sua tripulação na busca de seu objetivo aparentemente irracional. Na vida real, representantes políticos como o líder do partido nazista Adolf Hitler e o ex-presidente do Brasil Getúlio Vargas reuniram um grande número de pessoas em prol de suas metas, levando suas nações a adotarem seus princípios e seguirem seus comandos. O primeiro usando a crise na Alemanha pós Primeira Guerra Mundial para espalhar seus ideais contra os judeus; e o segundo ganhando o apoio da população criando leis trabalhistas, utilizando um discurso populista. Este trabalho visa comparar, através da análise de documentos históricos e de passagens do livro, os discursos dos três líderes em questão e encontrar suas semelhanças. Captain Ahab, Adolf Hitler e Getúlio Vargas demonstram em seus discursos o uso de uma ameaça superior para convencer a população de que eles eram os únicos que poderiam liderar terceiros para se livrarem da ameaça. Também demonstram similaridades nas suas escolhas lexicológicas, como o constante uso da primeira pessoa do singular em seus discursos. Analisando os discursos dos três líderes, fica claro que as ameaças citadas por Ahab, Hitler e Vargas são muitas vezes criadas ou moldadas de acordo com suas crenças e interesses, usando o “eu”, presente em seus discursos, de forma que mostrem que podem livrar a sociedade desse problema, que são os únicos que sabem como lidar com eles, configurando-os líderes carismáticos de acordo com a concepção de Max Weber (1919).

**Palavras-chave:** intertextualidade; lexicologia; líderes carismáticos; romantismo; história.

## INTRODUÇÃO

Antes do início do Movimento Romântico nos Estados Unidos da América, a maioria dos textos escritos na antiga colônia britânica eram sobre a vida diária, por exemplo a autobiografia de Benjamin Franklin, e textos coloniais e obras do Iluminismo, por exemplo, a Declaração de Independência da Estados Unidos da América. O Romantismo começou em 1820 na Europa e se espalhou para a América durante o século XIX. O país recentemente formado viveu anos de desenvolvimento científico e econômico nos anos após a independência. O puritanismo ainda estava presente no modo de vida americano e cada vez mais valorizado pelo ideal de trabalho árduo, fazendo o trabalho com vontade e perfeição para que a recompensa fosse excelente. Foi no século XIX que surgiu o ideal de “sonho americano”: viver uma vida dedicada ao trabalho e a formar uma família, um ideal de prosperidade mais tarde propagado ao mundo inteiro, especialmente durante as duas grandes guerras do século XX. O sonho americano consiste em fazer todos acreditarem que podem ter uma vida próspera e afortunada, desde que trabalhem duro e se esforcem o suficiente para conseguir o que querem. No século imediatamente após a independência, os Estados Unidos formaram um Estado nacionalista. Foi nesse século que apareceram os primeiros escritores nacionalistas; aqueles que louvavam e exaltavam o país, sua natureza, cultura e sociedade através de obras literárias, mas que também mostrariam os “outros lados” da sociedade que se formou. A identidade nacional dos americanos, os cidadãos de um país próspero, começou a ser invocada naquele momento.

Em 1820, um movimento literário na Europa acompanha os sentimentos de nacionalismo dos países em que esteve presente. Assim, surgiu o Romantismo, um movimento artístico que começou na Alemanha, que atingiu a Inglaterra, a França, o Brasil e os Estados Unidos. Ainda no século XVIII, houve o surgimento dos romances românticos. Foram romances cuja principal característica é a emoção sobre a razão. Pela primeira vez, havia obras que não lidavam com reis, rainhas, cavaleiros e fantasias. Foi o início de uma literatura com personagens plausíveis e lugares reais. Isso contemplou a nova classe social que surgiu na Europa, especialmente na Inglaterra: a burguesia. A burguesia cresceu na Inglaterra e precisava ser representada e vista na literatura para que pudesse consumir algo que os tornasse identificados. O romantismo veio aos Estados Unidos no século logo após o século da independência. Muitos fatores contribuíram para o crescimento e solidificação do movimento nas terras americanas. Um deles era o Iluminismo. Antes do Iluminismo, os textos eram de natureza religiosa (como o *Paradise Lost* e o sermão de Johnathan Edwards). Com o Iluminismo, a abertura da mente para novas ideias e especialmente para a ciência, coisas que não apareceram antes, começaram a aparecer. O lado obscuro do puritanismo começa a ser mostrado nos trabalhos. Na *The Scarlet Letter* de Nathaniel Hawthorne, o autor escreve em 1850 uma história que é definida duzentos anos antes, mostrando o que a sociedade moralista puritana realmente viveu na colônia inglesa. O Iluminismo dá espaço para o autor falar sobre assuntos nunca antes abordados. Sem a ascensão do Iluminismo, o romantismo não teria acontecido nos Estados Unidos. Mesmo com a abertura para falar sobre a podridão moral que a religião pode causar, ainda hoje, os Estados Unidos ainda são um país intimamente ligado à religião, mesmo sem ter uma religião oficial no estado. Várias leis no país são baseadas em princípios cristãos puritanos. Para a ciência, o envolvimento da religião é afetivo.

Muitas características definem o Movimento Romântico. A natureza é uma palavra-chave, uma vez que a natureza está presente na *The Scarlet Letter* e em *Moby Dick* (Herman Melville, 1851). E a liberdade é um tema recorrente. Caracteres tipicamente apaixonados aparecem nos trabalhos. Pensar apaixonadamente é agir por impulso, não pensar duas vezes. É, em sentido figurado, não pensar com a mente, mas com o coração. Caracteres individualistas aparecem nos dois trabalhos citados. Tanto em *The Scarlett Letter*

quanto em Moby Dick, os personagens principais são individualistas e egoístas, e no caso do personagem principal de Moby Dick, capitão Ahab, a ambição é uma característica forte.

## MÉTODOS

Essa pesquisa de natureza qualitativa busca comparar os discursos de Captain Ahab de Moby Dick; Getúlio Vargas, presidente do Brasil entre 1930 e 1945; e Hitler, líder do Partido Nazista em uma Alemanha devastada pela Primeira Guerra Mundial até 1945. Para tal, discursos dos líderes políticos citados foram escolhidos juntamente com uma passagem do livro Moby Dick, na qual Ahab faz um discurso para os membros de sua tripulação.

Os discursos foram comparados em termos lexicológicos, analisando as escolhas de palavras; e argumentativos, analisando quais argumentos foram usados para garantir o apoio da população; buscando as semelhanças entre os três textos, e então analisar se os líderes em questão podem ser classificados como líderes carismáticos através da perspectiva do sociologista alemão Max Weber (1919).

## MOBY DICK

*“Homens, o que fazeis ao ver uma baleia?”  
 “Anunciamos o fato!” Foi a resposta impulsiva de  
 um grupo de vozes, em coro.  
 “Bom!” Exclamou Ahab, com brutal aprovação no  
 tom de voz, observando a animação sincera que  
 sua pergunta inesperada provocara em todos.  
 “E o que fazeis depois, homens?”  
 “Descemos e vamos atrás dela!”  
 “E qual é o estribilho que cantais, homens?”  
 “Uma baleia morta ou um bote estilhaçado!”*

Captain Ahab em Moby Dick, capítulo 36, p. 97

Publicado em 1851, Moby Dick é um trabalho que define a literatura americana. Moby Dick é um romance de aventura realista (VANSPANCKEREN, 1994), contendo críticas sobre a condição humana. O autor de Moby Dick, Herman Melville, nasceu em Nova York em 1819. Depois que seus livros não venderam, Melville dedicou-se à poesia. Moby Dick inspirou-se em experiências da vida real de Melville a bordo de barcos baleeiros. Ele também experimentou um verdadeiro desastre a bordo do barco Essex. Combinando experiências da vida real com a situação da caça à baleia nos Estados Unidos e também inspirada na “The narrative of Arthur Gordon Pym” de Edgar Allan Poe, Melville escreveu sua obra-prima Moby Dick (anteriormente intitulada The White Whale). Moby Dick é uma caçada desenfreada por uma baleia com esse nome.

O livro é narrado por um dos marinheiros que embarcaram nesta aventura, Ishmael. Ishmael nunca tinha ido caçar baleias antes. Em busca de dinheiro e reconhecimento, ele embarca no navio Pequod do capitão Ahab nos mares atrás de caçar Moby Dick a todo custo. Na época em que o livro foi escrito e publicado, a caça à baleia era rentável porque o óleo que era extraído delas era utilizado para produzir energia para os Estados Unidos. O óleo era retirado da baleia e depois ela era morta. Moby Dick era uma baleia conhecida por ser impossível de caçar. Para Ahab, ela era a personificação do diabo. Encontrar Moby Dick nos mares era algo que Ahab queria tanto, que conseguiu convencer as pessoas a fazê-lo sem dar-lhes qualquer resposta concreta, isto é, nenhum tipo de recompensa em troca mesmo que não conseguissem pegar a

baleia. Essa capacidade de convencer diferentes pessoas que têm objetivos diferentes combinados com a firmeza para comandar o Pequod, a paixão e o objetivo claro e único fazem de Ahab um líder carismático.

## GETÚLIO VARGAS

*“Não devo ocultar o sentimento de júbilo cívico de que me encontro possuído ao receber das mãos dos mais altos representantes da Justiça Eleitoral o diploma de Presidente da República. (...) Não pretendo evocar os episódios dessa memorável campanha, (...) desejo proclamar, nesta excepcional oportunidade, a vitória (...) da liberdade, da garantia e da legitimidade do voto popular. (...) Não voltaremos mais ao tempo em que a fraude campeava livremente no alistamento, na eleição e na apuração.”* - Discurso de inauguração - Getúlio Vargas, 1951

Em 1930, Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil, cargo que só deixaria quinze anos depois, através da deposição que o deixou fora do poder por 5 anos, até sua eleição em 1950 por voto popular. Em um cenário político incerto graças à crise mundial, inúmeras medidas foram tomadas no que se refere à economia, ao ensino e às relações trabalhistas no país.

### As ações na era Vargas

Com a economia brasileira fragilizada pelo excesso de estoque e a queda das vendas de café no país, Vargas decretou a compra do estoque nacional do produto e a destruição de parte do que foi comprado. Com tal medida, o presidente esperava manter os preços do café através da diminuição da oferta do produto. O projeto, porém, só foi beneficiário aos banqueiros que financiaram os estoques, levando a acusações por parte de cafeicultores paulistas ao então ministro da Fazenda e ex-presidente do Banco do Brasil, José Maria Whitaker, de ter atendido somente aos interesses dos bancos aos quais estava ligado. A pressão causada pelas acusações fez com que Whitaker deixasse o cargo em 1931, um ano depois de sua posse.

A política trabalhista também sofreu alterações durante o governo Vargas, mudanças que marcariam o período. A criação de órgãos de conciliação entre empregados e patrões, leis trabalhistas que regulamentavam o trabalho de mulheres, estabeleciam uma carga trabalhista de 8 horas por dia e garantiam o consentimento de férias para os trabalhadores, e o surgimento do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio foram algumas das principais ações feitas durante a Era Vargas. Com essas providências o presidente visava conseguir o apoio dos trabalhadores e reprimir as ações de organizações de esquerda do país.

Outro aspecto que marcou a Era Vargas foi a ligação entre igreja e governo. Em 12 de outubro de 1931 essa parceria foi publicamente reforçada pela inauguração do Cristo Redentor no Rio de Janeiro. Com a igreja a seu lado, Vargas pôde então contar com o apoio de seus fieis. Essa aliança também foi clara com o debate sobre o ensino religioso em escolas. A igreja defendia o ensino de religião nas escolas públicas e privadas e distinto de acordo com gênero, enquanto o movimento de educadores liberais, que lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, defendia o ensino gratuito e sem diferenciação de sexo. Apesar de o presidente não ter assumido publicamente nenhum lado dessa discussão, mostrou uma tendência pelos ideais da igreja.

No âmbito do ensino superior, o Governo buscou incentivar a criação de universidades voltadas para ensino e pesquisa. Até aquele momento, as universidades brasileiras eram formadas por escolas de ensino

superior interligadas. A Universidade do Rio de Janeiro, então, foi reorganizada, e as Universidades do Distrito Federal e de São Paulo foram criadas, a última sem participação da União. Com alguns problemas, a Universidade do Distrito Federal não resistiu aos anos autoritários da Era Vargas e foi vinculada à Universidade do Brasil.

## O GOVERNO NAZISTA E HITLER

*“Em novembro de 1918, as organizações marxistas apossaram-se do poder executivo por meio de uma revolução. Os monarcas foram destronados, as autoridades do Reich e dos Estados afastados do governo, violando-se, portanto, a Constituição. (...) O governo do Reich procederá um inteiro expurgo moral do corpo da nação. Todo sistema educacional, o teatro, o cinema, a literatura, a imprensa e o rádio – tudo será empregado como um meio para este fim e dessa forma avaliado. (...) Sua salvação só poderá advir da política econômica em geral. (...) Como Chanceler e nacional-socialista, eu me sinto ligado a vocês como um antigo companheiro de minha juventude.”*  
- Berlim, Reichstag. Discurso de março de 1933 - Adolf Hitler

Ao fim da Primeira Guerra Mundial a Alemanha foi obrigada a pagar pelos danos da guerra e declarar responsabilidade pelo conflito. Com isso, a economia alemã, que já enfrentava problemas, ficou ainda mais fragilizada. Esse cenário contribuiu para que o nazismo ganhasse força na Alemanha.

### HITLER E O PARTIDO NAZISTA

O sucesso econômico de judeus em um país economicamente devastado pela guerra causou nos alemães um sentimento de revolta. Os nativos, que já encaravam judeus como intrusos, acreditavam que esse dinheiro vinha de traições ao exército durante a guerra. Adolf Hitler, que apesar de ser austríaco vivia na Alemanha desde sua infância, foi tomado por essas ideias, entrando no Partido Nazista e assumindo sua liderança.

Após uma tentativa sem sucesso de derrubar o governo, o Partido Nazista foi desfeito e Hitler foi preso, reconstruindo os ideais nazistas após ser solto um ano depois. Com a crise econômica de 1929, a economia alemã sofreu ainda mais, e Hitler aproveitou o momento de raiva da população para espalhar suas ideologias e aumentar sua popularidade, candidatando-se a presidente em 1932.

Apesar de sua popularidade ter aumentado, Hitler perdeu as eleições para o General von Hindenburg, que foi convencido a nomear Adolf Hitler chanceler da Alemanha, buscando ganhar o apoio de seus eleitores. Apesar de o cargo de chanceler ser apenas administrativo, o líder nazista conseguiu aumentar seus poderes até 1933, quando o parlamento sofreu um atentado e ele convenceu o governo a dar-lhe poderes emergenciais.

Com seus novos poderes, Hitler promoveu a censura, criou leis contra judeus e dissolveu outros partidos do país, promoveu a execução de antigos aliados e de rebeldes, assim como de milhares de judeus nos campos de concentração após a morte do presidente da Alemanha, quando Hitler manteve seus poderes ditatoriais até 1945, quando perdeu a Segunda Guerra Mundial.

## LÍDERES CARISMÁTICOS

Para entender um líder carismático, é necessário primeiro entender o conceito de autoridade carismática. Para o sociólogo alemão Max Weber (1919), a autoridade carismática consiste em um líder que é carismático e acredita que ele está no poder porque ele possui algum diferencial (heroísmo, divindade, etc.) e que a pessoa pode estar na liderança de um grupo porque ele acredita que só ele pode trazer avanços.

*“There is the authority of the extraordinary and personal gift of grace (charisma), the absolutely personal devotion and personal confidence in revelation, heroism, or other qualities of individual leadership.”*

Homens não devotam o líder por virtude ou tradição, mas porque acreditam no líder. A imagem da autoridade carismática é vista como profética e salvadora. Neste trabalho, serão trabalhadas as imagens de líderes carismáticos através das análises de seus discursos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise dos textos, foi possível observar que os três líderes usam de uma ameaça superior, que foram criadas ou manipuladas de acordo com seus ideais e objetivos, para convencer a população ou tripulação a aderirem aos seus objetivos e lutas. Além disso, eles também se apresentam como profetas, se posicionando como os únicos que sabem e são capazes de acabar com aquela ameaça superior, garantindo assim suas posições de liderança frente àqueles que lutam com e por eles.

Com esse aspecto, outra característica muito importante de seus discursos é o frequente uso da primeira pessoa do singular, “eu”, reforçando assim que eles são as pessoas certas para lidar com o objeto de coação em questão em seus respectivos contextos, sendo a baleia Moby Dick para Ahab; a ameaça do comunismo para o presidente Getúlio Vargas; e os judeus, juntamente com a ameaça de comunismo para o líder da Alemanha nazista Adolf Hitler.

Dessa forma, Captain Ahab, Hitler e Getúlio Vargas podem ser consideradas autoridades carismáticas de acordo com a teoria de Weber (1919), pois eles utilizam das estratégias de convencimento listadas pelo sociólogo para apresentarem a si mesmos como os mestres de suas lutas e ideologias e convencer os indivíduos ao seu redor a se juntarem a eles em busca de seus objetivos, levando uma grande quantia de pessoas a seguirem seus comandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa considera que é possível ver semelhanças entre discursos produzidos por um personagem fictício e dois políticos reais. Analisando sob a ótica do líder carismático, Ahab, Hitler e Vargas produzem discursos semelhantes porque os três falam em conquistar algo ou transformar um grupo de pessoas ou nação em algo maior através da derrota de uma ameaça.

Sobre os três discursos trabalhados, podemos ver que eles sempre têm o retorno do “eu”. Tudo é sobre o próprio falante e o quanto ele é o único preparado para fazer o que propõe, o que mais uma vez reforça a hipótese de que os líderes da ficção e da vida real citados no trabalho são líderes carismáticos.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Jeovanne Aparecido de. **O governo Vargas, uma breve contextualização**. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o\\_governo\\_vargas\\_uma\\_breve\\_contextualizacao.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_governo_vargas_uma_breve_contextualizacao.pdf)> Acesso em: 23 de janeiro de 2017.
- BAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Volume único. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2007.
- GENDLER, Alex; HAZARD, Anthony. TED-Ed. **How did Hitler rise to power?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jFICRFKtAc4>> Acesso em: 30 de novembro de 2016.
- HERMAN, Melville. Biography**. Disponível em: <<http://www.biography.com/people/herman-melville-9405239#synopsis>> Acesso em: 29 de novembro de 2016.
- HITLER, Adolf. **Speech of March 23, 1933**. Disponível em: <<http://www.hitler.org/speeches/03-23-33.html>> Acesso em: 25 de maio de 2017.
- MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Tradução de Vera Sílvia Camargo Guarnieri. São Paulo: Landmark, 2014.
- VANSPANCKEREN, Kathryn. **Outline of American Literature Revised Edition**. US Information Agency, 1994.
- VARGAS, Getúlio. **Discurso de Posse de 1951**. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/discursos-de-posse/discurso-de-posse-1951/view>> Acesso em: 25 de maio de 2017
- WEBER, Max. **Politics as a Vocation**. Disponível em: <<http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Weber-Politics-as-a-Vocation.pdf>> Acesso em: 29 de novembro de 2016.
- WHITAKER, José Maria. **FGV CPDOC**. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/jose\\_maria\\_whitaker](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/jose_maria_whitaker)> Acesso em: 28 de setembro de 2017.

# Entre meio e momento nos Llanos Venezuelanos: O determinismo na obra Doña Bárbara (1929), de Rómulo Gallegos

---

José Edson da Silva  
Isabelle Santos Araújo

Matheus Lucas de Almeida

**Resumo:** Este breve ensaio se propõe a fazer uma leitura analítica do romance realista e de caráter regional Doña Bárbara (1929) do autor venezuelano Rómulo Gallegos, dando ênfase ao papel que ocupa o meio e o momento que configuram e articulam a narrativa; afinal, a literatura regionalista apresenta características que preservam “o nosso”, isto é, a identidade de quem está sendo representado e influenciam nas relações estabelecidas no texto. Desta maneira, pretende-se abordar superficialmente questões que abarquem o universo literário latino-americano, bem como revisitar o contexto sócio-político-cultural em que se insere a obra e o autor, tão importante para a tessitura do enredo e construção personagens. Esta obra gallegueana marca o início de uma nova tradição tanto na literatura nacional da Venezuela quanto na da América Latina, a qual tem como protagonista não só personagens humanos, mas o cenário que permeia a história, assim, pondo em evidência o telurismo, que funciona, também, como atributo classificador que marca a luta entre civilização versus barbárie, que, de maneira simbólica, representava a terra de Simón Bolívar em tempos sombrios, em razão do regime ditatorial gomecista (1908-1935), e, todas as relações que se dão nas três partes do livro estão direcionadas a essa polarização entre o civilizado e o bárbaro, inclusive, nas relações entre gêneros. Temos, por exemplo, de um lado uma protagonista feminina que dá nome à obra e representa a barbárie, como o seu próprio nome já reflete a sua condição e do outro lado um masculino, Santo Luzardo, que da mesma forma, o nome já reflete a sua circunstância. Assim, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de viés descritivo-qualitativo.

**Palavras-chave:** Barbárie e civilização; literatura hispano-americana; literatura regionalista.

De uma família humilde, mas com um imenso talento, Rómulo Gallegos escreveu uma obra que, por muitos, é considerada a principal produção literária da Venezuela e uma das mais importantes da literatura hispano-americana, o romance realista *Doña Bárbara* (1929), que, por meio de personagens emblemáticos, o autor envolveu uma narrativa que enfatizou a luta polarizada marcada pelo civilizado versus o bárbaro, tendo o meio como principal fator determinante. Desde sua juventude foi um jovem politicamente ativo, portanto, seus personagens e o ambiente vão além de uma simples descrição física e de personalidade, expressam a identidade dos venezuelanos em um contexto em que a tirania do governo gomecista ditava as regras.

Desta forma, o romance cria uma nova dimensão político-literária da realidade através do par protagonista *Doña Bárbara* e Santos Luzardo. Por um lado, como seus próprios nomes já expressam etimologicamente: de um lado o bárbaro, o estrangeiro, e do outro, o divino, o culto, o civilizado, a luz; portanto, é a luta baseada entre os opostos que dramatiza todo o emaranhamento do trabalho. Como disse Castro (1964) “[*la novela*] se mueve en función de valores éticos y en función de símbolos. Es la lucha entre el bien y el mal”.

Inspirado por isso, Gallegos começa um período significativo para a literatura no continente sul-americano, que coincide com as grandes mudanças sociais que os países sofreram e sublinhou pela busca do nosso, para rejeitar a influência europeia. Como observa Guerrero (2012):

*Los años veinte tienen una importancia particular en el proceso espiritual y cultural de los pueblos latinoamericanos. La reacción contra la penetración imperialista y sus múltiples consecuencias sociales, el surgimiento de movimientos nacionales, democráticos y populares y la repercusión de los grandes acontecimientos internacionales como la Primera Guerra Mundial y la Revolución Socialista de Octubre condicionaron así un cambio profundo con respecto al proceso histórico y las corrientes espirituales y culturales anteriores como el despertar de amplios sectores sociales.*

*Por consiguiente, los destinos nacionales resultaron uno de los problemas ideológicos centrales, y el pueblo que para muchos escritores había sido hasta entonces una masa amorfa y anónima o una mera figura retórica, comenzó a articular sus intereses y aspiraciones y se convirtió paulatinamente así en el destinatario más o menos conscientemente avisado de una larga serie de obras literarias. “Expresar lo nuestro” era el gran tema del quehacer literario, y no tanto con la pretensión de describir realidades más o menos superficiales, sino mucho más con la de definir la identidad y las perspectivas del porvenir de los hombres y las naciones de América Latina en un mundo que había entrado en una crisis general cuyo carácter y vías de solución preocuparon a prácticamente todos los escritores latinoamericanos de la época.*

Os escritores hispano-americanos que seguiram essa perspectiva são chamados de realistas, como Ricardo Güiraldes na Argentina, Alejo Carpentier em Cuba e Gallegos na Venezuela, por exemplo. Eles tinham o objetivo de mostrar fielmente os elementos que caracterizam seus países e valorizá-los, a partir de uma observação profunda do ambiente natural e do homem, transformando-se, portanto, em uma novela de caráter regional. Essa busca por elementos autóctones de regiões mais populares, dá à literatura o posto de fundadora da identidade latino-americana (SINGER, 2005).

A prosa gallega usa as planícies venezuelanas como espaço geográfico para determinar as relações entre os personagens que são estabelecidas na narrativa. De fato, a paisagem típica e natural (rios, selvas, planícies) assume em algumas passagens o papel protagonista na narrativa, o autor define a partir da dualidade já expressa, por um lado, o que pertence ao bárbaro e outro para o civilizado, nas palavras

de Gallegos, a paisagem é o par: “bello-terrible”, “hermosa vida-muerte atroz”. Assim, podemos considerar a terra como uma metáfora para a relação entre a protagonista feminina e o protagonista masculino, e os llanos venezuelanos presente em todas situações: na guerra, no trabalho, no descanso, na amizade:

*El Llano enloquece, y la locura del hombre de la tierra ancha y libre es ser llanero siempre. En la guerra buena, esa locura fue la carga irresistible del pajonal incendiado en Mucuritas y el retozo heroico de Queseras del Medio; en el trabajo: la doma y el ojo, que no son trabajos, sino temeridades; en el descanso: la llanura en la malicia del «cachoch», en la bellaquería del «pasaje», en la melancolía sensual de la copla; en el perezoso abandono: la tierra inmensa por delante y no andar, el horizonte todo abierto y no buscar nada; en la amistad: la desconfianza, al principio, y luego la franqueza absoluta; en el odio: la arremetida impetuosa; en el amor: «primero mi caballo». ¡La llanura siempre!*

*Tierra abierta y tendida, buena para el esfuerzo y para la hazaña; toda horizontes, como la esperanza, toda caminos, como la voluntad. (GALLEGOS, 1929, p.36).*

A obra é apresentada de forma linear, dividida em três partes, contendo mais de cinquenta capítulos curtos, que expõem as características da realidade regional das planícies venezuelanas expressas quer seja através da linguagem utilizada - léxico e marcas da terra faladora -, quer seja nas descrições humanas e do espaço, principalmente, na primeira parte, para a qual é possível localizar temporária e geograficamente o romance, tendo em conta as primeiras relações existentes entre os personagens, o propósito e o que se envolve nestas relações, conseqüentemente, situar ao leitor.

A ação principal da narrativa de Gallegos e que conduzirá todo o trama ocorre no princípio da primeira parte, quando aos 15 anos a personagem feminina que nomeia a obra é abusada sexualmente, o que fará com que Doña Bárbara se transforme numa mulher cheia de rancor, ambiciosa, insensível, corrupta e com grande rechaço para com os homens. E é por isso que ela não aceita e não reconhece Marisela como sua filha, fruto de seu relacionamento com Lorenzo Barquero, e que aparecerá na história no final da primeira parte. Assim, aquela doce e bela mulher, [Bárbara] submissa aos homens e que já havia perdido seu primeiro amigo e amor (o jovem Asdrubal) e que lhe ensinou a escrever e ler enquanto servia seus governantes é irreconhecível quando adulta, todos a temem.

No entanto, Santo Luzardo, um homem que enfrentou a barbárie que aconteceu com sua família - a perda de seu irmão e pai por disputas territoriais -, retorna da capital, onde estudou direito, para marcar outra disputa por território com Doña Barbara, já que eram donos de propriedades vizinhas, embora fosse ela quem ditasse as leis por ali, naquele ambiente as leis estavam nas mãos daqueles que possuíam mais poder seja por meio de autoridade ou pela *ley del llano*, a qual foi feita (comprada) para atender aos interesses de Bárbara.

Isso ilustra bem o contexto social da Venezuela nas primeiras décadas do século XX, a sociedade estava sob o governo ditatorial de Gomez, que gerou grandes atrasos em todas as áreas sociais: educação, economia, cultura. Neste contexto, Luzardo representa o progresso necessário para o campo que era comandado por uma mulher que vivia sob princípios ilícitos, que teve uma mudança de personalidade, devido às circunstâncias às quais quando menor foi submetida.

É nítida a importância do meio para o desenvolvimento dos conflitos humanos, se destaca de maneira que torna-se, em alguns momentos, a ser o protagonista da obra. Afinal, como afirma Ortega “Yo soy yo y

*mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo*”, assim, compreendemos que o homem realista é um ser que se circunscreve num mundo de diversidades, produto do meio e que tem presença desde vários lugares discursivos. O mundo seria o cenário em que se realiza o indivíduo, palco de conflitos individuais e coletivos.

O advogado, Santo Luzardo, foi um dos poucos homens que a “devoradora de homens”, assim como era conhecida Doña Bárbara, não conseguiu “devorar” nem por feitiçaria nem pelas mãos de outros homens, porque essa era sua relação que se mantinha com os homens daquele lugar. Quiçá porque com a chegada de Luzardo se afluam os sentimentos “bons” daquela mulher que carregava consigo o peso de toda uma infância perdida, ele representava quase o seu primeiro amor, porém não era de interesse do jovem progressista manter um relação com a mulher que todos temiam. Entretanto, o jovem se apaixonará pela filha da devoradora de homens, que era muito parecida com a mãe, ainda que não vivessem juntas, porém com o passar do tempo Marisela, com ajuda de Santo Luzardo se transforma noutra mulher, os dois acabam juntos com apoio de Doña Bárbara. Assim, vemos que o determinismo não é absoluto e tampouco fatal, já que alguém que está imerso neste meio pode sair.

É necessário libertar-se da barbarie (*centauro*) que reflete na atitude de todos,

*Sin embargo, me impresionó una de las frases: «Es necesario matar al centauro que todos los llaneros llevamos por dentro», dijiste. Yo, claro está, no sabía qué podía ser un centauro, ni mucho menos lograba explicarme por qué los llaneros lo llevábamos por dentro; pero la frase me gustó tanto y se me quedó grabada de tal manera, que —tengo que confesártelo— mis primeros ensayos de oratoria —todos los llaneros, hombres de una raza enfática, somos de algún modo aficionados a*

*la elocuencia— fueron hechos a base de aquel: «es necesario matar al centauro», que declamaba yo, a solas conmigo mismo, sin entender una jota de lo que decía, naturalmente, y sin poder pasar de allí tampoco. De más estará decirte que ya había llegado a mis oídos tu fama de orador. (GALLEGOS, 1929, p.35-46).*

Portanto, esse lado selvagem nos constitui, mas não podemos deixá-lo emergir e fazer parte de nossa vida diária, porque a civilização existe. Assim, podemos notar outra polarização exposta pelo autor, na qual ele enfatiza novamente o meio ambiente: o selvagem versus o progresso, dicotomia fruto do meio. Os llaneros já possuem, de maneira inata, o selvagem, tendo em vista que suas vidas são desenvolvidas nas savanas de Apure, região de Arauca.

Gallegos pretende ir além de questões puramente literárias, os quais os objetivos políticos e sociais são superiores, e a crítica da sociedade está presente através dos personagens e suas ações em um ambiente hostil que, apesar de levar os llaneros à barbárie, tem saída para a civilização. Por fim, vemos que as ações desenvolvidas no romance através de seus personagens tornam o espaço geográfico substancial e representativo da sociedade hispano-americana, por isso, também o chamamos de romance telúrico.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, J. A. **Anotaciones marginales a unas novelas de Rómulo Gallegos**. Disponível em: < <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rlh/article/download/18303/18290> >. Acesso em: 11 jul. 2017.

GALLEGOS, Rómulo. **Doña Bárbara**. Disponível em: < <https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/.../gallegos-romulo-doc3b1a-barbara.pdf> >. Acesso em: 11 jul. 2017.

GUERRERO, A. L. M. **Doña Bárbara y la década del siglo XX venezolana**. Disponível em: < <http://monografias.umcc.cu/monos/2012/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales%20y%20Humanidades/mo12199.pdf> >. Acesso em: 11 jul. 2017.

SINGER, D. **Configuración de las relaciones de género en la novela Doña Bárbara de Rómulo Gallegos**. *Kañina*, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Vol. XXIX (1 y 2), pág. 43-58, 2005. Disponível em: < <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4685> >. Acesso em: 11 jul. 2017.

# O PÓS-COLONIALISMO EM FRONTEIRAS CANADENSES NA OBRA SLASH (1992) DE JEANNETTE ARMSTRONG

Isabelle Santos Araújo  
Roland Walter (Orientador)

**Resumo:** Foram feitas diversas tentativas para assimilar o povo indígena que se encontrava no Canadá desde o início de sua colonização. Uma dessas foi a implantação das *residential schools*, que foram criadas como um espaço para separar as crianças indígenas de suas tribos, assimilando-as, assim, à sociedade cristã ali presente. Essas escolas funcionavam como uma espécie de catequese sob a feição de uma escola comum. Nelas, as crianças indígenas ouviam insultos e recebiam preconceito por grande parte dos alunos e funcionários da escola. Muitos dos índios adultos não queriam permitir que seus filhos fossem a essas escolas porque sabiam que eles sofreriam bastante com o preconceito, por serem diferentes. A obra de ficção escrita por Armstrong retrata essa realidade de maneira fiel e conta a história de um índio Okanagan desde sua infância até a fase adulta, mostrando, por meio dele, como os indígenas lidavam com toda essa situação. O trabalho aqui exposto tem caráter qualitativo e nosso intuito é analisar a obra canadense, focalizando no modo como a autora interpretou os fatos ocorridos e os reverberou em sua obra. Com a finalidade de fazer uma análise coerente do texto com seu contexto histórico, buscamos investigar seus aspectos mais relevantes, como o contexto da obra e características da autora. Procuramos discutir os eventos que se seguiram no Canadá entre 1830 e 1997, e a forma como o texto literário abordou o tema. Para tal, nos baseamos em Walter (2004), que trabalha com as noções de identidade e transculturalismo nas Américas; Hua (2005), que trata de memória cultural e diáspora; Bonnici (2012), que descreve a teoria pós-colonial; e Hall (1998), que trata dos conceitos de identidade cultural e diáspora.

**Palavras-chave:** literatura canadense; literatura e memória; pós-colonialismo; fronteiras.

## INTRODUÇÃO

A literatura pós-moderna tende a retratar fatos históricos por meio de narrativas ficcionais, e por meio dessas narrativas é possível resgatar memórias e identidades que, de outra forma, seriam perdidas. *Slash* é uma dessas narrativas. Essa novela retrata eventos que se seguiram no Canadá nos anos 60 do século passado, por meio de uma personagem indígena que lida com as consequências da colonização e seus efeitos neocoloniais no presente.

As *residential schools* foram um sistema criado como um espaço para separar as crianças indígenas de suas tribos, assimilando-as, assim, à sociedade anglo-canadense ali presente. Essas escolas tinham como intenção clara isolar e alienar as crianças indígenas de sua cultura materna. Os alunos passavam metade do dia em aulas e a outra metade trabalhando, e não era comum saírem da escola para verem suas famílias em feriados. O abuso era real, psicologicamente e fisicamente falando. Algumas crianças foram abusadas sexualmente, o que é retratado no texto de Armstrong. As crianças também eram insultadas todo o tempo nessas escolas, por colegas de sala ou mesmo de adultos que trabalhavam na escola, o que chega a ser um absurdo muito maior e demonstra como o preconceito estava institucionalizado.

Neste trabalho, procuramos problematizar as fronteiras que se encontram dentro do Canadá, separando pessoas não só fisicamente, como também ideológica e culturalmente. Essas barreiras foram historicamente construídas, não só com a colonização dos franceses que chegaram antes, mas também com a implantação das chamadas *residential schools*, no período destacado, por meio dos ingleses que lá chegaram um pouco depois.

Para tanto, iremos tratar do que é a teoria pós-colonial e quais seus desdobramentos para uma literatura pós-modernista; quais são os conceitos de diáspora e identidade e memória cultural; o que são fronteiras e qual a sua função na literatura. Em seguida, trataremos de analisar o romance em si e sua relação com os conceitos citados.

## A TEORIA PÓS-COLONIAL

Mas quem somos *nós* agora, além da pergunta *Quem somos nós agora?* Todos nós compartilhamos essa questão. Quem somos nós, agora, dentro do *nosso* curral, da *nosssa* cerca, da *nosssa* fortaleza, e quem são eles? São *eles* que chegam aqui, em seus barcos ilícitos, à noite? São eles que furtivamente chegam aqui com seus chapéus estrangeiros, com bandeiras que nem podemos imaginar? Devemos ser seus amigos ou atirar flechas neles? Quais são seus planos? imediatos, longos e irão esse planos nos servir bem? É uma preocupação constante, esse *nós*, esse *eles*. E aí você tem, em uma palavra, ou talvez duas: pós-colonial. (ATWOOD, 2006, p.99-100, tradução nossa)

A teoria pós-colonial é uma abordagem crítica e de resistência, que mantém um constante questionamento a respeito das relações entre as culturas, refletindo acerca das repercussões que essas relações tiveram, têm e terão na identidade de um povo (PARRY, 1987 *apud* BONNICI, 2000, p. 21). Sua relação com o termo “pós-colonialismo” é extremamente pertinente, pois a teoria e a crítica pós-colonial se baseiam no que é o pós-colonialismo para elaborar seus argumentos. Segundo Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991 *apud* BONNICI, 2000, p. 19) o termo pós-colonialismo é usado para “descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até hoje”.

De acordo com Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991 *apud* BONNICI, 2000, p. 25) as sociedades colonizadas são marcadas pelo deslocamento, e essa característica se apresenta de maneiras diferentes dependendo do tipo de sociedade pós-colonial. Existem três categorias: as colônias de povoadores, as sociedades invadidas e as sociedades duplamente invadidas.

O Canadá, assim como a maior parte das Américas, foi colônia de povoadores. Sociedades fundadas nesta categoria possuem uma forte influência da língua do colonizador. Entretanto, esse fato tem fortes repercussões no povo canadense, que, como outros povos, passa a questionar essa hegemonia europeia. A partir destes questionamentos surge a literatura pós-colonial, pela qual escritores - muitas vezes indígenas, africanos, de povos hispano-americanos e, ainda, mulheres - expressam insatisfação e resistência. Esse questionamento é muito bem expressado por Margaret Atwood (2006, p. 97-100) em seu texto *Post-colonial*, no qual descreve de maneira alegórica a dicotomia do “nós-eles”.

### **Qual é o papel do sujeito na história?**

Segundo Hall (1998), existem duas principais razões que fazem questões de cultura e identificação serem centrais. A primeira é que teorias raciais são discursivas e não uma verdade absoluta. Foi criado o conceito de raças, e para embasar esse conceito foi criada uma lógica discursiva utilizando tratos físicos como positivos ou negativos, mas que na verdade não estão diretamente relacionados a um efeito de valor. A segunda é que a produção identitária, a construção do sujeito é feita por intermédio de sua(s) cultura(s). Essa construção do sujeito, de uma maneira, interfere em suas relações sociais e no modo como o outro se percebe. Essa construção social faz com que a dicotomia “nós-eles” ganhe força e tem como consequência, muitas vezes, a estruturação e institucionalização de preconceitos.

A representatividade cultural do povo de um país acaba sofrendo fissuras por não ser homogênea. Esse processo de conexão e deslocamento entre culturas que pode ser chamada de transculturação, *mestizaje*, assimilação, entre outros (WALTER, 2006, p. 237), cria uma identidade coletiva que influencia na construção do sujeito. A maneira pela qual um grupo social é representado resulta em consequências na individualidade do sujeito e na forma que o os outros grupos sociais irão se relacionar com ele.

### **Díáspora, memória e resistência**

O conceito de deslocamento, mencionado anteriormente, está diretamente ligado ao conceito de diáspora. Quando um povo sofre uma diáspora, seus membros são dispersos de seu *homeland* para a periferia, para as margens de uma outra sociedade. Ao sofrer essa dispersão, há um deslocamento tanto geográfico quanto cultural. A partir disso, o povo que sofreu a diáspora terá novas vivências e experiências com uma ou mais culturas distintas da sua. Segundo Anh Hua (2005, p. 193), quando uma diáspora acontece, cria-se uma memória cultural entre lugares, fazendo com que os membros da coletividade diaspórica se sintam alienados no novo país e/ou cultura. Eles se sentem desta forma por causa do racismo sistemático, sexismo e também pela exclusão socioeconômica. Então, para resistir a um “apagamento” cultural eles se propõem a reviver e reinventar suas práticas religiosas, linguísticas, artísticas, econômicas, políticas e culturais.

## O CANADÁ E SLASH, DE JEANNETTE ARMSTRONG

A novela *Slash* foi escrita pela professora e pesquisadora Jeannette Armstrong. A professora Armstrong é descendente de indígenas e pesquisa *Conhecimento e Filosofia dos indígenas Okanagan*<sup>1</sup>. A obra foi escrita em língua inglesa, e teve sua primeira publicação em 1985, entretanto, a versão que aqui utilizamos é a de 1992.

A história é narrada por uma personagem masculina, de nome Thomas “Tommy” Kelasket, e o texto é dividido em cinco partes: um prólogo, quatro capítulos e um epílogo. Essas porções do livro possuem funções específicas. O prólogo e o epílogo têm função de auxiliar a moldar o tom da história, enquanto os capítulos possuem uma função narrativa mais presente. Os capítulos se chamam, respectivamente: “The Awakening”, “Trying It On”, “Mixing It Up” e “We Are A People”. Eles demonstram uma clara evolução da personagem principal em relação à diáspora cultural (e também física) que seu povo sofreu. Para explicar tal progresso, nosso trabalho tem um foco maior nos capítulos um e quatro, e assim demonstrar de maneira mais clara o deslocamento cultural e de concepção de mundo sofridos por Thomas.

A narrativa se inicia na infância de Thomas, sendo demonstrada sempre por seu ponto de vista. O ponto inicial da história é uma comparação entre sua escola na aldeia e a *residential school* de um primo seu, que diz que Tommy é sortudo por seu pai não o querer em uma dessas escolas. Ele conta dos abusos sofridos - chegando a relatar que houve abusos sexuais com algumas das meninas indígenas que estudavam na escola. Ele também diz que as crianças procuram não falar Indian para não sofrerem preconceito. O governo pretende implementar esse sistema escolar em todo o país, mas alguns índios não se sentiam confortáveis com a ideia, como era o caso do pai e do avô de Thomas. Neste período, ele era muito novo e inocente para entender o que acontecia no mundo e quais eram as relações de poder ali estabelecidas. O pai e o avô de Thomas são personagens muito importantes na história, pois eles são dos poucos indígenas que não queriam que a cultura indígena se fundisse a cultura dominante, pois imaginavam que os indígenas se tornariam subservientes, perderiam seus costumes indígenas e tentariam ser o mais “brancos” possível.

Há um momento na história em que Tommy e outros de seus colegas vão para a residential school, pois o governo decretou que todas as crianças indígenas deveriam agora estudar nelas, e o diretor da escola vai lhes dar as boas vindas, e é isso o que ele fala: “Vocês indígenas têm sorte por estar aqui. Nos daremos muito bem, contanto que vocês não roubem das outras crianças. Eu quero que vocês esperem aqui enquanto a enfermeira checa suas cabeças e lhes faz algumas perguntas. Depois eu lhes designarei a suas aulas.” (ARMSTRONG, 1992, p.23, tradução nossa).

Thomas cresce junto com a narrativa e se torna um adulto levemente revolucionário. Ele reencontra sua família depois de um longo tempo separados e também encontra grupos de ativistas da causa indígena. Em um determinado momento, Thomas está assistindo a uma palestra de uma moça - ele diz não gostar

---

<sup>1</sup> Essa informação está disposta no website Canadian Research Chairs. O link específico para visualizar o perfil acadêmico da professora Armstrong como pesquisadora de Conhecimento e Filosofia dos indígenas Okanagan é o seguinte: <http://www.chairs-chaire.gc.ca/chairholders-titulaires/profile-eng.aspx?profileid=3020>.

de assistir a palestras políticas porque há muita raiva envolvida - e então ela lhes diz que os indígenas só retomarão controle de si mesmos se reinventando, em todos os sentidos. O impacto que a fala dela tem em Slash é muito forte, ele reconsidera como o povo dele tem essa característica de colonizado, de dependência. Ele percebe que o pensamento comum neste momento era de não ser autossuficiente. O indígena no Canadá neste momento não se sentia autossuficiente, pois mesmo que tivesse um pouco de independência iria esperar o governo lhe ajudar. (ARMSTRONG, 1992, p. 218).

Ainda na reserva, há um momento em que Thomas encontra Jimmy, um amigo de infância que estudou com ele na escola da reserva. Jimmy havia concluído sua graduação em "Administração de negócios", como sempre havia desejado. Porém, ele não estava empregado como se espera quando alguém é um bom estudante e termina seu curso. Jimmy conta que casou-se com uma moça da faculdade, o que seria positivo, se ela não houvesse se casado por interesse. A moça casou-se com Jimmy acreditando que ele receberia dinheiro do governo apenas por ser indígena, e quando percebeu que isso não acontecia, ela o deixou. Apesar disso, o que realmente magoa Jimmy é o fato de ninguém o contratar, como ele diz neste trecho:

[...] Como estava dizendo, consegui meu diploma, mas, merda, ninguém me contrata. Todos os indígenas estão falando sobre independência e tal e eles contratam pessoas brancas nas posições em que gostaria de trabalhar. Apenas porque sou indígena eles automaticamente parecem achar que sou incompetente. Nosso próprio povo é assim. Claro que contratam para trabalhos fracos, mas contratam algum merda ex D.I.A. para os bons trabalhos. Você me diz, Slash. Eu não sou o único que percebeu isso. Parece ser uma das coisas mais difíceis de entender. É também uma das mais difíceis de lidar. Eu trabalho bem. Eu me importo, você sabe, com as coisas sendo feitas corretamente. [...] (ARMSTRONG, 1992, p. 220-221, tradução nossa).

Como podemos notar no trecho acima, existe uma barreira, uma fronteira cultural que os indígenas não conseguem ultrapassar por causa de preconceitos estabelecidos a respeito do que é um indígena, que um indígena só pode ser preguiçoso, dependente, incompetente, entre outros adjetivos negativos. Jimmy é uma personagem que descreve muito bem as terríveis consequências das escolas da cidade, pois ele foi afastado de sua cultura para fazer parte da cultura branca do local em que vivia, mas nem mesmo estudando muito, sendo um dos melhores alunos e conseguindo seu diploma ele é visto como alguém competente. Ele sofreu um processo de diáspora, de colonização, junto a muitos outros indígenas de sua idade, mas isso não o permitiu se integrar à nova sociedade a qual ele pretendia, porque havia fronteiras culturais, mesmo que ele houvesse se afastado de sua cultura de origem. As consequências disso foi que por estar tão frustrado de fazer sempre o que a sociedade dominante queria e nunca conseguir o que pretendia, que Jimmy começou a fumar e beber até ficar viciado. Ele passou a se tornar aquilo que pensavam que ele era porque não o deram oportunidades suficientes para que mostrasse o que desejava.

Ainda conversando com Jimmy, Tommy descreve o que são as consequências da clara colonização ocorrida com seu povo no seguinte trecho:

[...] Eu vejo o mundo de maneira diferente por causa do ponto de vista que meus pais me deram. Depois eu comecei a prestar mais atenção ao que diziam. Eu achei as mesmas respostas em todo lugar do mundo indígena. É claro que estamos sofrendo os efeitos de colonização. Um dos efeitos é a forma como as pessoas se veem em relação aos que colonizam. Tudo que os colonizadores fazem, dizer aos indígenas que eles são inferiores, que seu estilo de vida, sua língua, sua religião, seus valores e até a comida que comem, são, de alguma forma, não tão bons quanto. Não há motivo para que isso aconteça, apenas aconteça. Eles têm vergonha de parecerem indígenas ou comerem comida indígena ou falar indígena. Eles rejeitam nossa religião e nossos valores. Eles

tentam se tornar o mesmo que os colonizadores de todas as maneiras possíveis, para escapar serem inferiores ou serem manchados por essa inferioridade. Eles não querem sofrer por dentro, veja. Esta é a razão pela qual alguns indígenas pensam que homens brancos são mais competentes e inteligentes que qualquer indígena, não importa o quão brilhante é o indígena ou quantos diplomas ele tenha. (ARMSTRONG, 1992, p.221, tradução nossa).

Com este trecho ele descreve perfeitamente o que os indígenas passaram: um processo diaspórico por meio de colonização que resultou no reforçamento de preconceitos ao que não era o padrão. O Canadá, como descrito anteriormente, foi uma colônia de povoadores, e a relação do povo colonizado com o colonizador é de querer ser como o colonizador, querer perder sua cultura materna para substituí-la pela estrangeira. No entanto, tentar ser como o colonizador não faz dos indígenas colonizadores, eles ainda possuem características físicas e culturais que os diferem dos brancos, e por esse motivo não conseguem se integrar. O indígena é considerado pior que o branco, então mesmo fugindo de sua cultura e tentando não ser o “homem regular”, o índio não consegue se desfazer do que é seu e o branco não conseguia aceitar tal fato. Tais frustrações faziam os indígenas passarem por crises de identidade pois se sentiam inferiores, fazendo com que muitos se tornassem alcoólatras.

Como o livro foi escrito antes de o sistema de *residential schools* ser extinto, não há referências a este ponto. O sistema das *residential schools* foi extinto no ano de 1997 com acordos entre o governo e os povos indígenas.

Em 2008, foi feito, publicamente, um pedido de desculpa por parte do primeiro-ministro da época, Stephen Harper, no qual o país reconhece que o sistema foi prejudicial aos estudantes aborígenes ao tratar sua cultura como inferior e tentar isolá-los de sua família, costumes e tradições.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste estudo foi trabalhar com as noções de pós-colonialismo, fronteiras e cultura de maneira que nos auxiliasse a compreender a obra escrita por Armstrong. Iniciamos explicando o período histórico e o que ocorreu, depois revisamos alguns conceitos. Em seguida fizemos a análise do texto de acordo com os conceitos revistos. Assim, podemos dizer que *Slash* é um texto ficcional que possui relação sociohistórica com o período de implementação das *residential schools* e que demonstra, criticamente, os resultados negativos deste sistema.

## REFERÊNCIAS CITADAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. San Francisco: Spinsters; Aunt Lute, 1987.

ARMSTRONG, Jeannette. **Slash**. Penticton: Theytus, 1992.

ATWOOD, Margaret. Post-colonial. In: **The Tent**. New York: Doubleday, 2006. p. 97-100.

BONNICI, Thomas. **O Pós-Colonialismo e a Leitura: estratégias de leitura**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2000.

HALL, Stuart. Subjects in History: Making Diasporic Identities. In: **The House That Race Built**. Wahneema Lubiano (org). New York: Vintage, 1998. p. 289-299.

HUA, Anh. Diáspora and Cultural Memory. In: **Diaspora, Memory and Identity**. Vijay Agnew (org). Toronto: University of Toronto Press, 2005. p. 191-208.

WALTER, Roland. The Americas between Nation-Identity and Relation-Identity: literary dialogues. **Interfaces Brasil/Canadá**. Rio Grande, n. 6, p.233-248, 2006.

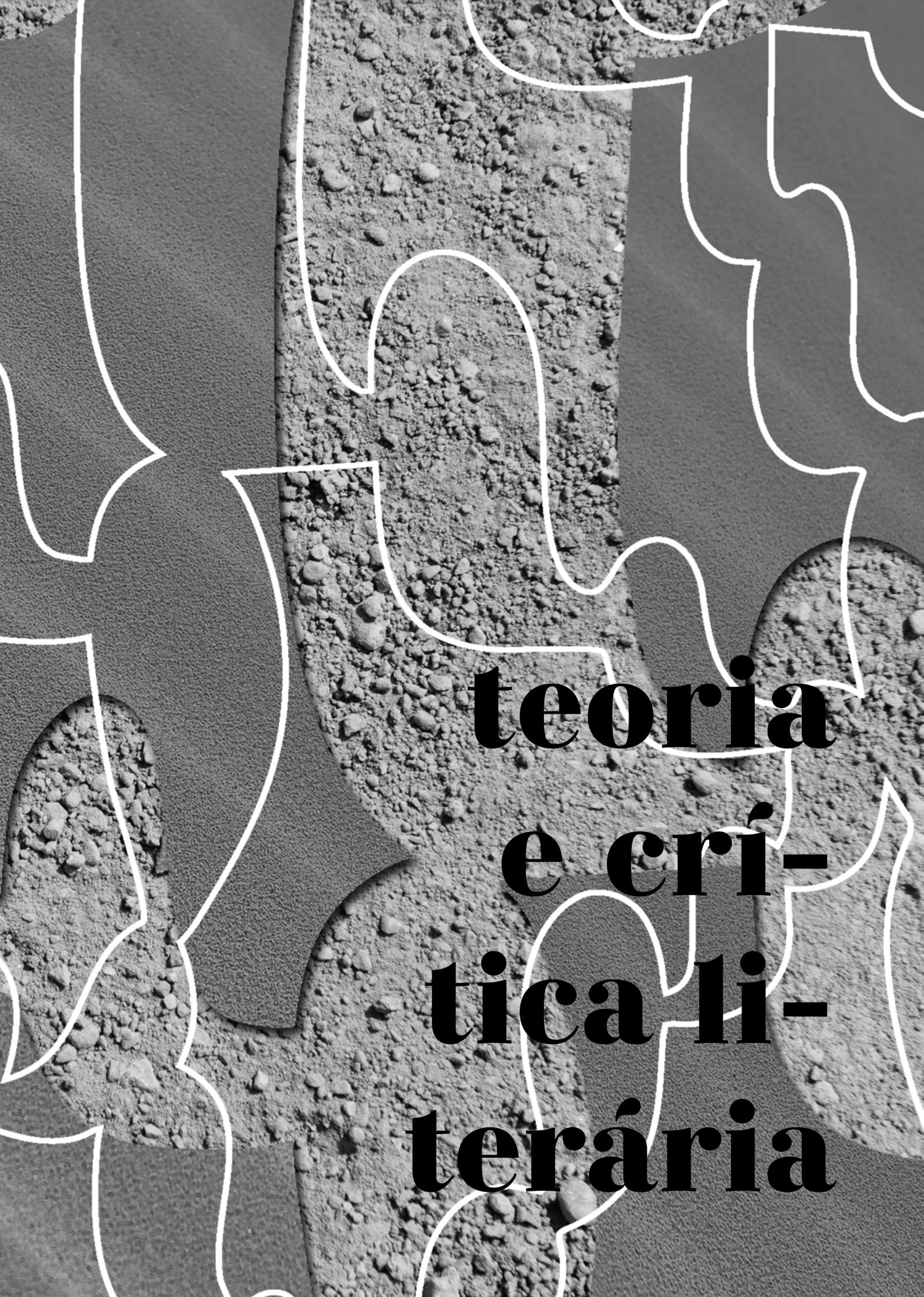
## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

HARPER, Stephen. **Canadian Federal Government Apology to First Nations**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xCpn1erz1y8>>. Acesso em 28 de abril de 2017.

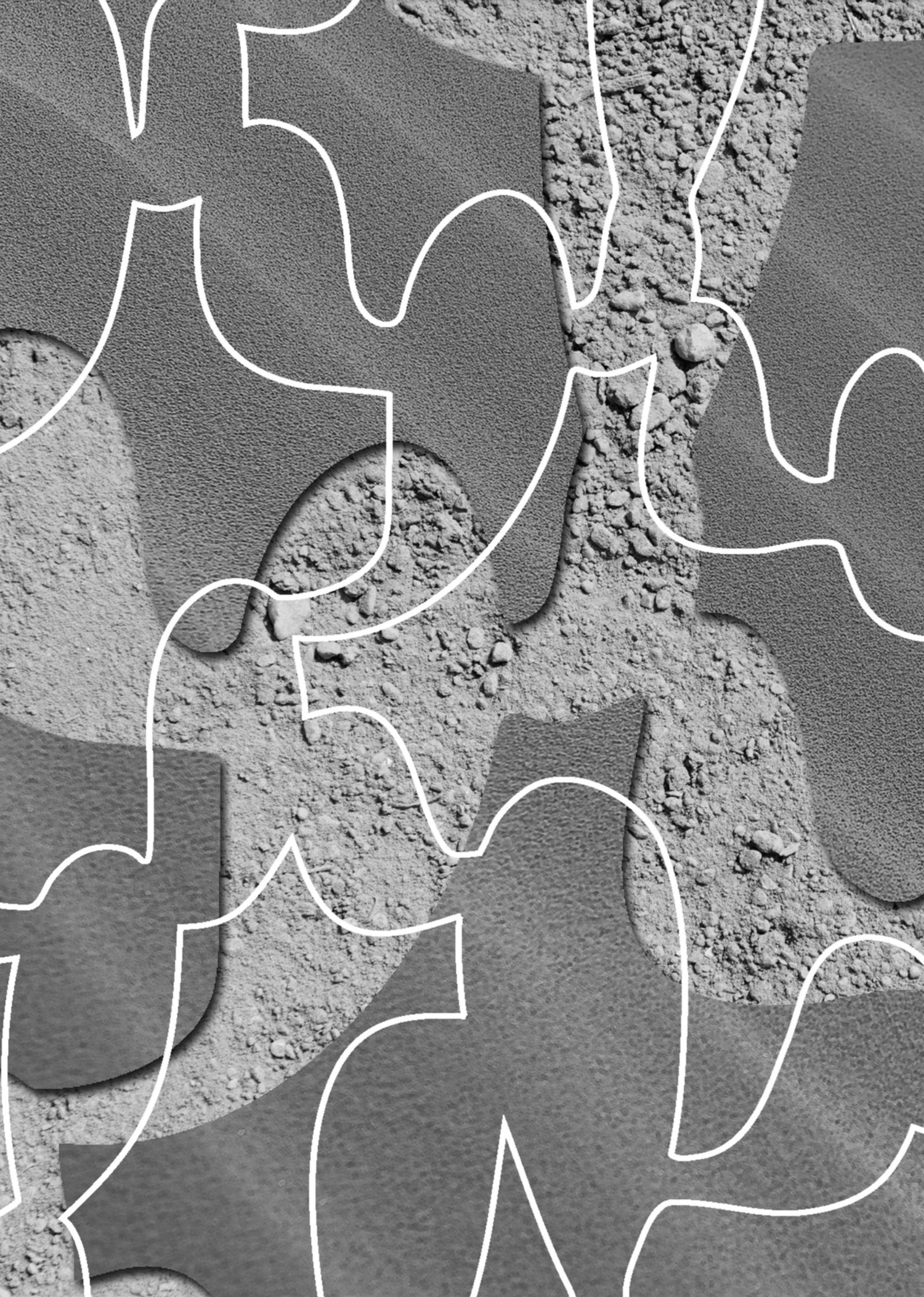
MILLER, J. R. **Residential schools**. Disponível em: <<http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/residential-schools/>>. Acesso em 26 de abril de 2017.

UMBELINO, Cristiane M. S. **Transculturalidade entre fronteiras no continente norte-americano: The Tortilla Curtain, de T. C. Boyle, e Volkswagen Blues, de Jacques Poulin**. Recife: UFPE, 2011. 86 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.





**teoria  
e crí-  
tica li-  
terária**



# A PERDA DE IDENTIDADE: Aspectos intertextuais nas obras literárias “Prova de Amor” de Marina Colasanti e “O Leão apaixonado pela filha do lavrador” de Esopo

Elizabeth Barradas de Andrade

**Resumo:** O presente artigo aborda dois aspectos: a submissão para agradar ao companheiro e a perda da identidade, presentes no conto “Prova de amor” do livro “Conto de amor rasgados”, de Marina Colasanti e na fábula “O leão apaixonado pela filha do lavrador” de Esopo. Essas obras apresentam harmonia entre si, mesmo sendo de gêneros literários distintos, eles mostram a mudança física sacrificada, em forma de metáfora, por cada protagonista e a vulnerabilidade em que ficam após essa alteração. Tendo em vista as definições dos textos, o objetivo central encontra-se na explicitação de determinados personagens em que eles deixam de ser quem são para satisfazer quem os acompanham. Em face do exposto, ajudam a embasar o trabalho autores como Bakhtin (1986), Koch (2012) na teoria da intertextualidade, pois eles defendem a ideia do contato intertextual temático, considerando a ligação de personalidades entre autores. Juntamente com Gotlib (1986) explicando a teoria do conto. Sendo estes usados como fundamentação teórica, pois, seus principais conceitos acerca do diálogo entre textos, servem como caminho para uma melhor análise especulativa. Assim, neste estudo, foi discutida a questão das tipologias intertextuais existentes, com ênfase na intertextualidade temática, sendo visto esse fenômeno de forma ampliada e não simplificada como ela é, comumente, estudada. Logo, além de uma análise norteada por conceitos, observações e explicações, é um estudo que suscita a reflexão, sendo essa, acerca da preocupação do indivíduo em agradar a sociedade e a influência em que ela exerce sobre ele.

**Palavras-chave:** conto; fábula; identidade; intertextualidade.

## INTRODUÇÃO

A partir das ideias lançadas por Koch sobre a Teoria da Intertextualidade Temática, o trabalho pretende mostrar uma análise intertextual entre o conto de Marina Colasanti “Prova de Amor” e a fábula de Esopo “O leão apaixonado pela filha do lavrador”. Segundo a técnica apresentada pela autora:

“[...] Se pretendemos lançar um olhar sobre o fenômeno da intertextualidade, faz-se necessário ter claro em mente o conceito de texto sobre o qual iremos debruçar, já que este conceito não é de consenso não só entre as diferentes disciplinas teóricas que o tomam como objeto, mas, inclusive, no interior da Linguística Textual, pelo fato de, nas várias etapas de seu desenvolvimento, ter se passado por uma série de transformações, conforme as expectativas adotadas em cada momento.”. (KOCH, 2012, pág. 11).

Partindo desse pensamento, é importante a verificação da classificação sobre diversos tipos de intertextualidades que há nesse espaço linguístico e não só vista a intertextualidade de forma restrita.

Neste trabalho, coube analisar também, a questão da identidade social, ou melhor, a perda dela, através de textos literários, sendo eles de distintos gêneros, porém que englobam a mesma temática.

## TEORIA DO CONTO DA FÁBULA

Analisando o livro *A teoria do conto* de Nádya Battella Gotlib (1986), compreende-se que a imagem que se tem a partir de um conto é o ato de contar, narrar, podendo ou não ter ligação com a veracidade. Para Julio Casares há três acepções da palavra conto, que Julio Cortazár utiliza no seu estudo que são: 1. Relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita. 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las (apud GOTLIB, 1986).

O conto é a junção dessas três coisas. Caracteriza-se no primeiro ponto a explicação de uma estória, de uma fábula ou uma narrativa. Já no segundo ponto é a continuação do primeiro, sendo a estória narrada ou escrita. E no terceiro ela dá exatamente um exemplo do ato de contar uma estória para as crianças, assim, completando os três pontos. De fato, todas apresentam afinidade, pois: toda narrativa consiste em um discurso integrado, uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação (BRÉMOND, 1972, pág. 109-35).

Afirma Claude Brémond (1972), ao examinar a “lógica dos possíveis narrativos” que toda narrativa apresenta uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo para narrar.

Segundo Gotlib (1988), o conto não se refere a um fato acontecido, pois contar não é relatar acontecimentos ou ações. Dessa forma, o conto não tem compromisso com a verdade. Nele, a realidade e ficção não têm limites precisos. Um conto denomina-se fictício, no modo de representar algo, por meio de figuras reais ou alegóricas, ou seja, tendo um afastamento ou não do real.

Originalmente, a fábula era um texto oral contado às pessoas em situações informais do dia a dia, o que justifica sua denominação, advinda etimologicamente do latim “fari” = falar e do grego “phaó” = dizer, contar algo (COELHO, 1984, pág. 115).

A fábula é narrada e vivida por animais, mas que entram em evidência com o ser humano, e ela tem o objetivo de deixar para o leitor uma moral da história. Esse tipo de texto tem como praxe mostrar atividades e comportamentos comuns do cotidiano que, muitas vezes, temos alguma dificuldade para enfrentar e geralmente ele mostra soluções, como evitar algum tipo de problema, por exemplo, principalmente na área de convivência social.

## TEORIA DA INTERTEXTUALIDADE TEMÁTICA

De um modo geral, entende-se que o fenômeno da intertextualidade ocorre quando em um texto está inserido em outro texto, anteriormente produzido. Desse modo, todo texto é considerado único, mas dele fazem parte outros textos que lhe dão origem. Diante da perspectiva de Bakhtin, ele afirma:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 1986, p. 162).

Por essa ótica, é possível examinar também na Linguística Textual, na qual a Teoria Bakhtiniana se insere no campo dialógico em que ele acredita que o texto não existe, nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com os outros textos.

É importante frisar que existem vários tipos de intertextualidades, cada qual com características próprias: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade implícita; autointertextualidade, intertextualidade com textos de outros enunciadores, inclusive um enunciador genérico; intertextualidade “das semelhanças” e “das diferenças” (SANT’ANNA, 1985).

A Teoria da Intertextualidade Temática é definida por Koch da seguinte forma:

A intertextualidade temática é encontrada, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento, que partilham temas e servem de conceitos e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, ou durante um certo período em que dado assunto é considerado focal; entre diversas matérias de um mesmo jornal que tratam desse assunto; entre as revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana; entre textos literários de uma mesma escola, ou de um mesmo gênero, como acontece, por exemplo, nas epopeias, ou mesmo entre textos literários de gêneros e estilos diferentes (KOCH, 2012, pág. 18).

Partindo dessa afirmação, a pesquisa realizada acerca do conto e da fábula norteia exatamente um diálogo temático entre dois gêneros literários divergentes, sem fazer nenhuma menção explícita ou implícita, apenas retomando temas em volta dessa problemática.

## ASPECTOS INTERTEXTUAIS ENTRE O CONTO E A FÁBULA

O conto “Prova de amor” é um dos minicontos do livro “Contos de amor Rasgados” de Marina Colasanti. Nesse livro, a autora, militante feminista, escreve bastante sobre o amor e suas facetas e a construção feminina numa sociedade patriarcal. A linguagem utilizada é simples, mas carregada de jogos de palavras e metáforas.

Esse texto é um dos exemplos de seus pensamentos feministas, no qual a mulher se submete a tal mudança para se encaixar no gosto masculino. Ele conta sobre uma mulher que faz a vontade do homem, como se estivesse “alterando seu DNA” por ele e logo depois ele o abandona, tendo assim, a representação do homem como modificador do comportamento da mulher, em função dos seus próprios interesses e não da cumplicidade do casal.

Vale ressaltar também que as personagens dos contos que não possuem nomes específicos são chamadas apenas de 'ele' e 'ela' ou 'marido' e 'mulher'. Pois, intencionalmente, ela aborda as multifacetadas de relacionamentos amorosos e as posturas adotadas pelos parceiros.

Mediante aos acontecimentos na Grécia, no século VI a.C., de desigualdades sociais, foi por meio das fábulas que Esopo criticou o governo e a sociedade, de forma indireta, utilizando a personificação em animais, sendo assim o precursor do gênero textual: fábula.

Na fábula "O leão apaixonado pela filha do lavrador", aborda a prova de amor realizada pelo leão. Desse modo, não é a pessoa desejada que o traiu, mas sim, uma terceira pessoa, o pai. O leão se doa e se sacrifica por confiar e tentar agradar o pai e a filha do lavrador, assim como a mulher do conto tenta agradar ao homem.

Ambas as personagens tentam mudar para satisfazer ao outro, então as dos dois textos se aproveitam da fraqueza que é o sentimento, a bondade e a pureza para modificarem nelas algo. Os tais acabam sofrendo uma perda de identidade, pois uma mulher com barba perde sua feminilidade e um leão sem seus dentes e garras, não terá o mesmo temor.

Em um dos trechos do miniconto "e ela, num supremo esforço de amor, começou a fiar dentro de si e a laboriosamente expelir aqueles novos pelos", depreender-se que a barba, nesse contexto, é metaforicamente a renúncia dos gostos e costumes da mulher, onde ela precisou negar a si mesma para contentar a figura masculina. Já na fábula, o trecho que coincide com o conto é: "se o senhor quer casar com minha filha, vai ter que arrancar os dentes e cortar as garras", tendo assim outra representação personificada e metafórica de abdicar com a mesma finalidade.

Em relação aos desfechos, no trecho do miniconto diz-se: "você não é mais a mesma", disse ele. E se foi" e na passagem da fábula "o pai esperto que já não sentia medo daquele leão manso e desarmado pegou um pau e tocou o leão para fora de casa", dessa forma, é mostrado o insucesso dos dois.

A temática apresentada na pesquisa é especificamente sobre a perda da identidade social. É de extrema importância salientar que, levando em consideração não só relacionamentos amorosos, mas também das relações em geral. A sociedade tem buscado se enquadrar em padrões que determinados grupos impõem, onde elas optam por negar-se do que ousar e quebrar esses paradigmas. O que isso pode se tornar contraditório, pois conforme a escritora contemporânea Tissot (2017) "a autenticidade custa menos do que ser soterrado pelo padrão."

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo, que mesmo sendo o primeiro, iniciou uma passagem para o mundo acadêmico e contribuiu bastante sobre como redigir, analisar, pesquisar e refletir em cima de ideias já vistas e com outro ponto de vista.

Em primeiro momento, esta pesquisa procurou mostrar o que é chamado por Koch de "diálogos possíveis" sobre a tipologia da intertextualidade temática e também analisar o fenômeno da intertextualidade num sentido mais amplo e não como já é conhecido de forma restrita. Em segundo momento, foi

levada a uma reflexão sobre a padronização social e sacrifícios por uma busca de identidade forçada. Essa crítica perambula nas comunidades, onde, em vez de respeitarem as opiniões, tentam “sacrificá-las”. Por fim, também acredito que o tema intertextualidade, abordado nos termos de um diálogo, como foi proposto neste trabalho, é extremamente frutífero porque radicalmente intertextual: ao mesmo tempo que explicita as diferenças e revela as semelhanças de perspectivas, de trajetórias e, no dizer de Bakhtin, de personalidades.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

FARENCENA, Gessélda Somavilla. **ESTUDO DA FÁBULA**: contexto, linguagem e representação. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3639](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3639)> Acesso em: 17 de set. de 2017.

GOTLIB, Nadia Sabattella. **Teoria do conto**. 1ª edição. São Paulo, 1986.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo, 2012.

PALAVRAS, Ilka. Prova de amor. Disponível em: <<https://ilkinha.wordpress.com/2009/03/15/prova-de-amor-marina-colasanti/>> Acesso em: 29 de set. de 2017.

SEVA, Cuidad. Disponível em: <[http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/esopo/el\\_leon\\_enamorado\\_de\\_la\\_hija\\_del\\_labrador.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/esopo/el_leon_enamorado_de_la_hija_del_labrador.htm)> Acesso em: 15 de set. de 2017.

## ANEXOS

PALAVRAS, Ilka. **Prova de amor**. Disponível em: <<https://ilkinha.wordpress.com/2009/03/15/prova-de-amor-marina-colasanti/>> Acesso em: 29 de set. de 2017.

ZANCHETT, Nicéas Romeo. **As fábulas de Esopo**. Disponível em: <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/o-leao-apaixonado.html>> Acesso em: 29 de set. de 2017.

# CORPOS EM ABISMO E INTERSEMIOSE NA POESIA DE INVEÇÃO DE ANDRÉ VALLIAS

José Eduardo Gonçalves dos Santos

**Resumo:** O trabalho que ora se apresenta tem por objetivo explorar a atuação eletrônica da poesia de André Vallias, este que liberta a literatura do corpo livro e da fronteira página (SANTAELLA, 2009) para atuar no ciberespaço, integrando canção, procedimentos visuais e movimentos em sua literatura. Compilando suas obras no campo de seu site e da revista Errática, Vallias contribui – por um lado – para a democratização da produção literária; por outro, para uma ressignificação da concepção de poesia, balanceada e revisada com o boom culturalista. Inscrita na metáfora do palimpsesto, a poesia de André Vallias aponta para as contribuições da Poesia Concreta, sobretudo as de Décio Pignatari, haja vista o procedimento de libertação do verso da página e da poesia das formas (CAMPOS, A.; CAMPOS, H.; PIGNATARI, D. 2006). Logo, partindo de um olhar calcado na Intersemiose, este trabalho irá buscar ver como os procedimentos criativos de Vallias lançam sua obra ao abismo, ora por meio da integralização entre as artes, ora por meio da inscrição liame com a vanguarda concreta. Observando, ainda, as temáticas centrais dessa produção e o modo de reflexão de uma obra que – não raras vezes – recorre à metalinguagem para se posicionar no lugar de risco poético e de rasuras das novas atuações literárias.

**Palavras-chave:** Poesia; Abismo; André Vallias; Intersemiose.

Habita, a produção literária contemporânea, sob o signo dialético da multiplicidade–complexidade. As faces desse duplo, antes de serem instâncias nascidas de forma desarticulada e sem envergadura conceitual, parecem ter ressonâncias na teorização acerca do fim da vanguarda, conceitualização de Haroldo de Campos, e no lançamento de sua concepção do poema *pós-utópico*: “não deve todavia ensejar uma poética da abdicação, não deve servir de álibi ao ecletismo regressivo ou à facilidade”, diz-nos o poeta-crítico em seu turno teórico, para falar acerca de sua perspectiva de “encerramento” da poesia concreta. Propõe, então, que a prática de vanguarda, centrada na coletividade e com o anseio da encantação pelo rigor, seja emulada em atuação contextual desencantada, mas igualmente crítica: uma atuação em multiplicidade. Este que não me parece ser um signo suficiente para que plenamente se compreenda a poesia contemporânea, ainda mais quando se observa que, paralela à tradição de vanguarda, que a poesia concreta abre – no Brasil –, e que aqui chamo de poesia de invenção, segue-se uma poesia do verbal, no seguimento e na ampliação das tônicas modernistas do verso livre, mas verso. Como Marcos Siscar, compreendo que “não há retorno ao verso. O verso (do latim, *versus*: retorno) já significa o retorno: repetição da linha e deslocamento da linha. Do mesmo modo, não há nada além do verso, em poesia”. Não me parecendo suficiente de dar conta do fenômeno que subjaz à produção contemporânea, assim, análises que se sustentem em dicotomizar a poesia em visual-verbal, ora para que se estabeleça efeitos de quebra com a porosidades, ora para que se estabeleça hierarquias de superioridade entre as tendências. O espaço contemporâneo, por assim dizer, é múltiplo e é complexo: tem como centralidade a união dos polos e o aproveitamento das conquistas de variadas tendências, na quebra, inclusive, com a militância em determinado setor da vanguarda.

Nessa **múltipla** tessitura, trago à tona, para fins de análise, a poesia de Vallias: uma poesia de invenção, uma vez que se apresenta como uma escrita em palimpsesto com a poesia concreta –

só me interessei por poesia porque um grande poeta e pensador brasileiro, Décio Pignatari, um dos articuladores da poesia concreta, definiu o poeta como o “designer da linguagem”. Portanto, posso dizer que atuo como designer por conta e no âmbito da poesia<sup>2</sup>

“Vallias apresenta o poema 450/*RIO2*, que é construído ao modo da relação entre uma palavra enquanto *radical*: rio, a exemplo do *Cidade*, de Augusto de Campos<sup>3</sup>”, segue a análise de um dos trabalhos que dão conta de estudar a poesia digital de André Vallias. **Complexa**, por assim dizer, posto que vários são os caminhos de análise que se podem lançar à poesia de Vallias, de modo que inicio pelos elos intersemióticos criados, na valorização de variadas linguagens para a formação do “conceito de poema como *diagrama aberto*”, um poema que preza por “incorporar as noções de pluralidade, interrelação e reciprocidade de códigos<sup>4</sup>”. Trago, então, a versão animada que o poeta dá ao poema *Beba Coca-Cola*, de Décio Pignatari (1957), com a integralização do fragmento do *Moteto em Ré Menor*, de Gilberto Mendes (1967), interpretado pelo Coral da Universidade São Paulo. Na versão, intitulada *Beba Coca-Cola Reloaded*<sup>5</sup> (2017), uma colagem das produções musicais e poéticas, com a possibilidade do movimento que Vallias acrescenta, é-se apresen-

1 *Poesia e modernidade: Da morte da arte à constelação. O poema pós-utópico*. In: *O arco-íris branco*. Rio de Janeiro: Imago, 1997, p. 268.

2 Entrevista concedida à Revista Língua Portuguesa, 2015.

3 *Poesia em abismo na literatura eletrônica de André Vallias*, Eduardo Gonçalves, publicado nos anais da Associação Brasileira de Literatura Comparada, Abralic, 2016, p. 50413.

4 André Vallias ao falar de sua poesia, no site <http://www.andrevallias.com/>, acesso em 10 de setembro de 2017.

5 Possível de ser acessada no site da revista errática, <http://www.erratica.com.br/>, acesso em 10 de setembro de 2017.

tada com o objetivo de potencializar as instâncias de crítica que o poema original lança, uma vez que, aqui, a repetição da palavra *cloaca*, antecedida por arrotos e pela rispidez nos tons vocais, faz do poema um espelho das produções de Pignatari e de Mendes, no levar para o campo digital aquilo que já se apresentava como rascunho de *ciberpoema*. A versão poética, ou clip-poemas<sup>6</sup>, apresenta o poema original em *flashes*, com a inclusão do *slogan* da marca, e faz-nos voltar à potência poética que o texto de Pignatari possui. Numa abissal homenagem, Vallias cola produções de diferentes campos da atuação artística e guina a sua obra ao lugar da genuína relação entre semioses.

Procedimento em *miseenabyme*<sup>7</sup>, Vallias faz de sua poética uma constante no espelhamento dela para si e dela para outras obras, num complexo procedimento que a torna aberta ao fluxo do contemporâneo para o seguimento da tônica em *avant-garde*. Negando as conceitualizações de Literatura Eletrônica – “não tenho qualquer vínculo com o conceito de ‘literatura eletrônica’<sup>8</sup>” – o poeta tira do crítico de sua obra a facilidade de um conceito apriorístico, como aquele que nos lança Katherine Hayles acerca da produção literária nascida em materialidades digitais, de modo que é, para ela,

literatura eletrônica [toda obra] geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, “nascida no meio digital”, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em tela de computador<sup>9</sup>.

Lança-nos, então, ao risco quando apresenta a sua filiação ao pensamento crítico-criativo de Vilém Flusser, a quem o poeta tributa o incentivo para se trabalhar com materialidades digitais:

Augusto de Campos não foi exatamente um incentivador de minha guinada às novas tecnologias. Esse papel coube ao filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser, a quem tive o privilégio de conhecer quando fui morar na Alemanha. Foi lá que, estimulado por suas ideias, resolvi adquirir meu primeiro computador<sup>10</sup>.

Risco, sim, uma vez que Flusser é, atualmente, considerado uma espécie de visionário deste período de exacerbação tecnológica, onde os aparelhos acabam por se confundir às práticas humanas e zonas de dormência se ativam na sociedade, para a reprodução, *ad infinitum*, dos modos de ver o cotidiano. Em sua *Filosofia da caixa preta*, a exemplo, o filósofo aponta caminhos para que se quebre essa idealização “mágica” que temos com as imagens técnicas, ainda que considere ser essa uma tarefa de extrema complexidade, o que leva a lançar a assertiva que nos toma como “analfabetos em relação às imagens técnicas”, de modo que ele, ao dizer que “não sabemos decifrá-las”<sup>11</sup>, provoca-nos no sentido de iniciar essas instâncias de reflexões.

6 Para usar a nomenclatura que Augusto de Campos dá aos seus poemas em contextos digitais.

7 Mieke Bal, no texto intitulado *Reflections on Reflection: The Miseen Abyme In: On Meaning-Making: essays in Semiotics*, 1994, p. 45 –, aponta que seja a *miseen abyme* o espelho: “the mirror. That figure, whose definition is the subject of the presente remarks, is called *miseen abyme*”, estafigura emblemática que leva à obraliterária ao abismo das refrações.

8 Entrevista concedida à Revista Cardamomo, <http://www.revistacardamomo.com/a-margem-da-margem-a-poesia-eletronica-como-efeito-sincronico-da-invencao-literaria/>, acesso em 10 de setembro de 2017.

9 HAYLES, Katherine. *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o espaço literário*. Katherine Hayles, São Paulo: Editora Global, 2009, p.20. Na tradução de Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz.

10 Entrevista concedida à Cardamomo, aqui já citada.

11 *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia – Vilém Flusser – tradução do autor*. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2002, p. 15.

Aceito, por assim dizer, tal provocação e me arrisco, sem me pôr no risco verdadeiro, a ler um poema de André Vallias e aqui socializar esse intento analítico. *Oratório*<sup>12</sup>, o poema a ser analisado, apresenta-se como um corpo em ecrã: um elã que se forma ao toque leitor, ainda que já se apresente espelhado, em fontes que contrapõem o preto e o branco. Ao movimentá-lo, e é o movimento um dos ganhos genuínos dessa poesia na materialidade digital, o leitor se depara com escritos sobre escritos, letras sobre letras que potencializam a tônica do palimpsesto que o poeta faz criar para seus poemas: aqui, deixando de ser metáfora e acontecendo no poema em movimento. Antes de iniciá-lo, ou de fazer com que ele se inicie, temos uma espécie de epígrafe do filósofo Giambattista Vico, na tradução de Vallias e no original: as duas que dividem o mesmo espaço. Clico, e o poema se faz, agora, em movimento e som, como que numa contemporaneização do verbivocovisual da poesia concreta. Nesta, as instâncias de movimentos são percebidas por meio do passar da página, na ideogramatização da letra, no jogo de cores do impresso. *Oratório*, em suas linhas de ampliação e na tônica de invenção, é um poema com som, movimento e encanto: diz-nos, em silêncio, que o futuro concreto chegou. Parece-me que Vallias, ao tomar para si o encorajamento que Flusser o indicou, decide fazer de sua poesia uma instância de invenção que une o tecnológico ao resgate com o flerte social de modo que o “rio/ logo/ morro”, espelhados nas variações que podem ser



Imagem 1: Oratório, André Vallias, 2003.

vista na imagem, realiza um resgate da cidade do Rio de Janeiro, em sua geografia de morros, com a condição sócio-política do alto índice de criminalidade. Ao fazer isso, o poeta ressemantiza a função da imagem técnica, da poesia em materialidade eletrônica, e a inscreve na vontade de devolvê-la à fruição estética, nesse contexto digital. Ora, se a imagem técnica tem por função em cadeia de “emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceitualmente”, a fim de “substituir a consciência histórica por consciência mágica de segunda ordem<sup>13</sup>”, Vallias, ao lançar seu poema como campo de complexidade experimental, vai de contra a essa perspectiva de uma banalização por meio da materialidade eletrônica, faz-nos resgatar a historicidade do poema em sua relação com a cidade. Naturalmente, não seria esse jogo de espelhamento, o movimento e inclusão do som os únicos responsáveis por fazer dessa poesia um corpo em abismo no suporte digital.

12 Presente no site do poeta: <http://www.andrevallias.com/oratorio/>, acesso para esta análise feito em 09 de setembro de 2017.

13 Flusser, op. cit.: p. 16.

O leitor, este interator quase co-poeta, ao seguir à leitura do poema, e são múltiplas as possibilidades desse corpo poético ser montado, depara-se com as escrituras de rio/moro entrecortada pelos nomes dos morros que compõem a geografia do Rio de Janeiro, dotando – talvez – o morro num duplo entre o substantivo, indicador geográfico, e o verbo: ação natural, antecipada por atenuantes sociais:

O som acompanha a experiência. O leitor, acostumado numa leitura de passar as folhas, vê-se surpreendidos com o passar das telas, na manipulação que ele pode, ou não, seguir. Fato é que o poema acontece sob a impressão de que estamos “abandonando a estrutura do deslizamento linear, próprio dos textos, para assumir a estrutura de saltar quântico, próprio dos aparelhos<sup>14</sup>”. De fato, o advento das novas tecnologias veio para pôr sob suspeita a superação da crise de/do verso e nos levar ao novo questionamento de quais seriam os limites da criação literária, da poesia, ou mesmo do que podemos considerar enquanto poema. Parto, por assim dizer, de um campo conceitual de valorização das realizações entre os signos semióticos, esses *signos em rotação*<sup>15</sup> – como queria Octávio Paz –, e confirmo que, em minha recepção, trata-se de um poema a produção artística de André Vallias. Não convencional, bem verdade, mas poema e penso que o poeta não tem como trabalho “somente reproduzir, mas também produzir realidade: seus poemas contêm uma ou várias das respostas possíveis para a questão do que é o sujeito de hoje, do que será amanhã e depois de amanhã<sup>16</sup>”, do que é a poesia hoje, do que será amanhã...

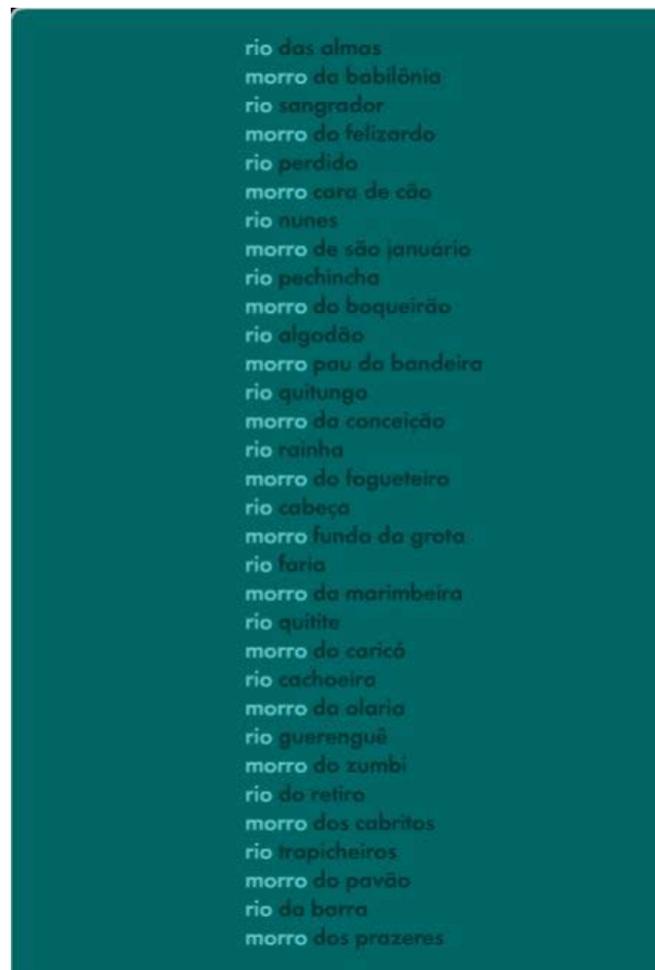


Imagem 2: Oratório, André Vallias, 2003.

Corpo em abismo, a poesia de Vallias flutua entre suportes. Melhor, entre plataformas, haja vista ter sido performada pelo poeta, em duas ocasiões, como forma de abrir um caminho de leitura que ajuda à recepção de sua obra no criar um caminho de leitura desse poema fractário e poroso. Na primeira performance<sup>17</sup>, as projeções de *rio logo moro*, espelhado e em transparência entre os espelhamentos como forma de sugerir os múltiplos acontecimentos desse que pode ser *moro logo rio*, tornam-se dialéticas ao passear do poeta frente à projeção multissígnica. Aqui, então, o corpo do poeta integra, e não só em voz, o acontecimento do poema: seu ir e vir diz, de outra forma, os modos de acontecer de um *oratório* poético, de um

14 Flusser, op. cit.: p. 63.

15 *Os signos em rotação*, Octávio Paz, em *O arco e a lira*, Cosac Naify. Na tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht.

16 Eduardo Sterzi, *Todos os sons, sem som*, no livro *Sobre Augusto de Campos*, 2003, p. 101.

17 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IHIGCMYzsz4>, acessado em 12 de setembro de 2017.

clamor de denúncia daquela experiência urbana de mortes cotidianas. Compreendendo-se, portanto, “a poesia [como] um meio de pôr-se em perigo sem se arriscar, um modo de suicídio, de autodestruição, que deixa lugar comodamente à mais segura autoafirmação<sup>18</sup>”, André Vallias lança um canto poético de denúncia e de elogio à geografia acidentada do Rio de Janeiro, nos estigmas que para ela estamos acostumados a ver lançadas: ora como forma de fazerem variar as manutenções das espacialidades marginais, ora como forma de legitimarem massacres e invasões institucionais.

Isto dito, pode-se compreender que, se parado o poema, na tela única de seu acontecimento, faz-se potente em sua atuação; em movimento, e com a oralização dos quase-versos que nele se inscrevem, sua potência é-se ampliada. A dialética movimento-movimentos – composição a que o poema alude (e o corpo do poeta, na performance, parece suscitar isso) –, faz-nos olhar suas linhas e relacionar as suas partes para a formação de um todo poético. Assim, em *oratório*,

ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o ‘antes’ se torna ‘depois’, e o ‘depois’ se torna o ‘antes’. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade imagética por ciclos<sup>19</sup>.

Nesse vaguear nas imagens técnicas, temos a possibilidade dese criar instâncias de reflexões que nos afastem do risco de passarmos alheios à crítica ao “tempo mágico”, este responsável pela alienação do homem, uma vez que desloca a função, o sentido, da imagem e a toma como biombos do mundo, antes de seguir na leitura da imagem como elucidativa e representativa da sociedade, como um elemento de mediação. Isso é o que o *Oratório* de Vallias busca trazer: um liame regressivo que lança a instância de fruição ao elemento digital, uma instância que seja, *per se*, crítica e capaz de resgatar a capacidade humana na relação com as máquinas, com o suporte digital. Seria, portanto, diminuir o poema o fato de achar que a sua potência vem apenas pelo seu trabalho com os elementos digitais, ainda mais quando se compreende que, num mundo completamente imerso no visual, as imagens técnicas são recepcionadas como objetos que não têm, em si, valor, haja vista a visão de que todos sabem, ou podem, fazê-las. Essa visão, certo modo errônea, faz-nos decair/recair na compreensão de que, por todos poderem produzir imagens em materialidades digitais, todos podem entendê-las. No entanto, o crítico da imagem técnica precisa se afastar um pouco desse atravessamento meramente afetivo, de compreendê-la como superfície de encanto, para desvelar o que a ela subjaz. Nessa reflexão, é-se preciso compreender as instâncias de manipulação ao comportamento do receptor, haja vista a capacidade de as imagens técnicas suprimirem a consciência histórica. Assim, elucidar a sociedade dos mecanismos de manipulação e de alienação dos aparelhos em cadeia, nos quais se inscrevem as produções digitais em geral, podem ajudar “a quebrar o círculo” e a “emancipar a sociedade do absurdo<sup>20</sup>”.

Quando, nesse ponto reflexivo, vejo Vallias performar o seu *Oratório*, de forma seccionada<sup>21</sup> a dar destaque às escrituras que se inscrevem no poema, penso que esteja ele corroborando, em sua poesia de invenção, para a atenuação dessas formas de alienação que a imagem técnica pode nos criar. No seu poema, as imagens estão carregadas de memórias. Mnemônicas, por assim dizer, constroem pontes entre o verbal e o não-verbal e faz de seu poema um tecido em linguagem, em seu outro lado, das geografias tecidas.

18 Maurice Blanchot, *A parte do fogo*, 2011, p. 151. Na tradução de Ana Maria Scherer.

19 Flusser, op. cit.: p. 8, *grifo do autor*.

20 Flusser, op. cit.: p. 59

21 Refiro-me à performance *Oratório II*, disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=NVqaU9XoESQ&t=136s>, acessado em 12 de setembro de 2017.



outros mo(vi)mentos. Para além disso, Vallias nos proporciona uma experiência estética que foge à *caixa preta*, este conceito em que subjaz a relação aparelho-operador para incidir no significado das imagens tecnicamente construídas. Na recepção do poema apresentado por Vallias, visto pela perspectiva da *caixa preta* de Flusser, quem olha a imagem técnica percebe apenas o canal, preterindo a reflexão do processo pela aceitação do produto. Quando se inicia o processo de reflexão da imagem técnica, em vias de sua complexa cadeia no estar mundo, inicia-se o processo de clareamento, a fim de se atingir os eixos de sua produção como dotadas de sentido. São aos fotografos experimentais que se direcionam a interpelação de Flusser para o desvelamento dos códigos que formam esse complexo canal das produções das imagens técnicas, ou das fotografias.

Aqui, com igual grau de experimento, Vallias lança sua poesia ao campo consciente de trabalho no sentido de desvelar o que não é dito na produção de arte em contextos de novas tecnologias: é como se o poeta nos dissesse que as propostas de produção, em poesia de invenção atrelada ao digital, permanecem na tônica do experimento, no ir além do que o código digital espera da experiência humana. Seu poema, *Oratório*, é apenas uma das formas de se dizer que o contemporâneo é complexo e múltiplo, que segue naquela tônica em que Haroldo de Campos denomina de *presentidade*, modos de se permanecer em dialética com o tempo em que é organizado, em *avant-garde*. Intentei ler o poema que contextualiza minha reflexão em apenas alguns de seus acontecimentos, de modo que menciono que as *escrituras corcovado* e *passarela do samba* mereceriam atenção maior nesta análise. Tento, contudo, justificar no sentido de dizer que minha intenção girou em torno de defender essas experiências intersemióticas como dotadas de potência, no sentido de se seguir na proposta de experimento poético. Em Vallias, especialmente por sua capacidade de trabalhar conscientemente os códigos digitais, podemos perceber como que existe um trabalho de abismo de sua obra em si e em outras, desse relance intersemiótico possibilitado pelas novas tecnologias, mas não sem que se faça dessa materialidade superfície para que se afetem os problemas sociais e as inquietações humanas. É preciso rever *Oratório*, assim como a poética emergente de Vallias. Esta que ressemantiza Hölderlin e lança *para que poetas em tempos de miseré?*<sup>22</sup>, ainda que responda em produções outras que tentam organizar o presente, dando-o forma e memória. Dotada de ironia, sua poesia evidencia essa captura do agora, não do instante e diz-nos *como ficou chato ser contemporâneo/ serei instantâneo/ agora/ como ficou chato/ser instantâneo/ serei autômato/ agora*<sup>23</sup>. É do contemporâneo como instante que o poeta busca se desviar, inscrevendo sua poesia na duração, lançando-se como poeta em vias de desvelar ao que se inscreve no trânsito intersemiótico.

---

22 Vallias, 2016, poema *holderlim*, acesso possível em <http://andrevallias.tumblr.com/page/2>, 12 de setembro de 2017.

23 Vallias, 2016, poema *autômato*, acesso possível em <http://andrevallias.tumblr.com/page/3>, 12 de setembro de 2017.

## REFERÊNCIAS

- BAL, Mieke. **Reflections on Reflection**: The Miseen Abyeme. In: On Meaning–Making: essays in Semiotics, 1994.
- BLANCHOT, Maurice. **Uma voz vinda de outro lugar**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011. Na tradução de Adriana Lisboa.
- CAMPOS, Augusto. **Não**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CAMPOS, Haroldo. **O arco-íris branco**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Na tradução do autor. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2002.
- CONÇALVES, Eduardo. Poesia em abismo na literatura eletrônica de André Vallias. In: Anais do Encontro Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, Universidade Estadual do Rio: 2016.
- HAYLES, Kathrerine. **Literatura Eletrônica**: novos horizontes para o espaço literário. São Paulo: Editora Global, 2009. Na tradução de Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz.
- PAZ, Octávio. **Os signos em rotação**. Em O arco e a lira, Cosac Naify: 2013. Na tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht.
- SANTAELLA, Lucia. **O corpo vivo como suporte da arte**. In: SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humana: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo, Paulus, 2009.
- SISCAR, Marcos. **Poetas à beira de uma crise de versos**. Revista de Poesia modo de usar &co: 2009.
- STERZI, Eduardo. **Todos os sons, sem som**. In: SÜSSEKIND, Flora; GUMARÃES, Júlio. **sobre agosto de campos**. Rio de Janeiro: 7Letras – Fundação Rui Barbosa, 2004.
- VALLIAS, André. **Site do Artista**. Disponível em <http://www.andrevallias.com/>, acesso em 2017.
- \_\_\_\_\_. **Revista Errática**. Disponível em <http://www.erratica.com.br/>, acesso em 2017.
- \_\_\_\_\_. **Página no Tumblr**: Disponível em <http://andrevallias.tumblr.com/page/2>, acesso em 2017.
- \_\_\_\_\_. **Canal no Youtube**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NVqaU9XoESQ&t=136s>, acesso em 2017.
- \_\_\_\_\_. **À margem da margem: a poesia eletrônica como efeito sincrônico da invenção literária**. Recife: Revista Cardamomo, 2017. Entrevista concedida a Eduardo Gonçalves, acesso possível em: <http://www.revistacardamomo.com/a-margem-da-margem-a-poesia-eletronica-como-efeito-sincronico-da-invencao-literaria/>, acessado em 2017.

# INTELECTUALIDADE E ANTI- INTELECTUALIDADE NA SELVA DO MAYOMBE

---

Marcos Dantas Ferreira Filho

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar ao público o autor Pepetela, bem como a sua obra Mayombe e apresentar-lhes uma análise desta. A obra inscreve-se num momento altamente conturbado da história angolana: seu processo de descolonização. O que se reflete na obra e será tratado, na medida em que afeta a narrativa e sua estruturação literária. Será trazido, ao início, um breve panorama da vida e da obra de Pepetela e da exposição do resumo de Mayombe, para uma familiarização com os personagens e contextos ali narrados. As reflexões se darão em torno, especialmente, dos personagens Teoria e Ondina – os quais não são os protagonistas, mas são, de acordo com a presente análise, as chaves de leitura da obra. A análise em torno de Teoria irá trazer a questão do forte deslocamento que este personagem apresenta por ser um mestiço, o que o situa fora da dualidade negro-branco, tão forte no contexto da obra. Este personagem, portanto, apresenta uma dualidade e uma suspeita, na medida em que em seu nome (Teoria) e em sua função na obra (professor), ele é a representação da intelectualidade. As consequências, na narrativa, são várias e todas apontam para uma reflexão maior: a relação dos personagens com a intelectualidade (corporificados pelos guerrilheiros, mas não devendo se aplicar somente a eles, por ser, muito mais, uma reflexão humana), bem como suas relações internas, suas crenças e seus questionamentos em relação ao marxismo, ideologia que permeia toda a obra – nunca sendo submissa à teoria socialista, mas sempre questionadora e crítica, ainda que crente, questão a ser esmiuçada na intervenção. Por fim haverá a análise da personagem Ondina, o elemento feminino na obra, e fundamental no desenlace da trama. Serão analisados, também, aspectos estéticos do romance (seus múltiplos narradores e sua tônica documental-jornalística).

**Palavras-chave:** literatura; intelectualidade; revolução.

## INTRODUÇÃO

De descendência portuguesa e nascido a 29 de outubro de 1941 em Benguela, Angola, Pepetela (pseudônimo de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos) estudou o Secundário em seu país de origem, mas, em 1968, foi para Portugal, onde frequentou a Universidade de Lisboa. No ano de 1962 saiu de Portugal, por razões políticas, passou seis meses em Paris e, logo após, foi para a Argélia, onde se licenciou em Sociologia e se envolveu com o MPLA (Movimento Pela Libertação de Angola) e com o Centro de Estudos Angolanos, tendo feito parte da criação deste. Desde então participou ativamente da política angolana, sempre pela via dos movimentos sociais. Lecionou sociologia na Universidade Agostinho Neto, em Luanda, até 2008 e atualmente é presidente e membro de fundações voltadas para cultura e sociologia, em Angola. É autor de obras já consagradas da literatura africana, como *As aventuras de Ngunga* (1976), *Mayombe* (1980) e *A geração da utopia* (1992).

A estória de *Mayombe* gira em torno dos guerrilheiros do MPLA em suas articulações políticas e combates contra os colonizadores portugueses. O livro, em sua maior parte, é narrado em terceira pessoa, mas é dividido em cinco capítulos, cada um com seus narradores específicos, que se manifestam em momentos-chave. Cada personagem tem um codinome, de acordo com sua personalidade. Os conflitos principais envolvem os personagens Teoria, Milagre, Mundo Novo, Ondina, André, Lutamos, o Comissário de Operações (sendo esses alguns dos narradores da obra<sup>1</sup>, nessa ordem), Verdade, Sem Medo e outros. Apesar da obra não ter um protagonista claro, o comandante Sem Medo tem uma importância especial na trama.

O primeiro capítulo, "A Missão", é a apresentação do Mayombe, a selva locus da narrativa e, em certa medida, o seu protagonista mor. Há, também nesse capítulo, a apresentação dos guerrilheiros do MPLA, seus métodos e seus objetivos. No segundo capítulo, "A Base", já há um certo afinamento da paisagem. O capítulo se passa, como é de se prever, na base de operações, lugar mais intimista e propiciador de mais diálogos, onde começam a ser desenvolvidas as divergências entre os personagens. No terceiro capítulo, "Ondina", há a grande virada do livro (que será posteriormente detalhada e justificada, enquanto "virada") e são aprofundadas as complicações do relacionamento do Comissário e Ondina, sua noiva – tendo como ponto de culminância a descoberta de sua traição com André. Nesse capítulo são acentuados os desentendimentos entre as instâncias da guerrilha. No quarto capítulo, "A Surucucu", há a narração de um suposto ataque à base guerrilheira e toda a preparação para o contra-ataque. Nesse capítulo há o relacionamento amoroso entre Sem Medo e Ondina. O capítulo termina com a descoberta de que tudo fora um mau entendido provocado por uma surucucu. No quinto capítulo, "A Amoreira", tem-se o ataque a uma das bases dos portugueses, em que há a morte de Lutamos e Sem Medo, que realiza uma comparação entre a condição humana e a árvore amoreira. No epílogo, há um emotivo relato do Comissário sobre o comandante Sem Medo.

A obra inscreve-se num momento altamente conturbado da história angolana: seu processo de descolonização. A referência a este processo, durante todo o percurso da obra, é explícita, como se pode observar. A obra gira em torno do MPLA. Por situar-se numa Angola em processo de descolonização, a obra traz também questões como os conflitos raciais e o tribalismo. Os conflitos étnicos são, na obra e no período,

---

<sup>1</sup> Os outros narradores são Muatiãnvua, o Chefe do Depósito e o Chefe de Operações, personagens de um núcleo secundário.

especialmente complexos, por já não serem apenas o resultado do negro subjugado ao branco, mas o negro reagindo ao branco e o rechaçando. Tal reversão não deve, no entanto, ser confundida com racismo, mas deve ser vista como uma reação à injustiça social secular. Como nos adverte Leonel Cosme (1982):

Quase todos os detractores do processo de descolonização apontam para o pressuposto de um racismo negro [...] e rejeitam logo a simples hipótese de aquilo a que aprioristicamente chamam racismo exprimir apenas a reacção a uma injustiça social prolongada durante séculos, caracterizando, através da cor da pele do explorado e do explorador, a resposta a que, por exemplo na Europa, o proletário dá ao burguês através da luta de classes. (Grifos do autor)

Aumentando ainda mais a complexidade da questão, há uma especial repulsa ao mestiço, o qual representa uma “impureza” e, por ter um traço do branco colonizador, é rechaçado. A questão do tribalismo, no mesmo caminho, nos mostra que nem mesmo entre os negros havia uma estabilidade, visto que as relações de poder e as disputas tribais constantemente dificultavam o diálogo.

No entanto, em meio a tantos conflitos, é possível notar que, “em Angola, em plena metade do século XIX, [...] se desenha o aparecimento de uma literatura marcada já por um sentimento nacional” (FERREIRA, 1977). E é precisamente com esse espírito conflituoso e instável, mas já com certo caráter nacional desenhado desde o século anterior, que *Mayombe* se estrutura. Entremos, portanto, na análise da obra propriamente dita.

## TEORIA E A INTELLECTUALIDADE

Desde o início do texto, chama atenção o personagem Teoria. Não só por ser o primeiro narrador, mas por trazer uma carga simbólica que persistirá por toda a obra. Teoria, em seu nome e em sua construção, é uma representação da intelectualidade, do saber, do conhecimento. É, no entanto, a intelectualidade em meio à selva do Mayombe. É a intelectualidade deslocada. Já no início de seu monólogo, Teoria deixa claro que é mestiço e traz “a cor escura do café, vinda da mãe, misturada ao branco defunto do meu pai”; e diz, então, que “numa terra de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez”. Teoria, portanto, é a dualidade, o paralelismo. O que o torna, ao mesmo tempo que complexo, suspeito. Metafórico que é em sua construção, a suspeita de que é vítima não cai apenas sobre si enquanto personagem, mas sobre o seu significado: desde o início da obra a teoria, a intelectualidade, é posta sob suspeita.

Ganha especial evidência o fato de Teoria ser mestiço e deixar claro o quanto isso o deixa deslocado – o que o coloca numa situação duplamente deslocada: é a intelectualidade em meio à selva e o mestiço em meio a negros contra brancos. Atentemos ao fato de que, depois de um período de recusa ao negro e glorificação do branco, e um período de glorificação do negro e demonização do branco, a figura do mulato passa a ser o alvo do preconceito vindo de ambos os lados e sua representação literária passa a ser a que melhor reflete a complexidade de uma África miscigenada. Desse modo, Teoria se mostra ao leitor um homem bem intencionado e de boa índole, mas essa impressão não é confirmada quando posta em relação ao espírito da obra, que renega a teoria e a intelectualidade enquanto certezas.

Nesse sentido, pode-se perceber que o nome dos personagens, mais do que uma representação direta de suas personalidades, é a exposição do que eles têm de complexo e, muitas vezes, contraditório. Milagre, por exemplo, é o prazer na destruição. É a revolta: o milagre da revolta, depois da inércia. E Milagre ser o homem da bazuka só confirma esse dualismo, trazendo em si um signo religioso (seu nome) e um signo

de violência (seu artefato). Sem Medo, na mesma linha de contradição, tem medo. Não só o medo de ter medo na hora da morte, exposto por ele numa de suas intervenções<sup>2</sup>, mas outro medo. Em dado momento da narrativa, Sem Medo declara ser ateu. Seu ateísmo, no entanto, ao invés de advir de seu marxismo ou de uma real descrença, vem do fato dele ter muito medo de Deus e da punição de seus pecados, como ele mesmo pontua. Para escapar disso, Sem Medo, amedrontado, mata Deus, negando a sua existência, como observa-se no seguinte trecho:

A certeza de que estava perdido foi tão grande que decidi que o Inferno não existia, não podia existir, senão eu estaria condenado. Ou negava, matava o que me perseguia, ou endoidecia de medo. Matei Deus, matei o Inferno e matei o medo do Inferno.

A discussão acerca de Sem Medo suscita a questão da tônica quase épica trazida pela obra. Já em seu início, o narrador diz que contará a estória de “Ogun, o Prometeu africano”. É certo, porém, que Ogun não é apenas um personagem, mas todo o grupo. (Ou, partindo de certos parâmetros e ampliando a interpretação, o próprio Mayombe.) Nesse sentido, é lícito apontar traços heróicos nos personagens da trama. Sem Medo e Teoria, por exemplo, têm a moralidade de heróis clássicos, mas são heróis modernos (e, portanto, desmedidos). O herói clássico tem como motivação a posteridade; Sem Medo e Teoria têm como motivação a utopia, a qual é uma crença numa posteridade, mas não numa posteridade particular, mas coletiva e potencialmente inatingível. Sem Medo, por sua vez, ainda radicaliza esse conceito, visto que nem sequer acredita na possibilidade de alcançar essa utopia, ainda que se disponha a morrer tentando viabilizá-la – o que evidencia-se quando diz: “o que o Mundo Novo não percebeu no outro dia, é que não é pelo facto de eu saber que não chegaremos ao paraíso prometido que recuarei”.

## SEM MEDO E A ANTI-INTELECTUALIDADE

Sem Medo, em sua descrença quase niilista, por diversas vezes questiona o próprio marxismo (fato que é de se notar, dado este ser o norte teórico de todo o movimento em que está inserido), apontando o autoritarismo típico dos seus seguidores e desconfiando do futuro do próprio partido. A obra, no entanto, é, toda ela, permeada pela ótica marxista. No trecho a seguir, uma fala do Comissário aos trabalhadores, por exemplo, é possível perceber explicitamente as questões da mais-valia, da alienação do instrumento de produção e da força de trabalho – pontos caros à teoria marxista.

Os machados e as catanas são do patrão? Não, são vossos. O suor do trabalho é do patrão? Não, é vosso, pois são vocês que trabalham. Então, como é que ele ganha muitos contos por dia e a vocês dá vinte escudos? Com que direito? Isso é exploração colonialista. O que trabalha está a arranjar riqueza para o estrangeiro, que não trabalha.

No entanto, a despeito do marxismo marcar a obra, ele não a pauta, visto que é questionado e problematizado (ainda que não renegado) por um personagem fundamental. Nesse sentido, Sem Medo configura-se como a lucidez presente na trama.

Nos diálogos entre Sem Medo e Mundo Novo isso fica muito evidente. Em dado momento, Sem Medo o diz que estudar marxismo não é ter coragem, o que é uma crítica ao marxismo, mas é, também, mais

---

<sup>2</sup> “Não tenho propriamente medo da morte, assim, a frio. Tenho medo é de me amedrontar quando vir que vou morrer, e perder o respeito por mim próprio”.

um indício da referida renegação à teoria. Mundo Novo, por sua vez, também é uma representação da intelectualidade, mas uma intelectualidade juvenil, inocente e ingênua. As análises de Mundo Novo são sempre fruto de um marxismo ortodoxo – quase religioso –, repletas de maniqueísmo; o que faz Sem Medo ridicularizá-lo, apontando o quão isso se parece com religião. E não é preciso nem dizer que religião é, por definição, nesse contexto, algo ruim (instrumento de controle social, ópio do povo). O que ilustra, também, que Sem Medo critica o marxismo com argumentos absolutamente imbuídos pela ótica marxista, tamanha a sua inserção nesse contexto.

As narrações do Chefe de Operações, ainda por esse caminho, são muito esclarecedoras sobre Sem Medo e sua relação com a intelectualidade. Em uma de suas primeiras aparições, já fica claro o *modus operandi* do Chefe de Operações, que dirá aos membros do MPLA: “Vocês acreditam que vamos politizar alguma coisa? Aqui só a guerra é que politiza”. Já claro o espírito do personagem, consonante ao espírito da própria obra (de valorizar a ação em detrimento da teoria), suas intervenções sobre Sem Medo muito bem delineiam o personagem do Comandante. O Chefe de Operações dirá: “O mal é [Sem Medo] ser um intelectual, é esse o mal: nunca poderá compreender o povo” e, em seguida, “[Sem Medo] é um intelectual. O Povo só o compreende, quando ele se explica pela acção”. Portanto, ainda que o Comandante não se veja como um pleno intelectual, esta é a imagem que passa aos seus subordinados: do intelectual que, de fato, é.

Sem Medo, ainda que renegue a sua intelectualidade, faz uma análise tipicamente intelectualizada (ainda que não intelectualista) do cenário político que poderá ser o futuro, em caso de vitória do MPLA – confirmando novamente o seu comedimento e sua não subserviência, em relação ao marxismo:

A mentira começa quando se diz que o proletariado tomou o poder. Para fazer parte da equipa dirigente, é preciso ter uma razoável formação política e cultural. O operário que a isso acede passou muitos anos ou na organização ou estudando. Deixa de ser proletário, é um intelectual. Mas nós todos temos medo de chamar as coisas pelos seus nomes e, sobretudo, esse nome de intelectual.

Teoria, por sua vez, sabe ser um intelectual. É, afinal de contas, um professor, está ali para instruir. No entanto, ambientado num contexto selvático e de renegação à intelectualidade, – recuperando o famoso verso – sente a necessidade de também ser fera. Teoria vê que, ali, seu intelecto de nada serve, e só quando se envolve num combate físico entre Pangu-A-Kitina e Ekuikui sente que progrediu.

Que podia eu fazer a mais? Tentei impedi-los, fui mesmo contra todos os que ali estavam, não tive medo de me meter. Será um sinal de progresso, de vitória sobre o medo? Noutra altura calar-me-ia ou iria embora, para não provocar problemas. Mas foi mais forte do que eu, não me controlava, fiz o que me passou pela cabeça. Talvez, sim, talvez tenha sido uma vitória.

Ao fim e ao cabo, só quando se animaliza, quando abre mão de sua racionalidade e parte para o confronto físico, sente-se engrandecido. O ambiente agressivo pede essa postura de Teoria e muda os seus parâmetros do que seria um sinal de progresso enquanto indivíduo.

Essa passagem da narrativa não só reafirma o seu caráter anti-intelectual como também evidencia a verve naturalista presente na obra. Os ambientes inóspitos, o meio que transforma o homem, os impulsos físicos sobrepunando-se à racionalidade, o zoomorfismo... Diversas são as questões que remetem ao naturalismo estético.

Ainda brevemente no âmbito estético, nota-se que a variedade de olhares expostas durante a obra, corporificada pela pluralidade de narradores, possibilita a observação por múltiplos ângulos, o que revela uma técnica cubista na construção da narrativa. Esse cubismo dá a **Mayombe** uma espécie de forma de documentário fílmico, em que são narrados fatos intercalados por relatos pessoais. Estratégia formal que faz todo sentido, visto que o próprio Pepetela afirma que **Mayombe** começou como um relato jornalístico.

## ONDINA

O livro traz, como exposto até aqui, uma forte carga ideológica e simbólica (seja a afirmando, seja a negando), mas, como também já exposto, não se limita a isto, seja por não ser um romance de tese, seja pelo fato de a trama principal não girar em torno do MPLA, mas girar, principalmente, em torno das relações e conflitos de Sem Medo, o Comissário e Ondina. O romance de Pepetela, desse modo, não é um romance de relações entre grupos guerrilheiros, mas de relações humanas.

A quebra do *status quo* do livro ser provocada por uma figura feminina e não por um elemento de luta demarca o romance como essa narrativa de relações humanas, e não ideológicas. A guerra, em *Mayombe*, é o plano de fundo, o *locus*. Ondina também confirma esse caráter humano por sua complexidade, enquanto personagem. Sem Medo, sobre ela, dirá:

Há mulheres que podem ser conhecidas do exterior, as atitudes correspondendo à maneira de ser. Outras só podem ser estudadas na intimidade, no modo como se entregam, quais os centros de prazer, quais as defesas que se forjam. Ondina era uma destas últimas.

Tal reflexão de Sem Medo é só um dentre os vários momentos, na obra, de análise das personalidades, das relações conjugais e de tantos outros aspectos da alma humana. Outros exemplos são: o diálogo entre Sem Medo e o Comissário sobre sua relação com Ondina, o qual assume uma dimensão verdadeiramente filosófica; a relação quase dostoievskiana de Sem Medo e sua falecida amante Leli, cuja morte tornou-se uma dívida; o diálogo de Ondina com Sem Medo, em que são trazidas questões de ética e de moral, sobre os impulsos dos desejos e suas consequências na vida em sociedade; entre tantos outros momentos de ótimas reflexões e escrita muito bem trabalhada.

É possível notar, portanto, que Sem Medo é o principal ponto-de-vista e o mais próximo que um personagem chega de ser o protagonista, mas os personagens fundamentais, as chaves de leitura, são Teoria e Ondina; esta por ser definidora dos rumos da trama e aquele por trazer o espírito local, por ser o personagem que melhor expressa o espírito da obra e a complexidade de seu *cronotopo*.

Complexidade, esta, exposta pelo ambiente hostil, que gera (ou resulta de) uma postura anti-intelectualista, de renegação à teoria. Merece especial menção a cena que, tão cômica quanto metafórica, ilustra muito bem o caminho percorrido por esta análise: a batalha eminente sendo interrompida pela descoberta do personagem Teoria nu, confundido com um inimigo e prestes a ser assassinado. A passagem é cômica, por razões evidentes, mas altamente metafórica, na medida em que encena o encontro da guerrilha com a teoria (a intelectualidade) despida, prestes a ser assassinada por engano. Ou seja, ao mesmo tempo em que mostra a necessidade de luta, no cumprimento de um objetivo revolucionário, alerta para os perigos de abrir mão do pensamento reflexivo, sob pena de não ter consciência do que se faz e dos

métodos de que se utiliza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro, por fim, a despeito da temática socialista e do autor declaradamente militante, não se estrutura como um panfleto ou uma obra proselitista. Mostra toda a complexidade e os dilemas dos militantes do MPLA, assim como suas crenças e descrenças em relação à ideologia marxista. E é nessa interpenetração de relações humanas, tribais e políticas que *Mayombe* configura-se como um romance de homens, e não de guerrilheiros. A locação é fundamental em determinadas reflexões, como exposto anteriormente, mas é possível perceber que, se trocado o contexto da selva por salões aristocráticos ou por um cortiço, o texto manter-se-ia de pé, os diálogos continuariam coerentes e as reflexões sobre as relações humanas seguiriam válidas.

## REFERÊNCIAS

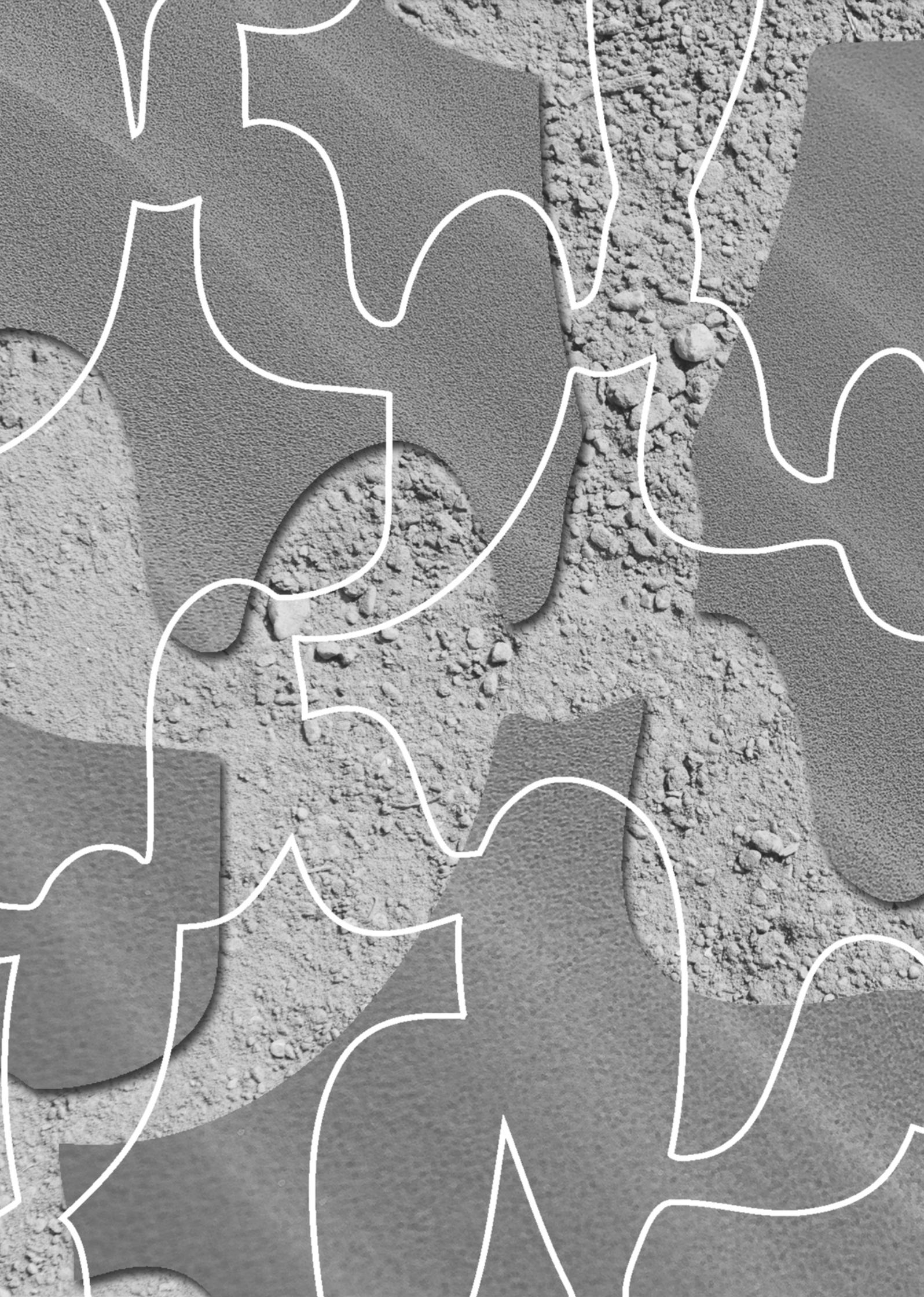
COSME, Leonel. **Cultura e Revolução em Angola**. Porto: Edições Afrontamento, 1978.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. Amadora: Bertrand Venda Nova, 1977.

PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: Leya, 2013.

The background features a dark grey, textured surface, possibly sand or gravel, with several large, irregular white outlines that resemble stylized human figures or abstract shapes. The text is centered over the textured area.

**análise  
e teo-  
ria lin-  
guís-  
tica**



# **A DAMA E O VAGABUNDO: Refletindo sobre a representatividade de gênero social nas aulas de língua portuguesa a partir da música de (Wesley Safadão)**

---

Manoela de Santana e Silva  
Rebeca Lins Simões de Oliveira

**Resumo:** Pretendemos com este artigo, destacar a relevância da discussão acerca das relações de gênero no contexto escolar, especificamente na aula de Língua Portuguesa. Enfatizando ser a prática discursiva uma das formas de reprodução das relações de gênero, discorreremos nosso estudo pela vertente da Análise Crítica do Discurso, pautando-nos teoricamente em Fairclough (2001), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Scott (1995), Louro (1997), Bourdieu (2012) e Marcuschi (2002), dentre outros. Assim, objetivamos demonstrar que temas de caráter sociais podem ser abordados nas disciplinas convencionais do currículo escolar relacionando-os aos objetivos da disciplina, de forma que este trabalho possa proporcionar reflexões aos pesquisadores e professores da área, em relação à inserção de assuntos sociais conflitantes, no currículo escolar, visto que, possibilita a expansão do conhecimento e a formação crítica e cidadã do aluno.

**Palavras-chave:** Currículo escolar; Língua Portuguesa; Prática discursiva; Relações de gênero.

## INTRODUÇÃO

Devido à frequente discussão acerca da desigualdade de gênero social, pautada nos papéis atribuídos a homens e mulheres, que por muito tempo eram bem definidos e distintos, desenvolvemos esse estudo no ambiente escolar com vista na necessidade de levar os alunos a refletirem sobre a relação binária homem/mulher na sociedade, reconhecendo que a representatividade e a desigualdade de gênero social são reproduzidas nos diversos espaços e práticas, inclusive por meio da prática discursiva.

Considerando o ambiente escolar como um local de formação do cidadão crítico, a política educacional brasileira lança por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais “Tema Transversais” (PCN’s, 1998), temas de cunho social para serem discutidos em sala de aula, dentre eles a orientação sexual, sendo este ampliado no Caderno SECAD<sup>1</sup> 4 (2007) que traz nas políticas públicas, o gênero e a diversidade sexual para serem discutidos na escola com a pretensão de reconhecer as diferenças, romper discriminações e superar preconceitos.

Com base nisto, objetivamos demonstrar que temas de caráter sociais podem ser inseridos no ensino de Língua Portuguesa associando-o ao objetivo da disciplina que é ensinar os usos da Língua de modo variado e adequado a diferentes situações comunicativas, sendo relevantes para a construção de uma educação transformadora, visando à formação crítica do aluno e o aperfeiçoamento das suas habilidades linguísticas.

Nesse contexto, entendemos ser importante refletir questões de gênero social no ambiente escolar articulado ao ensino de Língua Portuguesa, por ser uma realidade que muitas vezes se reproduz por meio do discurso, em diferentes espaços e contextos em que o aluno se encontra inserido. Portanto, a reflexão acerca das relações de gênero social na sala de aula foi desenvolvida através do gênero ‘música’, objetivando a expansão do senso crítico do aluno, discorrendo sobre os eixos de leitura, interpretação e construção de sentidos, habilidades desenvolvidas em sala de aula.

Para tanto, adotaremos como suporte teórico-metodológico, os pressupostos da Análise Crítica do Discurso<sup>2</sup> propostos por Fairclough (2003) as concepções de gênero social, discutidas por Louro (1997), os conceitos de gênero textual de Marcuschi (2007) entre outros. Tais escolhas se justificam por proporcionar subsídios no desenvolvimento de um estudo que proporciona refletir as questões de gênero no âmbito social, cultural e ideológico no contexto escolar, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sendo um estudo de natureza aplicada e com caráter qualitativo, tivemos como campo de aplicação uma turma de 1º ano, composta por 40 alunos de ambos os sexos, da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, na qual desenvolvemos duas aulas de Língua Portuguesa refletindo acerca das relações de gênero social a partir da música “A Dama e o Vagabundo”. Tomamos como embasamento principal os Parâmetros Curriculares Nacionais “Temas Transversais” (1998) e o Caderno da SECAD (2007)

---

1 Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Desenvolvimento.

2 Doravante ACD

os quais propõe que temas de cunho social sejam abordados no ambiente escolar, atentando-se para o contexto social que constitui a vivência dos alunos.

Tendo isso em vista, selecionamos a letra da música denominada “A Dama e o Vagabundo” do cantor de forró eletrônico Wesley Safadão, recolhida do site Vagalume (portal eletrônico de música brasileira), como objeto de estudo e análise, em que a análise foi desenvolvida na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, por meio do modelo tridimensional do discurso, atentando para os fatores ideológico, discursivo e sociocultural que fomentam as discussões sobre desigualdade, identidade e representação do binômio homem-mulher nas relações de gênero na sociedade. Após a análise foi desenvolvida no campo de pesquisa, duas aulas de Língua Portuguesa com intuito de proporcionar aos alunos uma reflexão acerca das relações de gênero dando espaço para discussão e análise do gênero textual estudado (a letra da música), considerando as opiniões e críticas dos alunos em relação ao tema, articulando-o ao ensino de Língua Portuguesa visando o desenvolvimento das competências e habilidades no âmbito da leitura, interpretação e produção de sentidos. Finalizamos a aplicação da aula com um questionário com os alunos, no qual eles registraram suas opiniões acerca da abordagem das relações de gênero social no ambiente escolar, suas influências, contribuições, e relevâncias no processo ensino-aprendizagem e na formação crítica.

### A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O MODELO TRIDIMENSIONAL

A análise crítica do discurso se propõe em estudar a relação intrínseca entre discurso e sociedade, analisando os efeitos que um causa sobre o outro, valorizando o potencial de ambos na (re)produção das relações sociais. Dessa forma, A análise Crítica do Discurso busca “investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída e legitimada através do uso da linguagem/ dos discursos” (WODAK, 2004, p.225) e das relações de poder que circundam na estrutura social. No entanto, tomamos como categoria de análise o modelo tridimensional do discurso (figura 1) proposto por Fairclough (2001, p.101) em *Discurso e Mudança Social*.

Em síntese, a prática textual consiste na materialidade discursiva englobando o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual, que atuam progressivamente, partindo da palavra individual até a produção do texto em si; a prática discursiva concentra a produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade; enquanto a prática social envolve os fatores ideológicos, econômicos, políticos e culturais correspondentes à realização discursiva. As três dimensões se mantêm inter-relacionadas em que a prática discursiva media a relação entre a dimensão textual e social, por esse motivo a análise não segue uma ordem sequencial,

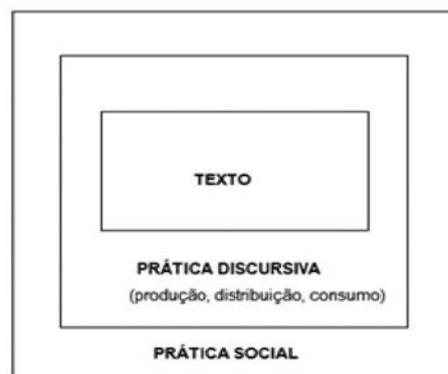


Figura 1: Representação do modelo tridimensional do discurso em Fairclough

mas se desenvolve de forma relacional e flexível, visto que “não há um procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto” (FAIRCLOUGH, 2001, p.275), porém o autor recomenda que a análise contemple dois níveis, o micro que contempla dimensão textual e o macro que abrange a prática discursiva e a social, de forma que a macroanálise complementa a microanálise possibilitando o conhecimento da natureza dos recursos na/para a produção e interpretação do texto.

## **ANÁLISE DA MÚSICA “A DAMA E O VAGABUNDO” À LUZ DA ACD: REPRESENTATIVIDADE E DESIGUALDADE DE GÊNERO**

Buscando verificar como se processa a significação dos diversos textos/discursos que circulam na sociedade, visto que estão “profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p. 12), nos habilitamos em analisar a música “A dama e o vagabundo” pelo viés da Análise Crítica do Discurso e para fins de análise da prática discursiva que abrange a produção, a distribuição e o consumo do texto, consideramos elementos como: o gênero textual, o estilo e o meio de veiculação.

A música “A dama e o vagabundo” a qual vamos analisar faz parte de uma dessas novas tendências na esfera musical, mais especificamente, no forró, ritmo típico do nordeste. Composta e assinada por um Pernambucano, o *Single*<sup>3</sup> “A Dama e o Vagabundo” faz parte do repertório do Cearense Wesley Safadão, Cantor de grande visibilidade no país e com recente projeção internacional. Seu estilo musical se distingue do forró pé-de-serra e se enquadra no forró eletrônico, pelo fato de estar sempre inovando, utilizando elementos modernos unindo o ritmo a outros como o pop, o eletrônico e o sertanejo. As temáticas que corporificam as músicas do referido cantor se referem à ostentação (festas, bebidas, carros de luxo) e relacionamento amoroso, de forma que, assim como as letras do forró pé-de-serra transmite o saudosismo e apelo nordestino, representando o povo sertanejo, as letras do forró eletrônico/estilizado demonstra a vivência de um público jovem e de classe subdesenvolvida, nas festas e relacionamentos em que a representação de homens e mulheres se dá de diferentes formas.

Dessa forma, considerando o contexto de produção, distribuição e consumo, do texto “A Dama e o Vagabundo”, processos correspondentes à prática discursiva no nível da macroanálise, compreende-se que sua produção é de natureza coletiva com vista que é um processo que envolve os estágios de composição, enquadramento melódico/arranjos, e reprodução pelos quais seus respectivos membros: compositor, produtor musical e cantor realizam a produção fundamentada em um contexto valorizando a finalidade, a temática e o estilo a fim de atender o público consumidor e aos mandos da indústria cultural, de modo que, o fato da música fazer parte do trabalho de um cantor bastante reconhecido no país favorece o processo de distribuição e consumo, em que a divulgação e veiculação do trabalho passam a ser frequentes por meio de diversas modalidades e recursos (shows, CD's, DVD's, MP3, plataformas e portais eletrônicos) que a tecnologia digital proporciona, de forma que o texto/música se torna mais acessível ao público podendo ser consumido individual ou coletivamente.

---

3 É uma expressão utilizada no meio musical para se referir a uma música destaque dentre tantas outras que faz parte do repertório anterior.

Conforme o modelo tridimensional do discurso, passando à análise do texto no nível micro, em relação à estrutura, o texto apresenta uma estrutura fixa, organizado em estrofes que permite que a análise e interpretação se desenvolvam em partes, de modo que focalizaremos no vocabulário e no tema (relacionamento) permanente em toda estrutura do texto.

A música “A Dama e o Vagabundo” expressa um relacionamento entre um homem e uma mulher, que a princípio não transparece ser uma relação estável, como fica perceptível logo no início da música:

*A gente briga e separa/ a gente separa e volta/  
Eu levo tapa na cara/ eu que apanho ela chora.  
Sempre rola uma D.R/ uma amiga fofoqueira/  
Falando da minha vida/ gente sem eira nem beira.*

Nessa primeira parte nota-se que o relacionamento vive em constante instabilidade, visto que sempre surgem discussões e brigas na relação do casal, na qual o homem encontra-se na posição de sujeito passivo “eu levo tapa... eu que apanho...” enquanto a mulher ocupa a posição ativa, agressiva e que chora sem motivos, se enquadrando em um perfil de mulher frágil e sensível, características que estão sempre associadas à feminilidade. Em contrapartida o homem transmite uma postura de forte que independente da situação, não chora, denotando sua masculinidade. Para entendermos esses comportamentos, precisamos compreender que estes fazem parte da construção social dos indivíduos e que tal construção se desenvolve no decorrer dos tempos. No entanto, assim como os papéis e as funções exercidos pelos homens e mulheres foram se modificando ao longo do tempo, os comportamentos e atitudes, de ambos os sexos, também foram adulterados, principalmente da classe feminina, com vista que elas vêm expondo certa autonomia e liberdade de expressão, na família, no trabalho e nas relações em que seu comportamento não se resume mais, só em obedecer e acatar o que lhe é imposto pela presença masculina (pai, irmão, namorado, esposo) na qual a autoridade e superioridade masculina fazem-se expostas.

Em outra instância, a mulher encontra-se representada como fofoqueira, desempenhando uma ação que remete ao mexerico, culturalmente concebido como uma prática feminina, e que faz alusão ao comportamento de Eva em tagarelar com a serpente e gerar grandes transtornos para humanidade, remetendo que a fofoca/o mexerico praticado pelas mulheres resultam em discórdia e infelicidade nas diversas relações sociais, no entanto, no caso dessa relação descrita no texto, o mexerico pode ser negativamente concebido por parte do homem já que se trata da sua vida, e interpretado positivamente pela mulher, podendo ser entendido como cumplicidade/solidariedade feminina, uma vez que sua amiga a informa sobre determinadas atitudes e comportamentos que ela desconhece, do próprio companheiro.

Na outra parte da música vem à tona a confissão em que o próprio homem admite seu comportamento e atitude, de modo que esses se tornam motivos para que o relacionamento do casal seja instável, sendo mediado por brigas, discussões, separação e reconciliação, pois como está descrito abaixo, há certa interdependência entre ambos:

*Mas eu não vivo sem você/ e você não vive sem mim  
Ela me conheceu cachorro/ se apaixonou por mim assim.  
Eu apronto ela perdoa/ e eu vou pegando todo mundo  
Nessa história ela é a dama/ e eu sou o vagabundo.*

Há nessa parte um exemplo claro de pressuposição – “proposições que são tomadas pelo (a) produtor (a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2001, p.155) – na medida em que toma informações como “já dadas” como é o caso da aceitabilidade e acomodação da mulher em manter um relacionamento com tal situação, pois pelo dizer “eu apronto ela perdoa” pressupõe-se que ela tem conhecimento do comportamento e atitude do companheiro e o perdoa retomando o relacionamento, no qual pelo simples fato dela ter o conhecido assim, com tal comportamento, deve aceitar naturalmente todas as atitudes derivadas de sua conduta, em que ele age infielmente com ela “pegando todo mundo”. No entanto pode-se considerar uma relação desigual, uma vez que o homem pode se relacionar com outras mulheres fora do relacionamento que mantém, ao passo que a mulher não tem essa liberdade, e mesmo se tivesse não seria bem vista socialmente, dessa forma ela só é denominada como dama por ser essa mulher gentil, comportada e nobre que aceita e perdoa toda a provocação causada por ele que se reconhece vagabundo.

Se observarmos, os vocabulários “dama”, “vagabundo” e “cachorro”, utilizados no texto têm conotação positiva tanto o que se refere à mulher quanto os que se referem ao homem, mesmo que ‘cachorro’ tenha um sentido pejorativo permanece com conotação positiva já que é socialmente aceitável a demonstração de um homem garanhão, pegador e safado para reafirmar para a sociedade a sua masculinidade, mas, se utilizássemos os termos ‘vagabunda’ ou ‘cachorra’ para denominar a mulher o sentido passaria a ter uma conotação negativa, pois, foi atribuído à mulher preceitos conservadores e patriarcais a partir dos quais ela não se transformasse em uma “mulher de mau gênio, mulher desavergonhada, devassa ou piranha” (FERREIRA, 1988, p.113 e 661).

As disparidades existentes entre homens e mulheres são construções subjetivas e socialmente compartilhadas, desenvolvendo-se com o passar dos anos, assim, ao consultarmos o dicionário de Ferreira (1988, p. 344 e 446) podemos constatar que as designações dadas às mulheres se distanciam extremamente do campo/área as quais as nomeações dadas aos homens estão relacionadas. O dicionário aponta o homem como “homem de ação”, “homem de empresa”, “homem de estado”, “homem de letras”, “homem de pulso”, “homem de sete instrumentos”, “homem do leme”, “homem marginal” e “homem público”. Já referente à mulher temos “mulher à toa”, “mulher da comédia”, “mulher da rua”, “mulher da vida” e “mulher da zona<sup>4</sup>”, no entanto, fica perceptível que as denominações dadas ao homem não tem sentido pejorativo, representam sentidos destinados à vida pública e a função social, enquanto no caso da mulher é nomeada como meretriz, como se não tivesse espaço na vida pública, não pudesse e nem tivesse capacidade de desenvolver outros papéis sociais além da reprodução e satisfação sexual.

Foi com base nas funções e papéis desenvolvidos por homens e mulheres na sociedade que a desigualdade de gênero se instaurou e sua reprodução se estende até os dias atuais, porém com a transcendência dos movimentos sociais feministas, as designações destinadas aos homens e as mulheres tem se modificado, embora haja grande permanência no leito familiar, na esfera privada, a mulher do século XXI não se limita ao padrão, bela, recatada e do lar, visto que muitas tem se tornado independente e conquistado espaço no mercado de trabalho, na política, na esfera pública, não com a mesma visibilidade e reconhe-

---

4 Ressaltamos que a intenção de usar um dicionário antigo é justamente pelo fato de constatar que as relações de gênero são históricas e se propagam discursivamente, mas que se modificam com a transformação da estrutura social, em que tais denominações referentes ao homem e a mulher já foram modificadas ou até mesmo excluídas de alguns dicionários atuais.

cimento que o homem, pois a crença cultural de que o homem apresenta maior desenvoltura em determinadas áreas do conhecimento, é persistente e influencia na legitimação da desigualdade de gênero.

No entanto, retomando a macroanálise, agora no nível da prática social, percebemos que o texto causa um efeito de reprodução da desigualdade e representatividade feminina e masculina em uma relação conjugal, na qual o homem se sente livre e desimpedido, para agir e se envolver com outras mulheres, sendo representado como vagabundo e cachorro, à medida que a mulher é representada como uma dama, ser submisso à voz masculina. Assim, nota-se o reflexo da dominação masculina em que o foco do livre arbítrio é predominantemente masculino, reforçando o machismo enraizado culturalmente na sociedade. Dessa maneira, a música atua como uma forma simbólica na qual os fenômenos culturais influenciam na reprodução de crenças e ideologias por meio da “mídiação da cultura moderna”<sup>5</sup> (THOMPSON, 2011, p. 22) em que se estabelece e sustenta uma relação de dominação de gênero.

Dessa forma, compreendemos que a música, assim como outros textos/discursos que permeiam na estrutura social, são práticas sociais arraigadas de fenômenos culturais e ideológicos significativos, visto que na música analisada podemos perceber uma situação sociocultural que remete a superioridade masculina sob a feminina, legitimando a desigualdade de gênero, a qual é constituída e reproduzida socialmente.

## **APLICAÇÃO DA AULA, RESULTADO E DISCUSSÃO**

A aplicação da aula de Língua Portuguesa na turma do 1º ano com o total de 40<sup>6</sup> alunos de ambos os sexos, na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, nessa perspectiva de refletir as questões de gênero, seguiu tanto pelo viés linguístico quanto pelo social, visto que o ambiente/espço (sala de aula) e o objeto de estudo (música) utilizados para o desenvolvimento da aula, contemplam os dois vieses. Iniciamos com a apresentação da música “A Dama e o Vagabundo” fazendo a leitura e interpretação da mesma, que por ser de conhecimento de todos e abordar uma temática (relacionamento) do cotidiano, facilitou a interpretação e o desenvolvimento da discussão em sala. Após a interpretação, partimos para o estudo dos significados de alguns termos que direcionou a construção de sentidos e o desenvolvimento de uma análise crítica do texto a qual encaminhou a discussão para o viés social, o que possibilitou vários posicionamentos tanto do pró e do contra, opiniões e críticas que de tal modo, foram relevantes. Com base nisso, em toda discussão, traçamos um breve percurso histórico das relações de gênero, considerando a utilização do termo ‘gênero’ na sociedade, contemplando a definição e distinção entre ‘sexo’ e ‘gênero’ e refletindo acerca da construção social do homem e da mulher ao longo do tempo até o contexto atual, no qual as relações de gênero (desigualdade, identidade, representatividade) são reproduzidas nas diversas práticas cotidianas, inclusive na discursiva.

---

5 Processo pelo qual a transmissão das formas simbólicas se tornou mais frequente através dos meios técnicos e institucionais das indústrias da mídia.

6 A aula e o questionário foram aplicados para o total de 40 participantes, porém selecionamos apenas 20 para compor nossa análise de dados. O critério de seleção abrangeu os questionários completamente respondidos, visto que alguns participantes deixaram questões sem responder.

Todo esse processo desenvolvido em sala de aula além de possibilitar a reflexão e posicionamentos a respeito da relação binária homem/mulher foi possível também registrar opiniões dos participantes sobre as influências, contribuições e relevância da discussão na aula de Língua Portuguesa para o processo de aprendizagem e desenvolvimento crítico do aluno, além da propagação das relações de gênero por meio do discurso, como podemos conferir na tabela abaixo:

**TABELA I**

**PERGUNTAS**

1. De que forma essas discussões acerca das relações de gênero na aula de Língua Portuguesa contribuem/influenciam no desenvolvimento do aluno?
2. Para você é relevante discutir relações de gênero no ambiente escolar? Por quê?
3. Em sua opinião, a representatividade e desigualdade de gênero se propagam por meio da prática discursiva?

CÓDIGO 7	1	2	3
28MM (M)	A ser cidadão	Sim, discutimos em grupo.	Não
18ML (M)	Ter pensamento formado	Não, aprende naturalmente.	Não
24FF (M)	Informar os alunos	Sim, na escola estão os jovens.	Não
30EM (M)	Mudar a forma de pensar	Não, porque gera briga.	Sim
19LF (M)	Respeito aos gêneros	Sim, para respeitar outras opiniões.	Sim
16MY (M)	Acabar com preconceito	Não, pois tem que ensinar coisas para o futuro.	Sim
01AC (M)	Formar opiniões	Sim, importante para formar opiniões.	Sim
07RI (M)	Saber outras opiniões	Não, pois tem pessoas com opiniões diferentes.	Não
07FS (M)	Analisar os atos na sociedade	Sim, para tolerar certos modos na sociedade.	Sim
23AA (M)	A pensar de outra forma	Sim,	Não
18PG (F)	Conhecer o direito dos gêneros	Sim, para quebrar o tabu construído na sociedade.	Sim
27SL (F)	Formação de opiniões corretas	Sim, para entendermos nosso papel na sociedade.	Sim
18PK (F)	Desenvolve opiniões/expressões	Sim, desenvolvemos nossa opinião.	Sim
19MS (F)	Saber da igualdade de direitos	Sim, conviver na sociedade sem desigualdade.	Sim
01AC (F)	Ampliar nosso conhecimento	Sim, ajuda no entendimento do assunto.	Sim
21DB (F)	Formação de uma pessoa melhor	Sim, para construção de uma sociedade melhor.	Sim
26BM (F)	A pensar melhor	Sim, para respeitar os diferentes gêneros.	Sim
08MM (F)	Na convivência social	Sim, para os alunos saberem.	Sim
16MC (F)	Pensar diferente da sociedade	Sim, porque a própria sociedade nos discrimina.	Sim
22RS (F)	Desenvolve interação	Sim, para saberem mais sobre desigualdade, misoginia e feminicídio.	Sim

Fonte: Tabela montada com base no questionário respondido pelos participantes

7. Os códigos são referentes a cada participante, que pelo fato de se tratar de uma pesquisa anônima adotamos o método de código montados a partir da data do aniversário, inicial do nome e sobrenome da mãe do participante, e entre parênteses consta o sexo de cada participante que embora não seja uma pesquisa de caráter qualitativo, tal informação é relevante no processo de análise.

Diante do exposto, como podemos observar, a discussão acerca das relações de gênero na aula de Língua Portuguesa traz grandes contribuições e influências para o aluno, todas elas de caráter positivo o que nos faz acreditar que é uma prática possível e de grande relevância, como podemos constatar através das informações contidas na segunda e terceira coluna da tabela acima. Embora pequena parte dos alunos acredite que discutir as relações de gênero no contexto escolar não seja relevante, por ser um ambiente que existem muitas pessoas com opiniões distintas e que a prática dessas discussões pode resultar em brigas, ou pensar que na escola só deve ser ensinado coisas que os sirvam futuramente, a maior parte dos participantes acreditam que essa discussão no ambiente escolar é de total relevância, pois possibilita a formação e o desenvolvimento de opiniões mais concretas; a ampliação acerca dessas questões de gênero (desigualdade, violência, misoginia e o feminicídio) que circundam na sociedade; a viabilização de discussões promovendo o respeito a opiniões e as diferenças de gênero. Práticas estas que colaboram para a desnaturalização das reproduções de desigualdade de gênero fincadas na sociedade.

No entanto, sabemos que a (re)produção das relações de gênero se desenvolve nas diversas práticas e ambientes, portanto questionamos se para os participantes a desigualdade assim como a representatividade de gênero se propagam por meio das práticas discursivas, e podemos conferir na última coluna da tabela que a maior parte dos participantes confirmam que sim. Dessa forma, tendo a escola como um espaço que proporciona a (trans)formação dos alunos é importante que no âmbito de suas funções a escola, proporcione discussões de temas conflitantes, temas estes “que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana.” (BRASIL, 1988, p.17). Assim, compreende-se que discutir relações de gênero no ambiente escolar é de suma importância, já que “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero...” (LOURO, 1997, p. 80), mas que também, vivencia, pois a escola se constitui de sujeitos dos quais as relações de gênero fazem parte e, portanto deve ser abordado nesse ambiente de formação de cidadãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) lançam temas de cunho social para serem abordados em sala de aula, sendo a viabilização dessas discussões de grande relevância para o desenvolvimento crítico e cidadão do aluno.

Com base nos dados obtidos, percebemos que a abordagem das relações de gênero na aula Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento intelectual e crítico do aluno, sendo essa abordagem uma prática possível e relevante no contexto escolar, podendo ser desenvolvida nas diversas áreas do conhecimento relacionando à temática aos objetivos de cada disciplina, de forma que tal discussão possibilite a expansão do conhecimento e a formação de novas opiniões acerca das relações de gênero preconcebidas pelos alunos, visto que cotidianamente as relações de gênero são (re)produzidas, veiculadas e vivenciadas nas mais diversas maneiras.

No entanto, é preciso demonstrar a importância desta discussão no ambiente escolar, de modo que os profissionais da educação compreendam e intensifiquem a inserção das discussões em relação às questões de gênero no currículo escolar, concebendo a aula como um mecanismo de ação, que além de proporcionar uma reflexão, possa contribuir também, para desnaturalização do preconceito, da desigualdade e da violência decorrente das relações de gênero que frequentemente percorre a estrutura social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. MEC, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília. 2007.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social. Universidade de Brasília**. Brasília, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1988.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, . et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- THOMPSON, J. B. 1998. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WODAK, R. **Do que trata a ACD** – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v.4, n.esp, p.223-243, 2004.

# INTERGENERICIDADE EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS: Uma análise dos anúncios da Editora Carambaia

Isabela Lapa Silva

Viviane Rufino da Silva  
Karina Falcone de Azevedo

**Resumo:** Partindo da concepção de Marcuschi (2008) de que gêneros textuais são atividades discursivas inseridas em práticas sócio-históricas situadas e, portanto, considerando a relação entre língua e sociedade, este artigo tem como objetivo discutir a intergenericidade e os efeitos de sentido gerados pelo seu uso nos anúncios de campanhas publicitárias da editora Carambaia. A partir disso, tomaremos como fundamentação teórica os autores Bakhtin (1997), Carvalho (2004), Carrascoza (2007) e Marcuschi (2008) para analisar as estratégias multimodais mobilizadas pelos anúncios. Buscaremos trazer esse gênero para a discussão, além de analisar o potencial argumentativo das estratégias publicitárias da editora em questão, levantando hipóteses sobre o porquê de suas escolhas de linguagem, a sua evolução e a sua relevância na conquista do público-alvo.

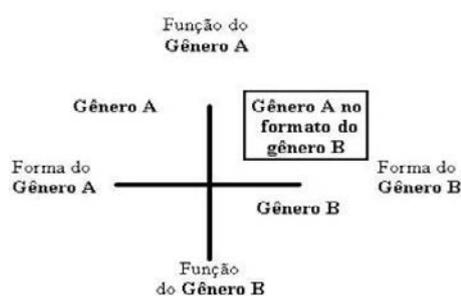
**Palavras-chave:** anúncios; estratégias linguísticas; gêneros textuais; intergenericidade;

## INTRODUÇÃO

A editora Carambaia, cujas atividades iniciaram em 2015, vem se destacando pela publicação de excelentes obras literárias merecedoras de novas ou inéditas edições no país. Para divulgar seu trabalho, o grupo também tem apostado em uma publicidade ousada, a qual é discutida neste artigo. Suas ações publicitárias exploram aspectos linguísticos e visuais mobilizando a intergenericidade e criando efeitos de sentido estratégicos. Dessa forma, analisaremos os sete anúncios que fizeram parte de duas campanhas diferentes da editora em questão, o que representa a totalidade de peças publicitárias desenvolvidas no seu primeiro ano de existência.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O *corpus* selecionado foi dividido em dois grupos – um grupo com quatro textos e outro com três – que revelam a construção da relação da empresa com os seus clientes. O primeiro grupo de anúncios, referente à ação de lançamento do selo editorial, indica uma preparação do seu público-alvo para a linguagem publicitária que lhes seria recorrente. No segundo, como veremos adiante, é possível detectar a evolução da estratégia argumentativa estabelecida, uma vez que os consumidores já estariam letrados para o modelo de propaganda empregado. A publicidade e, sobretudo, o gênero anúncio é dotado de grande liberdade linguística, o que não só possibilita usos consagrados, mas também a criação de novos usos com o intuito de alcançar seu objetivo final, que é promover o consumo de um determinado produto. Essa maleabilidade estrutural e estilística própria dos gêneros publicitários favorece a prática da intergenericidade, como veremos nos anúncios analisados. Adiante, vamos desenvolver este conceito a partir das reflexões de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) assim como também delimitar com mais precisão o gênero anúncio e seu alcance, levando em conta as contribuições de Carvalho (2004) e Carrascoza (2007) para a compreensão do discurso midiático e do texto publicitário. Embora no campo da Linguística Textual, hoje, exista uma ênfase na primazia da função em relação à estrutura quando estudamos gêneros textuais, Marcuschi (2002) orienta a não desprezar a forma nessa reflexão, “pois é evidente (...) que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções” (p. 21). Paralelamente, o teórico também destaca o aspecto plástico da linguagem dos novos gêneros surgidos no último século, principalmente aqueles próprios da esfera midiática, que seriam formas comunicativas propícias ao hibridismo. A intergenericidade ou intertextualidade inter-gêneros, segundo a definição de Marcuschi (2008), ocorre quando se faz o uso da forma de um determinado gênero com outro propósito, diferente daquele que é esperado socialmente para ele. Essa mescla de gêneros, na qual a função está dissociada da estrutura composicional esperada, dificulta a identificação e a classificação à primeira vista. No entanto, ao compreender os objetivos comunicacionais atrelados aos enunciados produzidos, é



Fonte: Marcuschi (2008, p. 18) (adaptado).

possível perceber de qual gênero se trata. Nesse contexto, a interpretação seria alcançada sem entraves, pois esse tipo de apropriação, de fato, confere maior relevância à função que à forma, como ressalva o autor. Para facilitar o entendimento desse fenômeno linguístico, Marcuschi ainda propõe um diagrama ilustrativo, como vemos a seguir:

Essa prática comprova que os gêneros textuais não são formas fixas, mas sim, formas heterogêneas,

múltiplas e dinâmicas, relativamente estáveis, conforme Bakhtin (1997). Este afirma que a infinidade de gêneros decorre justamente da sua relação íntima com as também inesgotáveis esferas das atividades humanas, e ambos – gêneros e esferas – se modificam e moldam as diversas necessidades comunicacionais. Essa estratégia de subversão da estrutura convencional é uma forma potencialmente criativa de se expressar, de chamar atenção e de provocar uma reflexão própria de gêneros dotados de maior liberdade estrutural e que podem direcionar seus efeitos para alguns fins, como a persuasão no caso do universo da publicidade. Sobre a linguagem publicitária, Marcuschi (2002) afirma que “nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos” (p. 21), assunto que será desenvolvido adiante. O gênero anúncio publicitário, bastante presente no cotidiano das sociedades contemporâneas, circula em jornais, revistas, outdoors, televisão, internet, dentre outros meios e suportes. Com frequência, esse tipo de produção explora recursos como a intertextualidade a partir das escolhas dos textos verbais e não verbais que compõem a sua mensagem. Quanto ao discurso, Carvalho (2003) afirma que este é sustentado pela linguagem persuasiva que objetiva convencer consciente ou inconscientemente o seu público-alvo a consumir determinado produto. Portanto, podemos dizer que o anúncio está a serviço de interesses revelados ou não, tornando-se um instrumento poderoso de manipulação desde a mais longínqua origem dos meios de comunicação. Podemos afirmar também que o texto publicitário perpassa conhecimentos linguísticos, culturais e discursivos, promovendo a compreensão e a interação com o público. Dessa forma, o anúncio pode ser caracterizado pela sua estrutura organizacional; por seu caráter dinâmico, já que, dentro dessa prática social, é permitido todo tipo de jogo estilístico; por seus propósitos comunicativos; e pelas construções e reconstruções de linguagem que são possíveis. Diante disso, as campanhas publicitárias precisam se diferenciar e, por meio da linguagem, conseguem atingir a esse objetivo, instigando e conquistando um consumidor que se encontra em um meio social repleto de incitamentos visuais e sonoros, como se configura a nossa sociedade atual. Assim, trabalham estratégias ousadas e produtivas para chamar a atenção dos indivíduos, que são seus potenciais clientes. No que diz respeito ao conteúdo do anúncio, existem construções linguísticas que possibilitam criar mensagens específicas e que servem para causar efeitos no público, como os jogos de palavras de conotações expressivas que se alinham às intenções do autor e que ajudam a obter um estilo híbrido, informativo e divertido. Essas construções colaboram para criar um diálogo com o público, ao mesmo tempo em que propagam interesses, e o mais importante deles é que o produto seja adquirido. É possível dizer que a publicidade, dentre outros objetivos, busca fazer com que seu público-alvo se sinta próximo da marca ou do produto evidenciado, que ele se reconheça no que é anunciado e, por isso mesmo, passe a consumi-lo. Assim, Nelly Carvalho pontua:

O que cabe à mensagem publicitária, na verdade, é tornar familiar o produto que está vendendo, ou seja, aumentar sua banalidade, e ao mesmo tempo valorizá-lo com uma certa dose de ‘diferenciação’, a fim de destacá-lo da vala comum. Acima de tudo, publicidade é discurso, linguagem, e portanto manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos. (CARVALHO, 2003, p. 12)

Carrascoza (2004) propõe a divisão do discurso publicitário em dois grandes grupos que denomina de apolíneo e dionisíaco. Antes disso, associa a interação entre anúncio e público com a de um orador que busca influenciar seu auditório. Dessa forma, complementando o que já havia sido mencionado a partir da obra de Carvalho (2003), o pesquisador escreve:

A publicidade visa aconselhar determinado auditório sobre a vantagem de escolher um produto ou serviço e, por isso, deve modular seu aparato argumentativo de acordo

com as características desse público. Essa calibragem é não só recomendada, mas vital para a eficiência do discurso, pois há recursos persuasivos que permitem maior comunhão entre um orador e o tipo de auditório que ele busca convencer. (CARRASCOZA, 2004, p. 16)

A partir desse fragmento, é possível constatar a importância de se ter clareza a respeito do público intencionado pela marca, algo que poderemos perceber melhor na análise apresentada neste artigo, uma vez que os anúncios da editora Carambaia diferenciam-se por conter, na sua estrutura, o próprio texto literário, visando o diálogo com leitores relativamente experientes. Na classificação proposta por Carrascoza, os textos publicitários de cunho apolíneo evidenciam valores práticos (como conforto, sabor, utilidade, etc.) e valores críticos (custo/benefício, preço, inovação, etc.), enquanto a linha dionísica enfocaria os valores utópicos (a vida, a aventura, etc.) e os valores lúdicos (o luxo, os caprichos, etc.). Em outras palavras, podemos dizer que o primeiro modelo de propagando se baseia na transmissão de conhecimento do produto ou marca, levando o consumidor a “saber para decidir”; enquanto o segundo modelo, pautado por argumentos emocionais, conduziria a “crer para decidir”. No entanto, é importante notar que não se trata de um modelo mais ou menos manipulador que outro, mas de estratégias persuasivas distintas que estabelecem discursos valorizando diferentes argumentações. Além disso, eles não são opostos e únicos, mas compõem extremos de uma gradação no discurso que pode estar preenchido por elementos dos dois eixos.

## RESULTADOS

No caso do *corpus* que iremos analisar nas próximas páginas, é possível afirmar que há predominância do discurso apolíneo, uma vez que o selo editorial busca empatia a partir da apresentação das ideias e valores que guiam a empresa. Não se trata de propor uma transformação ou redenção a partir do consumo, mas de tornar conhecidos seus traços distintivos dentro de um mercado editorial cada vez mais disputado. A Carambaia foi pensada ao longo de 2014 e lançada no mercado em 2015 com uma proposta diferente: editar e publicar obras literárias desconhecidas ou esquecidas, tanto de autores também desconhecidos como de autores consagrados. Além de ser criterioso com a escolha do texto a ser publicado, o grupo também tem um cuidado especial com a edição, de forma que cada livro tem um design que dialoga de alguma maneira com a própria obra, e também realiza traduções inéditas de títulos de outras línguas. Com esse formato peculiar, a editora paulista visa um público de leitores mais maduros e tradicionais, que apreciam a experiência com o livro de papel desde seus aspectos materiais – capa, tipo de folha, fonte, etc. – até os aspectos de qualidade estética.

A editora é uma pequena empresa voltada para um público mais específico e distribui seus livros apenas pela loja virtual. Mesmo com a impossibilidade de folhear as obras, a pequena tiragem e os altos custos de produção e de venda, ela vem se mantendo no mercado, o que comprova o interesse dos clientes pelo catálogo formado, conforme indica o texto da seção “Quem somos” disponível no seu site. O editor e jornalista Fabiano Curi, em entrevista concedida ao portal online Literatura BR, afirma que “a vantagem da pequena editora é a flexibilidade para se aproximar de seu leitor. Se falta capital e estrutura para grandes lançamentos e divulgação, elas têm de se virar para usar os canais de comunicação que temos disponíveis hoje em dia.” E é o que a empresa vem fazendo. Além de propor boas obras em edições com projetos gráficos originais, a sua divulgação, até então feita em duas campanhas publicitárias, também inovou em termos de linguagem, revelando sua postura no mercado editorial. Traçando um diálogo com aquilo que é seu real produto, isto é, a literatura, a Carambaia usou de forma criativa e crítica o gênero e

as ferramentas literárias, estratégias que serão analisadas adiante, na análise de sete anúncios das duas campanhas da editora.

## DISCUSSÕES

No primeiro grupo de análise do *corpus*, têm-se quatro anúncios da primeira campanha publicitária da Carambaia. Estes circularam em diferentes meios de comunicação escrito. Supomos que o primeiro a ter sido divulgado foi o seguinte anúncio:



Essa hipótese foi levantada com base na presença da imagem do produto a ser consumido, no qual se identificam os títulos dos livros, acompanhado de uma breve descrição “Lançamento: Caixa Korolenko com 2 volumes”, que somente aparecem nesse anúncio. É provável que a empresa estivesse testando como ficaria visualmente a propaganda e se ela se alinhava à sua proposta, numa etapa de tentativa e erro para alcançar o melhor resultado gráfico para seus objetivos. A estratégia comunicativa é construída a partir da intergenericidade, a qual é indicada pelo enunciado “Este anúncio contém literatura”, de forma que há uma quebra de expectativa, ou seja, ali não terá um texto publicitário tradicional. Essa escolha de linguagem é reforçada pelos dois slogans no canto inferior direito: “Nossa melhor propaganda é a literatura” e “Carambaia - Uma editora de leitores”, sendo este último recorrente nas suas duas campanhas. De certa forma, a marca propõe uma proximidade entre quem faz e quem consome os livros e sugere também um conhecimento prévio sobre a expectativa do seu público uma vez que os profissionais da empresa são também leitores. Logo abaixo do aviso de que não se trata de um anúncio publicitário convencional, é colocado um trecho do livro promovido, mobilizando o próprio gênero literário como argumento para o convencimento da compra do livro em questão. Essa estratégia argumentativa é justificada pelo primeiro slogan, uma vez que a empresa constata que não há nada melhor para usar como propaganda que a própria matéria-prima de seu trabalho, a literatura. Os demais elementos visuais – a cor amarela do pano de fundo, a letra maiúscula e de cor preta, o aviso inicial em laranja – contribuem para prender a atenção do leitor. A maneira pela qual a empresa se promove e divulga seu produto é tão criativa que o endereço do seu site se encontra em fonte pequena e é colocado de forma bem discreta, verticalmente, na lateral do anúncio. A propaganda se dirige ao seu público-alvo colocando no centro das atenções seu produto, enquanto o caminho para a compra, seu endereço virtual, é colocado em segundo plano, pois

aqueles realmente interessados irão procurar saber mais sobre a marca Carambaia, o que reafirma o interesse desta por uma clientela específica. Nesse segundo anúncio, já não consta a imagem do produto, mas há a presença de um trecho do livro divulgado. Nesse caso, não é revelado o título do livro lançado, apenas o autor, Marcel Proust, o qual é um nome familiar entre conhecedores e estudiosos da literatura. O fato de ser um autor de renome atiza a curiosidade dos leitores. A intergenericidade aqui é anunciada com outro enunciado – “Aqui, em vez de um texto publicitário, um texto literário” – explicitando ainda mais que haverá uma ruptura no modelo comum de fazer propaganda. Os slogans também se fazem presente, mas a cor é modificada: de amarelo vivo, passa para um azul vibrante, também bastante chamativo, e a cor do aviso de mescla de gêneros passa à rosa, contrastando com o fundo. A letra maiúscula e de fonte maior e preta iniciando o trecho literário continua compondo o anúncio e sendo o chamariz inicial para captar a atenção do público-alvo.



Nesses dois últimos anúncios, a editora volta a usar a cor amarela vibrante para plano de fundo, como no primeiro exemplo analisado, variando apenas na cor do aviso da intergenericidade. Assim, o formato é o mesmo: o anúncio de que se trata de uma mescla de gêneros (“Neste espaço publicitário, colocamos um texto literário” e “Banner publicitário? Não, literário.”, respectivamente), os dois slogans no lado esquerdo, a letra maiúscula do início do trecho do livro promovido e o trecho propriamente dito. Nesses exemplos são usados trechos de livros não nomeados de um autor consagrado (James Joyce) e de uma autora vencedora do prêmio Nobel não traduzida para o Brasil até então (GraziaDeledda), mostrando a versatilidade de edições da empresa e seu empenho em trazer obras estrangeiras e inéditas para o cenário nacional. Em todos os exemplos do primeiro grupo do , tem-se um trecho de um gênero literário que é usado como estratégia de persuasão para promover o consumo de livros da editora Carambaia. Os trechos não são atribuídos a nenhum título de livro, o que também pode ser considerada uma técnica de venda. O formato é diferenciado e essa escolha revela, de certa forma, a postura inovadora da empresa. Estruturalmente não vemos marcas do anúncio publicitário – como imperativos e a exposição visual central do produto, por exemplo –, mas mesmo sem esses elementos é possível compreender que é uma publicidade, pois, criando uma espécie de metalinguagem, ele mesmo se explica ao anunciar essa quebra de formato com as frases no lado direito superior e se justifica ao trazer os slogans finais na base da propaganda, que anunciam efetivamente a marca e seu produto principal. Após a primeira campanha, na qual se optou por sinalizar o uso da intergenericidade, a Carambaia apostou em uma ação publicitária ainda mais criativa em termos de linguagem. Assim, lançou três anúncios idealizados juntos a agência Artplan intitulados “Abaixo o .”, “Só a ? nos salva” e “Em defesa do –”. Todos eles estão estruturados no formato de manifestos em versos e trazem o sinal de pontuação sobre o qual tratam sempre na forma

gráfica, nunca seu nome por extenso. No caso, esses símbolos representam os acontecimentos de linguagem que estão a eles relacionados. De uma forma geral, a campanha traz um posicionamento em relação à forma como os embates sociais estão sendo conduzidos na atualidade no nosso país, onde observamos um enorme acirramento e opiniões cada vez mais fechados em todas as frentes. Enquanto a maior parte das pessoas se enclausura nesse comportamento de só conseguir conversar com iguais, a Carambaia levanta a bandeira da pluralidade de vozes e agrega à sua marca o sentimento de abertura às discussões. Uma vez que sua matéria-prima é também a língua e o texto, a Carambaia opta por estabelecer um discurso crítico utilizando um repertório de metáforas que valorizam esse material. Mais uma vez, tenta expor ao seu público a sensibilidade para colocar a sua missão literária em foco sempre que possível. O primeiro anúncio, que versa sobre o ponto final, é justamente uma crítica às posturas afirmativas e definitivas dos sujeitos no contexto em que vivemos, o qual, curiosamente, é de incertezas. Dessa forma, lembrando expressões como “é isso e ponto final”, a publicidade em questão problematiza o ponto final que pretende “calar opiniões contrárias”. Fazendo ressalva sobre o necessário uso dessa pontuação em um sentido pragmático e estrito, o texto explica qual tipo de ponto final deseja combater, assim, enfatiza os valores da marca: “o que mais queremos é abrir discussões”, “precisamos ouvir o que todos têm a dizer”, “precisamos de tranquilidade, não de violência”. No que diz respeito à intergenericidade, observamos que se mantêm elementos que facilitam a identificação do caráter propagandístico, como a presença do slogan e o site da empresa, mas trata-se de uma estrutura híbrida, pois temos um texto muito longo para um anúncio, no formato de um manifesto em versos com ares de pequena crônica, cujo conteúdo tem um caráter de publicidade institucional, mas também abrange outros interesses e recorre a um refinamento estilístico particular. O mesmo será observado nos demais componentes da campanha. “Só a?na salva” é um elogio à dúvida e ao questionamento. O anúncio inicia constando a perda de capacidade do brasileiro para usar essa pontuação, o que, de certa forma, funciona como um contínuo na argumentação anterior, que defendia o excesso de convicção dos enunciadores. O discurso insiste nas mesmas ideias tomando, agora, outra construção linguística como referente: as frases interrogativas. Depois de afirmar que “a ? no fim de uma frase é sempre a oportunidade de aprender algo” e de constatar que “o brasileiro abriu mão da ?”, a empresa, mais uma vez, marca seu lugar de fala nesse contexto ao defender que “uma editora não pode concordar com isso” e sugerindo que as interrogações são a saída para crise atual. Do ponto de vista da intertextualidade, notamos ainda o esforço nesta campanha para mobilizar conhecimentos prévios do seu interlocutor no que diz respeito não apenas aos elementos textuais e à crise política do país, mas também ao repertório literário, já que esse anúncio começa propondo que o desaparecimento da interrogação se assemelha a “uma fábula, uma peça de realismo mágico latino-americano”. Percebemos, mais uma vez, que o público-alvo dessa editora é um leitor literário bem informado e bem formado. Em uma ação comunicativa que propõe a importância do diálogo a partir dos sinais gráficos da pontuação, não poderia faltar o travessão. Assim, ele se faz presente na peça “Em defesa do —”. Segundo o anúncio, “tudo aquilo que o — representa: é justamente o que anda faltando ao Brasil de hoje”. E se o travessão é a representação máxima, nesse enfoque, do diálogo, da opinião e da expressão, a sua supressão ou negação é o equivalente a censura. Assim, a Carambaia delimita seu posicionamento em passagens como a seguinte: “como editores, temos respeito dobrado pelos —s.” De forma geral, os três anúncios se baseiam na mesma fórmula e no mesmo argumento. Percebemos o esforço da empresa em se posicionar a respeito da falta de cooperação nos debates atuais, no sentido de uma carência de escuta entre as partes. Ao pontuar esse cenário, a Carambaia se coloca como espaço no qual o conflito de ideias é visto como algo positivo e saudável, criando efeitos de sentido diversos para o seu público que passa a compreendê-la como instituição democrática e flexível. O discurso também serve para resguardar seu catálogo que inclui autores de diferentes épocas e diferentes posicionamentos políticos ou ideológicos, o que estaria alinhado aos



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-286.

CARAMBAIA. **Quem somos**. Disponível em: < <http://www.carambaia.com.br/quem-somos> >. Acesso em: 01 jul. 2016.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Razão e sensibilidade no texto publicitário**. São Paulo: Futura, 2004, p.207.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2003, p.175.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definições e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.;

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008. p. 146-171.

MATOS, Nathan. **Entrevista com Fabiano Curi** (Editora Carambaia). Disponível em: < <http://www.literaturabr.com/2015/08/26/entrevista-com-fabiano-curi-editora-carambaia/> >. Acesso em: 01 jul. 2016.

# AMBIGUIDADE ESTRUTURAL: Estudo da posição sintática

Geisy Ellen Vicente Herculano  
Linda Inês Boa Vista Acioly

Marcelo Amorim Sibaldo

**Resumo:** Um falante de uma língua possui alta intuição sobre as sentenças produzidas, e é através desta intuição que os falantes reconhecem sentenças agramaticais, sentenças mal formadas ou que contenham ambiguidade, seja ela lexical, de escopo, semântica ou sintática. E é justamente com essa intuição que vamos trabalhar nesta pesquisa, pois este trabalho se fundamenta no propósito de estudar e compreender como se dá o processamento das frases na parte cognitiva dos falantes, ou seja, queremos fazer um estudo do processamento da linguagem na mente humana, como é realizada a compreensão de uma frase e a sua identificação quanto aos sintagmas. Sendo assim, nosso objetivo é saber qual a leitura mais recorrente em frases do Português brasileiro (PB) que contenham ambiguidade causada pelo sintagma adjetival que pode assumir mais de uma posição estrutural, resultando assim em mais de uma leitura possível na sentença formada. Para alcançar nosso objetivo fizemos uso de um formulário virtual no qual os informantes responderam qual o sentido identificado por eles nas frases expostas, em seguida fizemos a contabilização dos dados e quantificamos as leituras dadas pelos informantes de acordo com o Princípio da Aposição Local, podendo ser identificadas a aposição baixa e a aposição alta, ou ainda ocorrer o reconhecimento da ambiguidade sintática. Esta pesquisa se baseia na Teoria X-barras, enquanto cognitivista observando o processamento de frases, e na Psicolinguística. Por meio do Princípio da Aposição Local analisamos o processamento da linguagem através de frases que contenham ambiguidade estrutural no PB. Nossa hipótese inicial é a de que os falantes, seguindo o Princípio da Aposição Local, identificariam o sintagma adjetival como modificador do sintagma nominal mais próximo, ou seja, não reconheceriam a ambiguidade tampouco associariam o SA ao sintagma mais distante. Com a análise dos dados pudemos confirmar nossa hipótese proposta inicialmente, pois os informantes reconheceram o sintagma adjetival causador da ambiguidade alocado a posição baixa.

**Palavras-chave:** ambiguidade estrutural; ambiguidade sintática; psicolinguística; sintaxe; teoria da aposição local.

## INTRODUÇÃO

Um falante de uma língua possui alta intuição sobre as sentenças produzidas, é por meio desta intuição que os falantes reconhecem sentenças agramaticais, sentenças mal formadas ou que contenham ambiguidade, seja ela lexical, de escopo, semântica ou sintática.

E é justamente com essa intuição que vamos trabalhar nesta pesquisa, pois nosso objetivo é saber qual a leitura mais recorrente em frases do PB que contenham ambiguidade causada pelo sintagma adjetival que pode assumir mais de uma posição estrutural, resultando assim em mais de uma leitura possível na sentença formada.

O processamento da linguagem é estudado por muitos pesquisadores e em muitas línguas possuindo várias teorias que abarcam esse fato, este artigo vem relacionar o processamento da linguagem no PB, para que a partir de tal feito compreendamos mais acerca do processamento da linguagem e contribuir com os estudos sobre a cognição e a sua função para a produção da linguagem.

Antes de realizar uma análise mais concreta das leituras possíveis e reconhecidas neste trabalho precisamos conceituar a ambiguidade sintática, que é vista como um fenômeno sintático que aparece quando um item lexical ou uma sentença pode causar ambiguidade para os interlocutores dependendo do local onde ela é alocada na sentença. Os falantes por vezes argumentam que o contexto influencia na interpretação da sentença, porém a sintaxe utiliza como seu axioma máximo a sentença de forma isolada, identificando os princípios que se apliquem em qualquer sentença independente do contexto.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Para alcançar o objetivo proposto criamos um formulário com 10 frases sintaticamente ambíguas e publicamos em redes sociais para que os informantes respondessem. Em relação a informações pessoais só foi necessário informar a idade e o nível de escolaridade, em seguida o informante escrevia o sentido reconhecido de cada frase.

As frases de testes foram retiradas de uma pesquisa relacionada ao tema, realizada por José Olimpio de Magalhães e Marcus Maia intitulada “Pistas prosódicas implícitas na resolução de ambiguidades sintáticas: um caso de adjunção de atributos” publicada na Revista da ABRALIN.

As frases utilizadas nesta pesquisa foram:

1. O pai visitou o filho embriagado
2. O rapaz abraçou o amigo suado
3. O guarda prendeu o ladrão desarmado
4. A babá ninou a menina infeliz
5. A mãe encontrou a filha irritada
6. O homem ergueu o menino feliz
7. O réu encontrou o advogado nervoso
8. O cão pegou o coelho faminto
9. O lutador derrotou o adversário cansado
10. O motorista atropelou o pedestre bêbado

Para demonstrar que de fato são formados por constituintes e a diferença entre a aposição, aplicamos dois testes de constituintes, a clivagem e a topicalização. Vamos utilizar a mesma frase demonstrada no referencial teórico como modelo:

**Clivagem:**

- 1) a. Foi o filho embriagado que o pai visitou.  
b. Foi o pai embriagado que visitou o filho.

**Topicalização:**

- 2) a. O filho embriagado o pai visitou.  
b. O pai embriagado visitou o filho.

Ao final da pesquisa, coletamos as respostas e quantificamos as leituras identificadas, nas quais o informante poderia reconhecer as duas leituras (identificar a ambiguidade), ou reconhecer apenas a alocação do sintagma adjetival no âmbito local ou não-local.

## DISCUSSÃO

A linguagem é um objeto de estudo desde a Antiguidade Clássica, por exemplo, com Aristóteles definindo os gêneros literários, e essa cultura do estudo da linguagem se perpetuou até se tornar uma ciência, a partir das observações sistemáticas da combinação de sons, de palavras e até mesmo das sentenças, uma das teorias mais famosas é conhecida como *Teoria Gerativa*, que teve seu início com o linguista Noam Chomsky no ano de 1957, através do lançamento do livro *Estruturas Sintáticas* (1957), em que aborda a sintaxe como componente principal para descrever uma das dicotomias estudadas por esta teoria, a competência em detrimento do *desempenho*. A competência é ligada ao cognitivismo, que é compreendido quando ao estudar a linguagem na sua forma inata admite-se que todos os indivíduos humanos possuem a capacidade de desenvolver a faculdade da linguagem; em se tratando do desempenho, Chomsky afirma que é a linguagem em uso, a sua produção, o que não seria um objeto de estudo para a corrente gerativista.

Ao estudar o funcionamento da mente humana, partindo das ideias do gerativismo, a linguagem assume o papel de um conhecimento tácito, comum aos falantes das diversas línguas existentes no mundo, que se desenvolve de forma inconsciente, por exemplo, quando aprendemos a andar de bicicleta não conseguimos explicar o movimento do corpo e dos músculos para outrem, mas esse conhecimento deve ser desenvolvido de forma individual, assim como o conhecimento linguístico, que permite que compreendamos as diversas estruturas linguísticas sem esforço consciente.

Outra definição estudada pelo gerativismo é a *faculdade da linguagem*, abordada como uma disposição biológica comum a todos os indivíduos humanos saudáveis, isto é, sem patologias, para adquirir uma língua e para produzir e compreender discursos, frases e palavras; é com essa definição da faculdade da linguagem que o cognitivismo se desenvolve, abordando a compreensão da natureza humana e o funcionamento da língua.

Ao observar a linguagem pelo viés cognitivista, a Teoria Gerativa, afirma que a mente humana é modular, assim como a linguagem, pois refere-se à ideia de que existem componentes relativamente independentes dos outros e que a linguagem adquire uma função específica na modularidade, retornando a um con-

ceito essencial para este artigo, a Faculdade da Linguagem, que é classificado como um desses módulos, da qual provém uma das teorias mais aceitas e produtivas expressada pelo Gerativismo.

A *Teoria de Princípios e Parâmetros*, exemplificada por Chomsky em meados de 1980, que se relaciona diretamente com a *Gramática Universal (GU)*, uma das áreas de pesquisa do gerativismo, pois busca similaridades entre as línguas naturais, admitindo como um pressuposto que uma parte do cérebro seja responsável pela linguagem se apresentando de diferentes formas em cada língua, por meio dos parâmetros e essas similaridades são os princípios, presentes em todas as línguas, podemos tomar como exemplo que todas as línguas humanas e naturais são compostas por sujeitos sintáticos, chamado de *Princípio de Sujeitos*. Porém quando analisamos as línguas naturais percebemos que nem todas possuem a formação de sujeito nas sentenças, de forma obrigatória, fomentando assim um parâmetro, chamado *Parâmetro do Sujeito Nulo*, pois pode ser produzido em algumas línguas e em outras não. Como no Inglês, que é obrigatório a produção do sujeito, mesmo quando for um verbo que indique fenômenos da natureza; diferente do português que pode ser expresso de ambas as formas em diferentes sentenças.

Cada indivíduo possui uma experiência diversificada com a linguagem, e cabe a linguística explorar e estudar todas essas experiências para compreender como um falante de uma determinada língua compreende a linguagem e a sua estrutura. Para exemplificar vamos utilizar a ambiguidade de frases, explorada de uma forma estrutural-sintática, que nos ajuda a compreender como a mente humana se organiza para assim compreendermos a sintaxe de uma frase e como é processada, acompanhemos um exemplo dado por Maia (2015):

- Estou querendo beijar a Gisele de novo!  
- Você já beijou a Gisele?  
- Não, mas já quis beijá-la antes...

Percebemos nesta piada uma ambiguidade estrutural, na qual o sentido capturado pelo interlocutor não foi o pretendido pelo autor da primeira frase, como fica claro na terceira frase, percebendo que a primeira frase foi ambígua, pois ela admite pelo menos duas interpretações, não pelo fato da palavra ter duas interpretações, mas pela sua colocação sintática, e a possibilidade da análise do constituinte “de novo”. Na segunda frase o interlocutor compreendeu que o constituinte aqui analisado estaria apostado ao verbo “beijar”, mas fica claro através da terceira frase que tal constituinte está apostado a oração do verbo “querer”, admitindo assim um escopo de modificação distinta, e coube ao interlocutor realocar essa informação, localizada no adjunto adverbial, para obter a compreensão da primeira frase, demonstrando que há maneiras distintas de processar uma mesma frase variando o indivíduo ou as sociedades linguísticas.

Este estudo de ambiguidade estrutural é fundamental para a compreensão sobre o processamento de frases, tendo como base o estudo sobre a ambiguidade aqui abordada foi desenvolvida por Lyn Frazier e Janet Fodor a *Teoria do Garden-Path (TGP)*, conhecida também como *Teoria do Labirinto*, que foi criada com base na língua inglesa, mas tem se provado eficaz na língua portuguesa também. Essa teoria, de forma simplificada, aborda sobre a propriedade da sentença de ser estruturada com várias bifurcações a serem escolhidas pelos falantes para construção de sentido, utilizando-se da propriedade da linguagem de ser modular, a TGP se baseia nos conceitos de modularidade da mente, relacionado com a sintaxe, assim como Maia define:

Além da modularidade da mente, teorias ditas como estruturais, como a TGP, também subscrevem a serialidade do processamento, ou seja, o parseamento de uma sentença se desenvolveria em uma série linear de operações mentais, em um processo em que a saída da operação anterior fornece a entrada da próxima operação. (MAIA, 2015)

Tratando-se do estudo aqui realizado faz-se necessário definir ainda outro termo utilizado na linguística, o *Princípio da Aposição Local*, também elaborado pela psicolinguista Lyn Frazier, o qual explana sobre a colocação da piada já referida anteriormente, sobre esse conceito define-se: “Quando possível aponha os itens lexicais que vão sendo encontrados à oração ou sintagma correntemente sendo processado” (FRAZIER apud MAIA, 2015), ou seja, os itens lexicais variam a alocação de acordo com a preferência da língua estudada, podendo conter uma aposição local ou não-local, fato esse que está em estudo no presente artigo, o qual descreve a preferência dos falantes para a aposição do item em questão para um local mais alto ou mais baixo na frase.

Utilizamos dez frases para um pequeno mapeamento da preferência dos falantes do português brasileiro (PB), para tanto utilizamos a *Teoria X-barra* pertencente também à *Teoria Gerativa* para demonstrar a estrutura padrão das frases que foram utilizadas e a movimentação do item lexical escolhido para o teste da Aposição Local no PB. Segue abaixo o modelo da *Teoria X-barra* para as frases utilizadas:

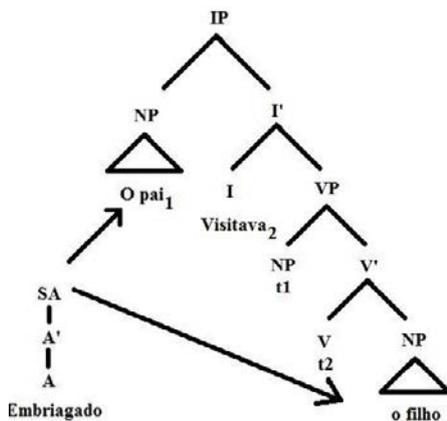


Figura 1: Modelo segundo a Teoria X-barra de uma das frases analisadas.

## RESULTADOS

Como já dito anteriormente, nosso objetivo é identificar qual a leitura que os informantes iriam apontar como a mais apropriada para as frases-testes ou ainda se iriam detectar a ambiguidade. E nossa hipótese inicial seria a de que os falantes iriam reconhecer o SA causador da ambiguidade como pertencente a uma aposição local, ou seja, como predicador do objeto. Desta maneira, o reconhecimento do Sintagma adjetival coincidiria com o *Princípio da aposição local*, que é a aposição *default* nesses casos.

Como já indicado anteriormente, em relação aos dados dos informantes, só foram exigidos, no ato de preenchimento do formulário, os dados relativos à escolaridade e idade, que estão expostos em porcentagem nos gráficos abaixo:

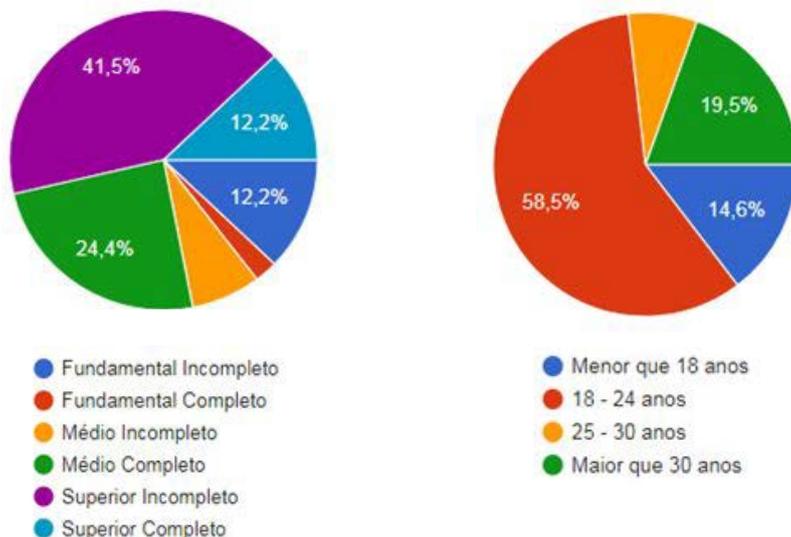


Gráfico 1: Escolaridade

Gráfico 2: Faixa Etária

A seguir demonstramos os dados coletados com a pesquisa sobre a Aposição Local e o seu reconhecimento dos itens lexicais em relação ao local da aposição e do reconhecimento da ambiguidade. Alguns falantes reconheceram a ambiguidade presente nas frases, este fato é passível de explicação através de fatores extralinguísticos, como o nível de escolaridade ou leitura automonitorada, que foram os fatores identificados através do formulário, porém o reconhecimento da ambiguidade foi marcado por uma baixa incidência, como podemos observar no gráfico abaixo:

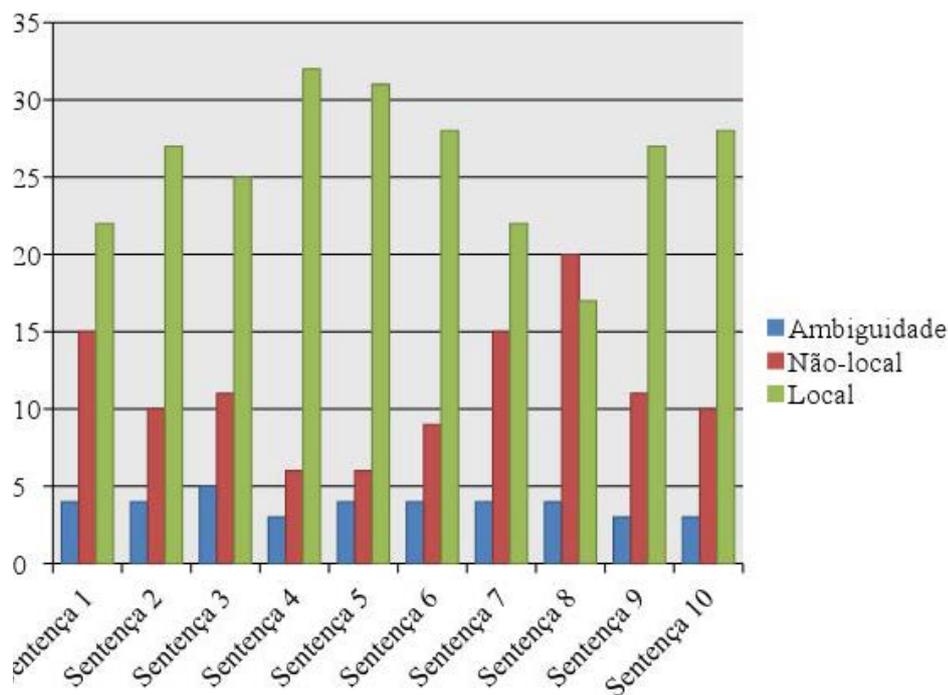


Gráfico 3: Resultado quantitativo das respostas dadas pelos informantes quanto ao reconhecimento da alocação do sintagma adjetival em análise.

Na primeira frase analisada, “O pai visitou o filho embriagado”, tivemos como resultado predominante a aposição local, podemos observar que esta é uma das frases que mais tem como resultado também a aposição não-local, mesmo assim a incidência desta é bem menor que aquela, ainda vemos que o reconhecimento da ambiguidade está presente, porém bem menor que os outros resultados.

Já na segunda e terceira frase temos resultados bem próximos, constatando ainda que a preferência pela aposição local é mais relevante, portanto nas frases “O rapaz abraçou o amigo suado” e “O guarda prendeu o ladrão desarmado” temos, também, um resultado menor de preferência dos falantes pela aposição não-local e do reconhecimento da dupla leitura.

Nas frases 4,5 e 6 temos resultados maiores em relação a preferência pela aposição local, portanto nas frases “a babá ninou a menina infeliz”, “A mãe encontrou a filha irritada” e “O homem ergueu o menino feliz” obtivemos os mesmo resultados em relação as frases anteriores, ou seja, a preferência menor foi pela aposição não-local e o reconhecimento da ambiguidade. Na frase 7, “O réu encontrou o advogado nervoso”, percebemos a preferência pela aposição local e não-local de forma mais aproximadas, porém a alocação mais próxima é a mais recorrente.

Já na frase 8 “O cão pegou o coelho faminto”, obtivemos uma divergência dos outros resultados, conforme é demonstrado no gráfico 3, esta foi a única frase-teste que teve como maior resultado a preferência dos falantes pela alocação não-local. Por último, as duas últimas frases, “O lutador derrotou o adversário cansado” e “O motorista atropelou o pedestre bêbado”, repetiram o resultado mais evidente, que foi o da aposição local do sintagma adjetival.

Após compreender os princípios que regem o processamento das frases e como são produzidos pelos falantes do português brasileiro, observamos os dados coletados, apresentados acima, e percebemos que a aposição local é a preferência majoritária dos falantes, como podemos ver no Gráfico 3, pois apenas uma das frases analisadas, a frase número 8, obteve um resultado diferente da hipótese proposta por nós inicialmente e dos resultados aqui comentados, reafirmando uma das característica do PB, característica esta que é considerada um *parâmetro*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto inicialmente, a preferência escolhida pelos falantes seria a da formação que colocaria o constituinte testado na posição mais próxima do objeto. Como vimos anteriormente no gráfico 3, confirmamos nossa hipótese ao constatar que das 10 frases-teste obtivemos um maior resultado de preferência pela Aposição Local em 9 delas, portanto os informantes processavam a sentença de forma articulada e sempre relacionando o adjetivo ao nome mais próximo, e que portanto estaria conforme o *Princípio da Aposição local*.

A única sentença que os falantes não relacionaram o constituinte analisado à aposição local foi a frase (8): “O cão pegou o coelho faminto”. E que não podemos analisar a que fator se deve tal diferença, pois este trabalho não teve caráter qualitativo, portanto deixamos tal aspecto para uma futura análise em outros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, J. H. F. P. **O fenômeno linguístico da ambiguidade nos livros didáticos**: uma abordagem gerativista. 2014. p. 39, UNB, Brasília.

KENEDY, E. A cognição linguística. In: \_\_\_\_\_. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 11-23.

MAGALHAES, J. O.; MAIA, M. **Pistas prosódicas implícitas na resolução de ambiguidades sintáticas**: um caso de adjunção de atributos. Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1 e 2, p. 143-167, dez. 2006.

MAIA, M. Processamento de Frases. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Psicolinguística, Psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 13-30.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. Teoria X-barra. In: \_\_\_\_\_. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 47-119.

# O FEMININO: A construção discursiva do gênero à luz dos processos da linguística sistêmico-funcional

---

Eduardo Henriques

**Resumo:** A presente investigação contempla os estudos de gênero social, os quais vivem uma crescente volumetria dentro das pesquisas acadêmico-científicas em face de uma ascendente demanda da sociedade ocidental por conferir voz às minorias e não apenas debater suas questões, mas efetivamente fomentar mudanças socioculturais que revertam o histórico de silenciamento e apagamento promovido pelas estruturas hegemônicas de controle social. Na perspectiva da Linguística Crítica (LC), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), notadamente sob a perspectiva de Halliday (2002 [1978]), observa como as escolhas linguísticas dos usuários da língua constroem a eles mesmos, a outrem e ao mundo que os cerca, permitindo uma análise do ponto de vista do interlocutor presente em seu discurso. Por meio disso, com base nos Processos da LSF, sob o aporte de Souza (2004) e de Moreira (2015), aqui investigou-se como ocorre a construção discursiva do Feminino no livro “O Castelo de Papel”, de Mary del Priore (2013). A obra biografava a vida da Princesa Isabel e do Conde d’Eu, e dela coletaram-se os Processos Materiais, Mentais, Relacionais, Existenciais, Comportamentais e Verbais para compor o corpus da investigação. Os dados permitiram compreender o comportamento autoral no processo de construção discursiva da Princesa, evidenciando-se o tratamento dado ao Feminino por meio do contraste com o Masculino, simbolizado pelo esposo da princesa. É válido salientar que a obra apresenta a construção tanto do Feminino quanto do Masculino, e que esse trabalho de linguagem é empreendido por uma voz autoral feminina, o que por si só já fomenta uma reflexão sobre o lugar social de cada gênero, materializado na obra pela representação gerada por Priore para Isabel e Gastão. Tendo como questão inicial identificar se há ou não alguma marca de hierarquização de gênero ou de condicionamento de gênero no tratamento das personagens, o trabalho identificou destaque à personagem do Príncipe em detrimento da Princesa, cuja hipótese defendida para tal conclusão é a provável perpetuação das estruturas sociais de privilégio do Masculino sobre o Feminino, notadamente reforçadas por uma cultura machista amplamente difundida e arraigada à identidade ocidental.

**Palavras-chave:** Gênero Social; Feminino; Linguística Sistêmico-Funcional; Biografia.

## INTRODUÇÃO

A escrita biográfica sofre curva ascendente nos estudos discursivos realizados no Brasil na presente década. Após certo hiato, o ato discursivo de comutar à personagem uma pessoa de notoriedade cultural é visto com interesse pelos pesquisadores, haja vista que a narrativa biográfica parte de uma série de escolhas cujo produto será a construção de um ponto de vista acerca de alguém. Desta forma, a maneira pela qual eu costuro os fatos selecionados para erigir a vida de uma pessoa acaba por dar o tom valorativo que o leitor da obra biográfica terá ao longo da experiência de imersão na personagem.

Para alguns leitores, todavia, é possível que tratar por “personagem” o protagonista de uma obra biográfica possa soar estranho. Por isso, cabe descortinar o pressuposto teórico que fundamenta essa concepção, o qual compreende que contar uma história é, acima de tudo, reconstruir um fato histórico a partir da experiência pessoal com ele tida ou do falseamento dessa experiência, mas jamais da recuperação ou da repetição daquela experiência. Assim, ao se tratar da vida de um sujeito de destaque sociocultural, a biografia cose uma série de experiências vividas pela personagem de modo a urdir uma experiência maior: a própria vida. Ao realizar tal trabalho narrativo, o autor desse texto o faz de maneira privilegiada, pois “contar a história de alguém é apresentá-lo a outrem, segundo a nossa forma de tomarmos aquele alguém, de encarmos este indivíduo em sua realização existencial conforme os nossos ‘filtros ideológicos’”. E é justamente por isso que vige nessa pesquisa a noção da hierarquização entre o sujeito-biógrafo e o sujeito-biografado, de modo que este é refém daquele, sendo construído a partir dos ingredientes selecionados para dar-lhe forma.

Conforme o explanado, percebe-se, portanto, que o sujeito biografado perde a autonomia sobre si, recai na agência de sua vida nas mãos do biógrafo, o qual tem sobre a narrativa quase que poder divino, se aceitarmos que o autor tem nas mãos a condução de dar ao biografado o destino que bem entender à luz da história, através da condução discursiva da opinião, do ponto de vista que será construído a partir do diálogo entre a escrita biográfica e a própria leitura da obra por quem vier consumi-la por deleite ou investigação. Logo, a interpretação, o juízo de valor e a apreensão da personagem por parte do leitor realiza-se tal qual um barco a navegar em águas cujo sentido é aquele ditado pelo autor, posto que seja decorrente das decisões deste o que será evidenciado da vida do biografado e o que será eclipsado, bem como a forma e a gradação apreciativa. Tendo o biógrafo como condutor dessa experiência de conhecimento acerca de alguém, o leitor é um passageiro cujo destino segue a orientação da bússola ideológica do narrador, que leva em consideração suas próprias posições sobre fatos, pessoas, eventos, lugares... ao organizar a despersonalização do sujeito biografado para o imortalizar enquanto personagem.

À luz desse movimento discursivo, observar como a seleção de eventos, apreciações e performances são relacionadas à personagem por meio da condução do biógrafo traz à baila a noção de escolhas. O autor escolhe quem será essa personagem aos olhos do leitor, assim como escolhe como fará para que tal leitura seja possível. Pensar em escolhas realizadas pela linguagem é, também, de certa forma, pensar nas escolhas linguísticas que realizamos para dizer o que queremos dizer, da forma que desejamos ou precisamos e induzindo às leituras que nos parecem as mais afinadas aos nossos propósitos discursivos. Justamente nessa perspectiva, a Linguística Sistêmico-Funcional problematiza e investiga nossas escolhas em atenção aos usos da língua e aos modos que produzimos discursos e construímos a nós mesmos, a outrem e ao mundo a nossa volta. Compreendendo a língua como um conjunto de sistemas e possibilidades realizativas, Halliday (2002) nos permite observar como o autor biográfico constrói suas personagens, bem como que acentos valorativos imprime sobre elas.

Com base na perspectiva sistêmico-funcional hallidayana, investigou-se como a construção de personagens pode guiar a leitura de uma obra biográfica e agenciar uma interpretação da personagem com base nos papéis sociais e nos Processos que constroem o biografado. Analisando “O Castelo de Papel”, no qual Mary del Priore (2013) narra a vida conjugal da Princesa Isabel e do Conde d'Eu, buscou-se averiguar como a autora constrói a apreciação do seu próprio sexo através da experiência da vida de Dona Isabel segundo o seu gênero em um diálogo temporal entre a vida no século XIX e a leitura no século XXI.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A propósito de investigar, à luz da LSF, as representações discursivas de Masculino e Feminino realizadas por Mary Del Priore em ‘O Castelo de Papel’, como formas de categorização de gênero para a Princesa Isabel e o Conde d'Eu, para acentuar como é realizada a construção da personagem enquanto signo Feminino por contraste ao signo Masculino, esta pesquisa arvorou-se na apreciação da biografia conferindo destaque às escolhas discursivas de Del Priore ao trazer à cena a sua protagonista.

É preciso salientar que a narrativa trata especialmente da vida conjugal da Princesa e de seu marido, o príncipe francês Gastão de Orléans, cortesmente condecorado Conde d'Eu por seu avô, o Rei Louis-Phillipe d'Orléans. É a primeira obra devotada a tal temática no Brasil e a segunda que biografava o marido da Redentora, sendo a primeira datada de 1933. Por isso, partiu-se do pressuposto de que Isabel e Gastão possuem igual destaque na obra, haja vista que a autora assinala biografar a vida do casal.

Consciente do que representava ser mulher e ser homem no Brasil do século XIX, essa pesquisa buscou destacar quais papéis sociais são atribuídos à Isabel e a Gastão, mas, especificamente, como essa atribuição é linguisticamente constituída no discurso de Del Priore, buscando observar que acentos apreciativos são vinculados ao trabalho de reconstrução discursiva da vida daquele casal. Para tanto, decidiu-se por investigar os Processos empreendidos pela autora conforme teorizado pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

Os Processos da LSF, elaborados por Halliday (2002), situam-se na Transitividade da língua, cuja realização busca dar conta do significado ideacional, especificamente o subcomponente experiencial, o qual expressa as experiências dos sujeitos enquanto “Processos” em que há um “Ator” como participante ativo e os “elementos circunstanciais” do dado Processo (SOUZA, 2006). Entretanto, já pelo subcomponente lógico, permite-se a realização de complexas formações gramaticais dentro do nível paradigmático da língua (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p.92). Desta forma, a Transitividade é um dos sistemas da língua na noção Hallidayana, e realiza-se através do Participante, do Processo e das Circunstância.

Quanto a isto,

Moreira (2015, p. 38) completa afirmando que os processos, os agentes e as circunstâncias são “categorias semânticas que explicam, de modo geral, como os fenômenos do mundo real são apresentados como estruturas linguísticas, que podem ser textualmente analisadas”. Dessa forma, o empreendimento desta análise do texto se efetua da seguinte forma: a) Analisando a transitividade por meio dos tipos de Processos: investiga a seleção de verbos e a sua função no texto (expressar ações, eventos, relações, estados de espírito, sensações, sentimentos e ideias (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 54 apud MOREIRA, 2015, p. 39); b) Analisando a constituinte interacional através dos participantes: investiga a seleção e a representação dos participantes, envolvidos ou não no processo, por meio do comportamento dos grupos nominais (MOREIRA, 2015,

p. 39); e c) Analisando o contexto circunstante segundo os advérbios e os sintagmas preposicionais: exploram os diversos tipos de circunstâncias exprimíveis pela Gramática da Experiência (MOREIRA, 2015, p. 39) (HENRIQUES, 2016).

Os Processos consistem em Material, Comportamental, Mental, Verbal, Relacional e Existencial. Aplicados à obra em questão, os Processos Materiais, os quais tratam das ações concretas, eventos e acontecimentos fatídicos, foram identificados em quantitativo de 341, sendo 114 relacionados à Isabel e 227 a Gastão. Dentre os quais, tem-se o Ex1. Ele [Gastão] enterrou a mãe e o avô (p.7), sabendo-se que o Ator é *Ele* [Gastão], o Processo é *Enterrou* e a Meta é *a mãe e o avô*. Já no Ex2. Isabel enterrara sua filhinha (p.154), o Ator é *Isabel*, o Processo é *enterrara* e a Meta é *sua filhinha*. Por sua vez, Os Processos Mentais, que tratam das ações subjetivas, por meio de uma experiência cognitiva do mundo, foram identificados em 248 ocorrências, sendo 106 relacionadas à Isabel e 142 a Gastão. Para exemplificar, tem-se em Ex1. O Príncipe [Gastão] via a tempestade chegando, sendo o Experienciador: o *Príncipe* [Gastão], o Processo é *Via* e o Fenômeno Ato é *a tempestade chegando*. Já em Ex2. Isabel exultava em colocar um fim a sua regência, o Experienciador é *Isabel*, o Processo é *Exultava* e o Fenômeno Fato é *em colocar um fim a sua regência*. Agora, os Processos Relacionais, que tratam das experiências dos sujeitos ao relacionarem-se, promovendo identificações e classificações dos mesmos, foram identificados em 124, sendo 61 relacionados à Isabel e 63 a Gastão. Temos em Ex1. Ele [Gastão] era um Orléans Saxe-Coburgo e Gotha, sendo o Portador o *Príncipe* [Gastão], o Processo é *Era* e o Identificador é *um Orléans Saxe-Coburgo e Gotha*. No entanto, em Ex2. Isabel já tinha 30 anos, o Portador é *Isabel*, o Processo é *Tinha* e o Atributo é *30 anos*. Todavia, no que concerne aos Os Processos Existenciais, os quais tratam dos “Estados de Ser”, representando algo ou alguém que existe ou acontece, há um diferencial. Isso porque este Processo não foi considerado nas análises de O Castelo de Papel, pois não posiciona Isabel e Gastão enquanto Participantes. Mas os Processos Comportamentais, que tratam das construções de comportamentos humanos, incluindo atividades mentais e verbais, tiveram forte expressividade, sendo identificados 138 ao total, dos quais 58 relacionados à Isabel e 80 a Gastão. Sua ocorrência pode ser vista em Ex1. Ali Gastão riu e chorou, no qual o Comportante é *Gastão*, o Processo é *riu e chorou* e a Circunstância de Lugar é *ali*; e em Ex2. Isabel trombava com o Imperador, que tem o Comportante *Isabel*, o Processo *trombava* e o Fenômeno *com o Imperador*. E, por fim, quanto aos Processos Verbais, que tratam das experiências operacionalizadas pelos verbos Dicendi e marcam relações simbólicas na mente e expressas pela linguagem, obteve-se a identificação de 124 casos, sendo 41 relacionados à Isabel e 84 a Gastão. Exemplificações são vistas em Ex1. Gastão disse a todos que a guerra iria durar anos, onde o Dizente é *Gastão*, o Processo é *Disse* e o Receptor é *a todos*; e em Ex2. Isabel perguntava qual criança, sendo o Portador *Isabel*, o Processo *Perguntava* e a Circunstância *qual criança*.

Por todo o exposto, verifica-se que, ainda que a biografia tenha um casal como protagonista, havendo duas personagens em situação de equidade na construção do objeto da narrativa, vige uma hegemonia de gênero, marcada em função de o marido ser muito mais explorado do que a esposa. Mas não é apenas pela quantificação de cenas nas quais um ou o outro figura como foco da narrativa, mas pela forma como a narrativa apresenta esta personagem e que recorte realiza da vida do biografado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos Processos (Experienciais), cuja observação verificou que Gastão atua como Participante 1 em 614 Processos, ao passo que Isabel é a Participante 1 de 394 processos (220 Processos a menos), o que nos leva a perceber os protagonismos que são dados a cada uma das personagens. Mas, para além

da apuração quantitativa dessas participações, é salutar ofertar interpretações, como a que nos leva a salientar que Gastão é mais agentivo do que Isabel, pois é o Participante 1 de mais processos accionais do que Isabel (Materiais, Comportamentais...) ao longo de todo “O Castelo de Papel”.

Dando prosseguimento a essa leitura quali-quantitativa, frise-se que Gastão tem mais espaço para “expor a si mesmo” do que Isabel, pois tem posição de Participante 1 em Processos Relacionais (63) e Verbais (84) que sua esposa (61 e 41, respectivamente). E some-se a isso o fato de que também o modo de ver o mundo e de receptor as experiências vividas é mais evidente em Gastão do que em Isabel, pois ele é o Participante 1 de 142 Processos Mentais, enquanto que a princesa é em apenas 106.

Pensando nas escolhas linguísticas que o usuário realiza ao enunciar, tal qual elucida Halliday (2002) acerca de nossas ações sobre os sistemas da língua e as intenções e propósitos discursivos que permeiam nossas ações discursivas, a pesquisa focalizou as formas de introdução das personagens. Identificando esses vocábulos e refletindo sobre os papéis sociais nos quais eles situam as personagens, tem-se o quadro:

Referente	Quantitativo	Referente	Quantitativo
Alteza	15	Imperatriz	11
Beata	4	Isabel	348
Carola	2	Mãe	10
Católica	2	Mulher	13
Condessa d'Eu	4	Princesa	157
Dona de Casa	9	Princesa Herdeira	7
Esposa	16	Redentora	9
Filha	56	Regente	14
Filhinha	7	-	-

Em atenção ao ora exposto, conclui-se que a quantidade de vocábulos usados por del Priore como vocativos para D. Isabel (17) e para Gastão (9) indica uma ação mais identificadora (e atributiva) para a princesa do que para o príncipe. Dentro os casos mais relevantes à pesquisa, frisa-se que a “condição de gênero” da princesa é veiculada na narrativa em 13 casos diretos: mulher. Somado a isso, atributos ao “ser mulher” são atrelados ao longo da narrativa à Isabel, havendo vocábulos identificadores que marcam as fases da vida da personagem: solteira, Isabel era “filha”(56) e de “filhinha” (7), enquanto Gastão sempre foi “Gastão”. Já quando casada, a princesa era esposa (16), mãe (10), Dona de Casa (9). E mais, o título de condessa d'Eu (4) também é um vocábulo que ampara D. Isabel em uma condição de gênero, pois a vincula ao marido, detentor do título; ao passo que a situação marital de Gastão é exposta 63 vezes, em que ele é marido (título atributivo) e Isabel é a mulher (marcador de gênero) daquele marido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma profícua imersão em “O Castelo de Papel”, em uma investigação da construção discursiva do Feminino enquanto um gênero de ordem social e não meramente uma realização biológica, esta pesquisa identificou que a posição da personagem no discurso influencia na visão que dela se projeta, havendo um direcionamento para que se perceba Isabel de uma determinada forma, a qual não é a mesma projetada para Gastão, o masculino.

Assim, verificando-se entre Feminino e Masculino qual detém mais posições de Participante 1, por exemplo, recai-se no binarismo sujeito-ativo versus sujeito-passivo, diante do que é enunciado – mas descobre-se um dado irretorquível. Isso em virtude de que Gastão é evidenciado como Ator-Participante muito mais do que Isabel, cabendo a ele a posição de personagem “que age” enquanto Isabel pode ser entendida, por conseguinte, como a personagem que recepta, que age coadjuvadamente. Seria este o papel da mulher no século XIX? Barman (2002) afirmou que sim, e parece que del Priore concorda.

Tal postura da autora pode ser verificada através da análise de sua atitude gramatical pela qual a autora evidencia a sua postura ideológica sobre seu objeto do dizer, esclarecendo posturas discursivas vivenciadas ao longo da exploração da obra biográfica. A composição biográfica considera o que é relevante narrar para ser ter uma história cativante, significativa e, também, comercial. Assim, sua tessitura seleciona fatos, personagens e circunstância que são divididas entre relevantes e irrelevantes, e ordena os relevantes a partir do que se quer evidenciar de cada episódio e das posturas/performances que se quer que o leitor identifique naquela personagem.

Com isso, o protagonismo do conde d'Eu expõe que, novamente, a voz e a vez são masculinas. A obra propõe-se a explorar a vida do casal, mas é o Príncipe quem tem sua face da história ressaltada, pois a biografia começa e termina narrando a vida do príncipe. Assim, o mais expressivo dado obtido pela análise é a manutenção de condições e lugares atribuídos à mulher e ao homem - uma condição de gênero feminina e uma supremacia de gênero masculina. De modo que o homem é “senhor de si” enquanto a mulher continua subjugada ao pai, ao marido, ao chefe, ao ministro... ao crivo e às opiniões de homens.

## REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, M. **O Castelo de Papel**: uma história de Isabel de Bragança, Princesa Imperial do Brasil, e Gastão d'Orléans, conde d'Eu. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

DEL PRIORE, M. **O Castelo de Papel**: uma história de Isabel de Bragança, Princesa Imperial do Brasil, e Gastão d'Orléans, conde d'Eu. (2013). Disponível em <<https://onedrive.live.com/edit.aspx?cid=ea4d2e67be86cffi&id=documents&resid=EA4D2E67BE86CFF1!1963&app=Word&wdPid=4e170291>> Acessado em Abril de 2016.

GHIO, E. & FERNÁNDEZ, M.D. **Manual de linguística sistêmico funcional**: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española. 1ª edição – Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lingüística Sistêmico-Funcional** – Aplicaciones em la lengua española: Universidad Nacional de Litoral, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **On grammar**. Edited by Jonathan Webster. London and New York: Continuum, 2002.

HENRIQUES, E. O. de A.. **ISABEL DO BRASIL** - “Uma Princesa e suas Múltiplas Identidades Biográficas”. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. 2014 (Trabalho de Conclusão de Curso).

HENRIQUES, E. O. de A. **O Masculino e o Feminino Imperiais**: uma análise Sistêmico-Funcional da Biografia “O Castelo de Papel”. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. 2016 (Dissertação de Mestrado).

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

MOREIRA, M. **Práticas Discursivas e Sociais na Relação Família-Escola-Comunidade**: da realidade da adolescência ao discurso legal no Brasil. Brasília. Universidade de Brasília. 2015. (Tese de Doutorado).

SOUZA, M. M. de. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. Recife. Universidade Federal de Pernambuco, 2006. (Tese de Doutorado).

# O PAPEL DA REFERENCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA PROGRESSÃO TEXTUAL

---

Talita Varela da Silva  
Suzana Leite Cortez

**Resumo:** Com base nas discussões acerca do campo da Semântica (Ilari, 2003; Marques, 2001) e do processo de referenciação e objetos de discurso (Koch, 2004; Cortez, 2012; Koch, Cortez, 2016; Guimarães, 2006), o presente artigo tem por objetivo analisar a seleção lexical e relações léxicas para a construção dos objetos de discurso. Para tal, serão observados seis textos midiáticos que tratam das ocupações escolares no último trimestre de 2016.

**Palavras-chave:** Semântica; Léxico; Referenciação; Objetos de Discurso.

## INTRODUÇÃO

A investigação acerca do significado das formas linguísticas tem assumido, ao longo do tempo, importante papel como objeto de estudo da semântica ao se comprometer com o esclarecimento das estratégias argumentativas nas línguas naturais que permitem a interpretação dos interlocutores. Entretanto, muito se tem discutido acerca da insuficiência de considerar este, seu objeto de estudo, haja vista a inexistência de uma conceituação precisa e abrangente de *significado*, se é que é possível, segundo Ilari (2003, p. 10) “ser exato na descrição de uma experiência cognitiva tão incontrolável quanto à significação.”

Eis aqui um dos motivos que levaram o semanticista Rodolfo Ilari a considerar esta, uma “trajetória difusa e escapadiça”, refletindo, assim, a diversidade e complexidade da semântica.

Se não há um consenso que de fato defina o significado, “então há várias formas de descrevê-lo. Há várias semânticas. Cada uma elege a sua noção particular de significado.” (OLIVEIRA, 2012, p. 24). Diante das distintas correntes teóricas e dificuldades em seu tratamento, “a única maneira que se tem de descrever de modo preciso a atual situação da semântica é mostrar parte de sua heterogeneidade” (FODOR; KATZ *apud* MARQUES, 2001, p. 17). Assim sendo, serão apresentadas a seguir, três diferentes perspectivas deste campo de estudo: a semântica formal; a semântica da enunciação e a pragmática.

Para a semântica formal, o significado é constituído por duas partes, sentido e referência, e se dá com o auxílio da lógica e da observação das condições de verdade. Sua unidade de análise não é o signo, é a sentença. Assim sendo, o sentido deve ser extraído por meio da contribuição das palavras que constituem a sentença. A semântica formal considera que o sentido de um enunciado linguístico é o que ele representa do mundo, dos objetos, de um estado de coisas e, como dito, tal relação está baseada no conceito de verdade, isto é, o sentido de uma sentença não é sua referência a um objeto ou conjunto de objetos, é o conjunto de condições nas quais a sentença se faz verdadeira. (GUIMARÃES, 2006). Nesta perspectiva, a relação entre linguagem e mundo é fundamental e desconsideram-se as relações internas ao sistema.

Entende-se por *Enunciação* a relação entre língua e sujeito cujo resultado é o sentido. Com base na Semântica da enunciação o sentido não está somente nas palavras, frases, segmentos linguísticos ou nas situações em que as palavras são ditas. Isto é, o significado se estabelece por meio da relação entre as palavras e os acontecimentos levando-se em consideração o contexto sócio-histórico. Em outras palavras, nesta perspectiva, deve-se considerar o acontecimento em que se caracteriza pelo funcionamento da língua num dizer específico. (GUIMARÃES, 2006)

Em se tratando da pragmática, pode-se dizer que o sujeito está inserido na significação de forma que suas ações se dão intencionalmente e em situações particulares. Em outras palavras, o sentido não é tido como uma relação direta das expressões com as coisas do mundo, daí a relevância em se observar qual a intenção presente no enunciado, considerando não apenas a estrutura linguística. Nesta perspectiva, o sentido é definido como a intenção do locutor ao dizer o que diz, diferente do que ocorre nos estudos da enunciação, em que se considera que o sujeito é constituído pelo exercício da linguagem, não sendo caracterizado pelas suas intenções, mas por exercer a atividade da linguagem e se constituir enquanto quem fala.

Sob visão interacional e sociocognitiva da língua, este artigo tem como objetivo analisar, em distintos textos midiáticos, a seleção lexical e os efeitos de sentido por ela instituídos, assim como observar como se dá o processo de construção dos referentes no discurso. Para isto, a presente análise se estrutura da seguinte forma: fundamentação teórica, trazendo uma reflexão acerca da referência e sentido, principais temas a serem abordados; metodologia, expondo todo o percurso para a realização da pesquisa, desde os métodos de análise e corpus até os elementos analisados; análise de dados.

## **O PAPEL DO LÉXICO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO**

Acerca do papel do léxico na construção do sentido, Marcuschi (2004) afirma que a questão central está na forma como operamos com o léxico para que o sentido seja produzido. A princípio, vale reconhecer que o surgimento do sentido não se trata de âmbito unicamente semântico ou pragmático de interpretação da superfície ou do contexto, mas muito tem a ver com nossas experiências, sobretudo com inferências que se fundamentam de acordo com a perspectivação dos objetos do discurso, com as atividades cognitivas dos interlocutores, com os conhecimentos partilhados, etc. (MARCUSCHI, 2004)

Nesta perspectiva, “o léxico não pode ser visto como um conjunto de etiquetas disponíveis, mas como um material constantemente retrabalhado no discurso.” (KOCH; CORTEZ, 2016). Atribuir um caráter fixo ao léxico foge completamente à função que este desempenha enquanto constituinte do discurso, justamente por ser tido como o nível da realização linguística mais instável e irregular. Assim sendo, permite, dentro das possibilidades, que um item lexical corresponda a distintas interpretações e, conseqüentemente, atinja variados sentidos, diferentes de seu “sentido original”. Em outras palavras, “um item lexical pode dar origem a uma série de associações e ser a entrada para a reativação de um amplo domínio cognitivo” (MARCUSCHI apud KOCH; CORTEZ, 2016), daí não ser caracterizado simplesmente como uma lista, mas como uma rede.

## **O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO**

O estudo da referenciação trata da referência como um processo discursivo e se baseia em relações intersubjetivas e sociais elaboradas pelos enunciadores. Desta forma, tratemos a referenciação como processos de construção de categorias que se instauram por meio de memórias discursivas dos enunciadores enquanto usuários da língua - vista não como espelho de uma realidade, mas como tratamento da mesma. Neste sentido, o processo de referenciação intensificou o olhar sobre as operações de designação e identificação referencial, desmistificando o caráter representacionista da língua, que a trata como um instrumento de rotulação. Assim sendo, a referenciação se utiliza de fenômenos discursivos que atuam na interação, as chamadas categorias discursivas. (KOCH; CORTEZ, 2016)

Acerca das categorias discursivas, é possível afirmar que tais fenômenos são tratados como estruturas fixas responsáveis por agrupar os referentes de forma a não considerar a diversidade semântica possível num item lexical, o que se configura uma grande incoerência. Logo, se faz necessário reafirmar a função variável que as categorias desempenham na construção de sentido, tentando, deste modo, organizar os referentes do mundo por meio das práticas sociais.

Uma vez compreendidas as categorias discursivas, deve-se tomar conhecimento do processo de recategorização presente no discurso. Na progressão referencial, percurso do texto com vistas à construção da

coesão e coerência textuais por meio da retomadas de referentes, a recategorização implica heterogeneidade semântica dos objetos de discurso. Isto é, os sentidos presentes na superficialidade ou não do texto não são únicos e podem, com frequência, reformular o significado socialmente estabelecido, atribuindo desta forma, um novo sentido a um mesmo item lexical.

Ainda sobre o processo de recategorização do referente, pode-se dizer que este fenômeno é responsável não somente por realizar uma retomada, mas por atribuir predicados, modificando, assim, o referente. Em outras palavras,

a recategorização lexical de um objeto [...] opera duplamente: não apenas refere (aponta), como também predica atributos (modifica) sobre um determinado objeto e por isso a expressão referencial pode ser usada para ajustar o saber disponível sobre o objeto de discurso. (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN apud KOCH; CORTEZ, 2016)

## ENTENDENDO OS OBJETOS DO DISCURSO

Entende-se por objetos de discurso os referentes que se encontram no centro da atividade de designação. Segundo Koch e Cortez (2016, p. 37), “a referenciação dos objetos de discurso está articulada com a maneira como o locutor/enunciador se posiciona no seu discurso”. A seleção lexical é essencial na construção de sentido. Tomando por base esta afirmação, é válido dizer que no processo de referenciação sempre é possível identificar as marcas de um enunciador, por meio de perspectivações, mesmo quando estas são permeadas por modalizadores.

Os objetos de discurso são retomados no texto por meio de referenciação nominal e pronominal. Para a presente análise, interessa-nos o estudo das formas nominais, uma vez que, do ponto de vista semântico, a utilização de pronomes não influencia no sentido. Já as formas nominais, são referenciadas primordialmente por meio de anáforas, diretas ou indiretas, cujo referente pode estar, respectivamente na superficialidade do texto ou identificado no contexto com auxílio da memória discursiva do interlocutor.

A utilização das anáforas diretas ou indiretas admitem não somente o uso de determinantes, como dito anteriormente, mas sobretudo o uso de modificadores, que podem ser adjetivos ou orações adjetivas, funcionando com adjetivo, tudo isto a depender da posição defendida, mesmo que de maneira velada, na interlocução.

É esse tratamento que interessa, aqui, discutir no âmbito da teoria da referenciação, através das formas nominais, que não apenas evidenciam escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, mas também “versões” ou modos de perspectivar o referente/objeto de discurso na relação com outros enunciadores. Assim, mostraremos, neste artigo, que a construção dos objetos de discurso se dá por um jogo de vozes, que identifica enunciadores distintos, os quais ancoram e sustentam discursivamente o referente, revelando a orientação argumentativa do texto. (KOCH; CORTEZ, 2016, p. 32)

Em síntese, as formas nominais são responsáveis por guiar o interlocutor na construção de sentido, tendo em vista que a seleção lexical se configura como um tipo de roteiro que orienta o interlocutor de acordo com determinada instância discursiva.

## METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar a seleção lexical na construção dos objetos de discurso, a presente análise se dá pela observação de seis textos midiáticos, sendo dois artigos de opinião e quatro reportagens, referentes às ocupações de escolas e universidades no último trimestre de 2016. Para tal, serão utilizados os métodos de análise qualitativo, descritivo e comparativo.

O *corpus* é constituído por três textos cujos autores e/ou veículos de comunicação se posicionam contra as ocupações escolares e três que são favoráveis ao movimento. São desfavoráveis às ocupações os seguintes textos: (T1) *Se invasores comunistas não deixarem escolas, 95 mil democratas não poderão fazer o ENEM*, artigo de autoria de Reinaldo Azevedo, veiculado na Revista *Veja*, em 20 de outubro de 2016; (T2) *A quem interessam as invasões de escolas?*, assinado por Felipe Lintz, artigo veiculado no Jornal *Gazeta do Povo*, em 31 de outubro de 2016; (T3) *Justiça aperta o cerco e ocupações diminuem nas escolas do Paraná*, de autoria de Marina Rossi, veiculado pelo Jornal *El País*, em 02 de novembro de 2016.

São favoráveis às ocupações os seguintes textos: (T4) *Ocupação em escolas mostra falta de habilidade do Judiciário para lidar com tema*, assinado por Fernanda Valente, veiculado no site *Justificando*, em 01 de novembro de 2016; (T5) *Sob pressão da justiça, secundaristas completam um mês de ocupações nas escolas*, de autoria de Renan Truffi, veiculado na Revista *CartaCapital*, em 04 de novembro de 2016; e, finalmente, (T6) *Revista francesa denuncia descaso da mídia brasileira com ocupações de escolas em todo o país*, de autoria não identificada, veiculado pelo site *O cafezinho*, em 05 de novembro de 2016. Os objetos de discurso a serem analisados foram divididos didaticamente em objetos principais (Ocupação, Ocupantes, Ações do Judiciário, e Estudantes não ocupantes) e secundário (Partidos Políticos). Os critérios utilizados para a seleção dos objetos de discurso se deu pela observação do maior número de anáforas com itens lexicais distintos quando somados nos seis textos.

## RELAÇÕES LEXICAIS ANAFÓRICAS NOS OBJETOS DO DISCURSO

### 1. Ocupação

O objeto de discurso que se destacou por apresentar maior número de formas lexicais distintas foi *Ocupação*. Em (T1) “O objetivo é invadir para tentar ver se o **movimento**<sup>1</sup> ganha dimensão nacional”, em (T5) “[...] ela explicou de forma dura e sensível, alternadamente, como a educação era a única bandeira de um **movimento apartidário**.”, e em (T6) “**um movimento de jovens pobres** que se expande e ataca a política de austeridade” o item lexical e nome núcleo *movimento* retoma indiretamente o termo *ocupação* por relação hiperônima, uma vez que *movimento* identifica um conjunto semântico mais amplo, do qual, entre outros possíveis referentes, *ocupação* faz parte.

Em (T1) “[...] **invasão** de escolas em 11 Estados pode comprometer a realização das provas do ENEM para 95 mil estudantes.”, e em (T2) “Alguns parlamentares petistas, inconformados com a revolta da população contra essas **invasões que estão prejudicando milhares de estudantes** [...]”, o termo *invasão*, sendo ou não acompanhado por oração adjetiva, pode-se dizer que estabelece uma relação antônima, tendo em

---

<sup>1</sup> Ênfases adicionadas em todas as ocorrências em negrito.

vista que embora pertencente o mesmo campo semântico se configura por sentidos contrários. Confirma-se por meio deste exemplo que as formas nominais são além de determinantes, modificadoras, e que guiam o sentido do texto de acordo a perspectivação dada pelos interlocutores, nota-se, aqui, que o enunciador se posiciona contra as ocupações, uma vez que as designa como *invasões*.

Há, entretanto, relações lexicais que se estabelecem por meio de anáfora diretas que embora solicite um antecedente na superficialidade do texto, opera também por recategorização lexical. Vejamos nos seguintes exemplos: (T4) “Briso também as comparou com *‘biqueiras de drogas’*”, (T4) “Para a ADJ, trata-se de **exercício da liberdade de expressão para atrair a atenção do Estado e da Sociedade à questão**”, (T5) “a tragédia despertou, na ocasião, a ira dos que classificam as ocupações como *‘badernas’*”. Nos três casos acima, a relação lexical estabelecida se dá por meio da utilização dos nomes núcleos metafóricos, *‘biqueiras’*, *‘exercício’*, *‘badernas’*, implicando a reformulação do significado reconhecido socialmente.

## 2. Ocupantes

Ao que se refere ao segundo objeto de discurso analisado, Ocupantes, foram encontradas relações lexicais anafóricas por antonímia, metáfora e hiponímia. Em (T1) “Se *invasores* comunistas não deixarem escolas, 95 mil democratas não poderão fazer o ENEM”, a mesma relação antonímica, já citada, entre ocupação e invasão, está presente ao se utilizar do termo *invasores* para se referir aos *ocupantes*.

Em (T2) “Os verdadeiros agressores são os políticos que estão utilizando jovens como massa de manobra para promover uma agenda partidária”, e em (T5) “[...] os estudantes secundaristas completaram, nesta quinta feira, um mês do início das ocupações de escolas públicas pelo país.” Pode-se observar anáforas indiretas que se estabelecem por relação hipônima, uma vez que jovens e estudantes secundaristas se enquadram dentro de um conjunto maior, os Ocupantes.

Em se tratando da recategorização, Cortez (2012, p. 25) afirma que “pode operar modificação do objeto de discurso, ao introduzir novos conhecimentos ou predicções, que contribuem para perspectivar o referente, assinalando o ponto de vista que orienta argumentativamente a reportagem.” Em (T1) “Com que direito esses **brucutus** impõem a sua vontade [...]”, e em (T5) “O argumento é que a corporação não iria *‘negociar com mascarados’*”, os itens lexicais *brucutus* e *mascarados* passam pelo processo de “recategorização radical” (MONDADA; DUBOIS apud KOCH; CORTEZ, 2016, p. 33) em que termos que não estabelecem relações sinonímicas compartilham um mesmo sentido, neste caso, estudantes ocupantes.

Em (T1) “Há pelo menos 181 delas que devem abrigar o exame e que estão sob o império do arbítrio, imposto por **ditadores das próprias convicções**” e em (T1) “O objetivo, em suma, é fazer com que a ditadura da **minoría de esquerda** se imponha à maioria dos estudantes”, os nomes núcleos metafóricos *ditadores* e *minoría* também configuram o processo de recategorização. Cortez (2012) afirma que a língua não opera em estado de dicionário, não se trata de um espelho, mas de um tratamento da realidade. Não sendo assim, o dicionário abarcaria suficientemente todos os significados de todos os itens lexicais, e como sabemos, isso não corresponde à verdade.

### 3. Ações do Judiciário

Como se sabe “através da recategorização, as anáforas podem operar ajustes conceituais ou modificações semânticas nos objetos de discurso, no momento da retomada.” (CORTEZ, 2012, p. 24). Em (T5) “[...] Mas o movimento de ocupações escolares é muito mais complexo do que **as canetadas da Justiça Brasileira** fazem parecer”. Neste caso, o nome núcleo da forma nominal *canetadas da Justiça Brasileira* é totalmente ressignificado, e passa a referir as ações do judiciário. Daí, podermos afirmar que o léxico é trabalhado no discurso expondo sua heterogeneidade semântica.

Ao se observar o enunciado (T3) “Oficiais de Justiça do Paraná fizeram nesta terça feira o segundo dia de **peregrinação** por colégios ocupados em Curitiba”, é perceptível a presença de uma anáfora indireta, que sendo também uma recategorização, exemplifica a não obrigatoriedade de um antecedente explícito para tornar o referente conhecido.

Temos, ainda, como exemplos de formas nominais com nomes núcleos metafóricos, e, portanto, recategorizados, as seguintes passagens: (T4) “A **cereja do bolo** até o momento foi colocada pelo magistrado do Distrito Federal, Alex Costa de Oliveira.”, e em (T1) “Assim, Vossa Excelência consegue dar agilidade a esse **corpo mole**”.

### 4. Estudantes (não ocupantes)

Como discutido anteriormente, a seleção lexical é essencial na construção de sentido, uma vez que possibilita identificar a associação discursiva projetada pelos enunciadores, expondo os distintos pontos de vista, ainda que, em alguns casos, a intenção seja manter neutralidade e imparcialidade. No artigo de opinião veiculado pelo jornal Gazeta do Povo (T2), em “O Movimento Brasil Livre (MBL) [...] está prestando auxílio a esses **cidadãos que só querem proteger o direito de estudar**”, e, sobretudo no também artigo de opinião veiculado pela revista Veja (T1), em “**Os prejudicados** teriam de fazer o exame depois [...]” e “**Os eventuais prejudicados** pelas invasões [...]”, os enunciadores deixam claro seus pontos de vistas, afirmando ser totalmente contra as ocupações.

No caso de “**cidadãos que só querem proteger o direito de estudar**”, pode-se identificar uma relação lexical anafórica hiperônima, tendo em vista tais *cidadãos* estão inseridos num conjunto mais amplo que é o dos *estudantes*. Já ao se referir aos *prejudicados*, é possível observar uma relação metafórica e, portanto, uma recategorização do termo, assim como em (T1) “[...] 95 mil **democratas** não poderão fazer o ENEM”.

Vale também fazer menção a uma relação lexical anafórica por sinonímia, presente em (T1) “[...] Se isso não acontecer, **os alunos** que fariam os exames nessas escolas não poderão realizar as provas”, estabelecendo, assim, a continuidade do tópico.

### 5. Partidos políticos

Dentre os objetos de discurso secundários, *Partidos Políticos* foi o que apresentou maior relevância do ponto de vista semântico por apresentar mais casos de recategorização por nomes núcleos metafóricos como em (T2) “**Os verdadeiros agressores** são militantes políticos que estão utilizando jovens como massa de manobra para promover uma agenda partidária”, em (T2) “Cansados das invasões de uma **minoría baru-**

**lhenta** que quer impor sua agenda partidária goela abaixo [...]”, e em (T6) “Este novo movimento estudantil também desafia o projeto dito da ‘Escola sem Partido’ iniciado pelos **conservadores**.”

Além disso, foi identificada também uma relação lexical anafórica estabelecida por sinonímia, presente em (T2) “O verdadeiro objetivo desses **sindicalistas e militantes políticos** é utilizar jovens para fazer uma oposição irresponsável e sem princípios ao governo”.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, vale reconhecer a extrema importância do léxico na construção de sentido no texto/ discurso. Por meio das escolhas dos interlocutores é possível identificar a posição ideológica defendida pelos veículos de comunicação e/ou enunciadore. Em outras palavras, sempre é possível identificar as marcas de um enunciador, por meio de perspectivas, mesmo quando estas são permeadas por modalizadores. Assim sendo, os itens lexicais funcionam como espécies de roteiros que guiam o leitor na construção de sentido.

Neste sentido, como já discutido, atribuir um caráter fixo ao léxico foge completamente à função que este desempenha enquanto constituinte do discurso, justamente por ser tido como o nível da realização linguística mais instável e irregular.

Ao que se refere às relações lexicais anafóricas, Cortez (2012, p. 25) afirma que “a noção de âncora textual e a não obrigatoriedade de um antecedente explícito no cotexto revelam que o conceito de anáfora no sentido estrito não se sustenta.”. O conceito estabelecido de anáfora apenas como retomada direta no texto, não é suficiente para abranger as distintas possibilidades de referência indireta que esta desempenha. Desta maneira, é possível que um item lexical corresponda a distintas interpretações (sem que os referentes estejam explícitos na superficialidade do texto) que diferem de seu originalmente reconhecido, configurando uma recategorização do objeto de discurso.

Em síntese, a referência, por meio de processos de construção de categorias realizados no discurso, trata a referência de maneira a considerar a intersubjetividade, as experiências e a memória discursiva dos interlocutores na formação do sentido e na exposição dos pontos de vista.

## REFERÊNCIAS

CORTEZ, S. A anáfora no processamento textual. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v.10, n. 2, p.11-29, dez. 2012.

FERRAREZI, J.; BASSO, R. Semântica, semânticas: Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

GUIMARÃES, E. Semântica e pragmática. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem**: a palavra e a frase. São Paulo: Pontes, 2006.

KOCH, I. G. V; CORTEZ, S. L. A construção heterodialógica dos objetos de discurso por formas nominais referenciais. **ReVEL**, v. 13, n. 25, 2016.

MARQUES, M. H. D. **Iniciação à Semântica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística**: Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012.

# PERSUASÃO EM TEXTO JORNALÍSTICO PUBLICADO NA REVISTA VEJA, O IMPEACHMENT NÃO É GOLPE: Tipos de argumentos e inferência

---

Fransuene Carla da Silva  
Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

**Resumo:** Neste trabalho será analisado como se constrói um discurso persuasivo tendo como objeto de análise um artigo publicado pela revista Veja em Abril do ano de 2016. Neste período que acontecia a aprovação do processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff, a revista publicou na edição do dia 20 de Abril o artigo intitulado “O impeachment não é golpe”. Ao concluirmos a leitura de todo o texto, percebemos que ele se utiliza de recursos linguísticos para que o leitor seja persuadido a concordar com as suas ideias. O estudo da retórica pode nos auxiliar na compreensão da persuasão nessa perspectiva. Para Citelli (2002, p. 13) persuadir é submeter-se a uma ideia que possui verossimilhança, aproximação da verdade. E para construir esse efeito de verdade faz-se necessário o uso de diferentes tipos de argumentos, como o argumento de autoridade, que se utiliza de citações e opiniões de especialistas e autoridades para dar credibilidade ao que está sendo dito. Tal tipo de argumentação é facilmente identificável no artigo em questão publicado pela Veja. Durante a análise vê-se qual a posição do texto sobre o impeachment e identifica-se que opinião ele quer que o seu leitor possua ao final da leitura. Os sentidos implícitos no texto são fundamentais para que alcance seu objetivo de persuadir o leitor.

**Palavras-chave:** Argumentos; Impeachment; Inferência; Persuasão; Veja.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma análise do artigo publicado na revista *Veja* intitulado 'O impeachment não é golpe', que argumenta os porquês do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff não ser um golpe. Ao lermos os argumentos do autor, no fim da leitura, concluímos que o texto foi muito persuasivo. A persuasão é um método bastante explorado por propagandas publicitárias para que o seu público seja atraído e induzido a realizar o que a propaganda diz. Por causa disso a persuasão é associada à manipulação e mentira, mas os registros de seu uso constam desde a Grécia Antiga na oratória realizada nas discussões sobre o estado.

## METODOLOGIA E RESULTADOS

O artigo foi escolhido diante da dualidade em que se encontravam as notícias no período de veiculação do processo de impeachment. O artigo em questão chama atenção, pois foi veiculado numa das revistas mais importantes do país, a *Veja*. A construção do seu título é bastante sugestiva sobre o que se espera da opinião final do autor. Diante desta parcialidade o texto carrega consigo alto teor de convencimento. A abordagem da pesquisa é qualitativa. Iremos construí-la a partir de meios bibliográficos que serão descritos e aplicados ao texto em questão. Possui finalidade descritiva. O autor utiliza interferências para demonstrar a sua insatisfação com possibilidade de golpe e fez uso de diferentes tipos de argumentos. Identificamos os sentidos implícitos no texto, que às vezes, passam despercebidos pelo leitor, mas que são fundamentais para o alcance dos resultados. Compreendemos como a persuasão é utilizada no texto jornalístico e quais recursos são utilizados para fazer com que o leitor concorde com as ideias que a mensagem transmite em sua argumentação.

## DISCUSSÃO

### Argumento e argumentação

Segundo Corte (2002, p. 34) argumentar é levar o destinatário a crer naquilo que está sendo dito. Para defender as ideias é preciso conhecer os argumentos necessários para persuadir o leitor. Corte (2002, p. 34) o classifica em: (a) Argumentos quase lógicos, são comparáveis a raciocínio formal, mas como não é puramente lógico, pode ser refutado. (b) Argumento fundado na estrutura do real, esse se apoia na experiência, ou seja, quanto mais fatos ele explica mais será provável. Ele é classificado em causa e consequência e autoridade. (c) Argumento que fundamentam a estrutura do real, não se apoia na estrutura do real, mas a cria; se classifica em exemplo e comparação. O exemplo ajuda a ilustrar a tese defendida. A comparação confronta os valores e objetos utilizados na tese. Esses argumentos são utilizados em conjunto, em uma sucessão de argumentos para formar a persuasão.

Uma argumentação bem produzida consegue cumprir o seu papel persuasivo. Para chegar a esse objetivo ele precisa recorrer a recursos no processo argumentativo. A argumentação é a defesa de um ponto de vista a fim de convencer o interlocutor a aderir, através do convencimento, tal argumento. O Sermão da Sexagésima (1968, p. 99) infere alguns recursos argumentativos, o primeiro deles é a unidade, ou seja, o texto precisa ser uma só matéria sem que seja dispersivo, ou com informações que fuja ao tema: A primeira qualidade que Vieira (1968, p. 99) aponta é que o texto deve ter unidade, isto é, deve tratar de "um só objeto", "uma só matéria". Essa qualidade é um dos mais importantes recursos argumentativos já que

um texto dispersivo, cheio de informações desencontradas não é entendido por ninguém: fica-se sem saber qual é seu objeto central. O texto que fala de tudo acaba não falando de nada.

Outro recurso é o argumento de autoridade, que comprova a tese defendida com a presença de citações que tratam do mesmo tema. Vieira (1968, p. 99) diz que “um texto ganha mais peso quando, direta ou indireta mente, apoia-se em outros textos que trataram do mesmo tema. Costuma-se chamar argumento de autoridade a esse recurso à citação”. O texto deve usar o raciocínio ou a razão para ter consistência.

Esses recursos de natureza lógica dão consistência ao texto, uma vez que amarram com coerência cada uma das suas partes. Um texto desorganizado, sem articulação lógica entre os seus segmentos, não é convincente, não é persuasivo. Uma ideia abstrata fica mais confiável quando seguida de exemplos concretos: Os dados da realidade observável dão peso a afirmações concretas. Para Vieira (1968, p. 99) um texto não pode fingir que não existem opiniões contrárias a que ele expõe, mas sim conhecê-las e refutá-las. Na refutação dos argumentos contrários um texto, para ser convincente, não pode fazer de conta que não existam opiniões opostas àquelas que se defendem no seu interior.

#### TIPOS DE ARGUMENTOS

*Argumento de autoridade*; constituídos de citações de autores e autoridades que tenham relação com o tema. Segundo Corte (2002, p. 35) esse argumento da credibilidade ao produtor, já que mostra entender do assunto atribuindo-lhe veracidade. Para Figueiredo (2015, p. 1389), constantemente nomes de autores e instituições são inseridas no argumento para legitimar a fala do enunciador a fim de ligar sua ideia com a ideia já conhecida pelo receptor. Breton (2003, p. 76) diz que “o real descrito é o real aceitável porque a pessoa que o descreve tem a autoridade para fazê-lo. Esta autoridade deve ser evidentemente aceita pelo auditório para que ele, por sua vez, aceite como verossímil o que lhe é proposto” e Silva (2006, p. 69) diz que “a autoridade, só pode ser utilizado na argumentação quando o auditório reconhece esses valores e os aceita como verossímeis”.

*Argumento baseado no consenso*; argumento de forte adesão pelos leitores, devido seu valor universal que segundo Silva W. (2015, p. 336) citando Loytard (2008) diz “todo consenso não é indicativo de verdade; mas, supõe-se que a verdade de um enunciado não pode deixar de suscitar o consenso”.

*Argumento por exemplificação*; usam-se situações que exemplifiquem um assunto, a fim de esclarecer a ideia. Citando Breton (1999, p. 63) Toledo, Spera (2007, p. 22) diz “o argumento por exemplificação implica sempre uma espécie de comparação e é, em si mesmo, um apelo à autoridade do fato exemplar”.

*Argumento baseado nas relações de causa e consequência*; discute as relações de causa e consequência para apontar aspectos de um problema e suas consequências obtidas.

*Argumento baseado em provas concretas*; aparece com provas concretas que realçam a veracidade da tese em forma de dados estatísticos e leis com exatidão.

A compreensão dos tipos argumentos facilita o nosso entendimento à sua finalidade. Percebemos a importância de textos bem fundamentados, pois são os que passam para o leitor credibilidade devido à sua evidente intertextualidade que comprova sua veracidade.

## Inferência

Nem sempre o que está escrito representa tudo o que se pretende dizer. Para que se compreenda essa suposição é necessário a análise da inferência. No texto estudado o autor destaca algumas inferências como a predisposição e implicatura. Ambas semelhantes, mas uma é mais profunda que a outra no contexto sociocultural que se inserem.

Para Trindade (2000) para a compreensão de enunciados faz-se necessário fazer inferências que se classificam em categorias das quais ela abrange apenas a pressuposição e a implicatura. Cita Ilari & Gerald (1987, p. 94) para definir a pressuposição como um tipo complexo de acarretamento, pois é uma relação intrinsecamente mais forte, já que resiste aos efeitos de negação, ou seja, a negação do posto não altera o pressuposto. A pressuposição é marcada no enunciado pelas suas expressões linguísticas variadas, que constitui advérbios, verbos, conjunções... Já a implicatura precisa do contexto conversacional para ser compreendida. A pressuposição às vezes precisa do conhecimento compartilhado tanto pelo locutor quanto pelo receptor. Esse caso chama-se pressuposição pragmática, pois o enunciado precisa ser contextualizado pelo receptor. E chama-se pressuposição semântica, quando o enunciado possui um marcador no texto. Stalnaker (1974, p. 95) distingue pressuposição de afirmação: a diferença entre pressuposição e afirmação não deveria ser baseada em termos de conteúdo das proposições expressas, mas em termos das situações (atitudes/intenções) nas quais a afirmação é feita. O pressuposto é sentimento compartilhado, mas quando não, assume a função de informar. Pode-se exemplificar com os seguintes exemplos: (a) "Combustíveis sobem de novo amanhã." (Folha de São Paulo - 24/07/99); (b) "Bélgica libera produção e venda de coca-cola." (Folha de São Paulo - 24/06/99); (c) "FHC dá 72 horas para telefônica." (Diário Catarinense - 08/07/99).

Nos dois exemplos o pressuposto está marcado linguisticamente por 'de novo' e 'liberar' respectivamente, já no (c) não há marcadores. O jornal supõe que o leitor tenha conhecimento implícito do pressuposto (d). (d) "Calheiros diz não ter sido agredido pela acusação." (O Estado de São Paulo - 25/06/99).

Nesse pressuposto há duas interpretações, uma que diz que Calheiros foi acusado de algo e não se sente agredido com isso, e outra que supõe que ele não se sente agredido por não ter sido acusado. Como o contexto determinou essa pressuposição ela é, por tanto, pragmática. (e) "Posse na PF melhora relações entre FHC e Renan" (Folha de São Paulo - 23/06/99). No pressuposto (e) o leitor precisa buscar conhecimento para compreensão fora do enunciado. Tal pressuposto deixa alguns questionamentos: 1. Quem é Renan? 2. O que significa uma sabatina para a PF? 3. Qual a relação de Renan com a PF? e suas respostas serão obtidas através do conhecimento de mundo e contexto político do Brasil adquirido pelo leitor. Pressuposto com marcadores adjetivos pode persuadir o leitor a compartilhar da mesma opinião. exemplificamos com: (f) "Diretor da PF deve restaurar disciplina, afirma Calheiros" (O Estado de São Paulo - 23/06/99).

O verbo 'restaurar' implica em dizer que a PF 'perdeu' a disciplina e o leitor conclui que a PF é indisciplinada de acordo com seu pressuposto e implicatura. Alguns verbos funcionam como bloqueadores de pressuposto, como: dizer, afirmar, acreditar. Pois, isenta o transmissor da responsabilidade do que foi dito. Toda inferência por implicatura é pragmática, precisa de contexto e pode ser conversacional, no contexto específico, ou convencional, como no exemplo: (g) "Combustíveis vão subir até 12%" (O Estado de São Paulo - 24/06/99).

A implicatura nos induz a interpretar que o preço subirá até a taxa máxima: O que justifica nossa leitura são as Máximas Conversacionais de Grice (1982, p. 100), pois, segundo a Máxima da Quantidade, o locutor deve se expressar de maneira precisa, sem lacunas ou excessos em sua informação. Inferir através de implicatura exige do leitor conhecimento contextual no qual o texto está inserido e o nível de seu conhecimento resulta em mais implicaturas. Concluímos afirmando que a pressuposição tem níveis semânticos e pragmáticos que podem funcionar como informatividade e persuasão em discursos jornalísticos. As compreensões desses discursos muitas vezes vão além da pressuposição e é necessário realizar implicaturas para chegar ao significado proposto, pois, o discurso jornalístico é dotado de recursos linguísticos intencionalmente postos.

De acordo com o conhecimento de mundo do leitor do texto é que se norteia a sua compreensão dos enunciados que precisam de contexto. Quanto maior o conhecimento de mundo maior é a capacidade de questionar e responder a enunciados que dão margem a interpretações, já que cada enunciado é passível a interpretação de leitor para leitor, de acordo com a sua vivência.

### **Persuasão**

Signor (2012, p. 316) diz que na publicidade são empregados recursos na argumentação que persuadem a ação. Persuadir não significa enganar, mas é uma organização no discurso que o coloca como sendo verdadeiro. Signor (2012, p. 316) faz uma breve elucidação sobre o que é discurso e podemos concluir que o discurso é a materialidade específica da ideologia. Ou seja, é a relação de interlocução da ideologia, que corresponde à imagem que o sujeito faz de si, faz do interlocutor e do objeto.

Fazendo uma análise de peças publicitárias percebe-se que as peças publicitárias usam vários recursos linguísticos que reforçam a persuasão aos consumidores que comprarão o produto. Então se conclui que a persuasão é uma prática de comunicação em função de adquirir resultados. A citação de Bellenger (1987, p.8) resume bem o papel da persuasão para o enfoque publicitário definindo que a persuasão é o ato de influenciar uma pessoa, tendo como objetivo operar a transferência de um ponto de vista, de uma opinião, impondo-se através da razão, da imaginação ou da emoção” (SIGNOR, 2012, p. 316). Na publicidade voltada para o público feminino, o gênero é avaliado para certificar de que as imagens, linguagens, formato, ortografia, sejam direcionados ao público alvo correto, se compararmos com o masculino. Signor (2012, p. 317) ao usar-se de argumentos específicos, a publicidade não é ingênua e os argumentos usados para persuadir o público feminino são diferentes dos usados para o público masculino.

Citelli (2002) a tradição retórica se iniciou na Grécia clássica com sua democracia, onde precisavam expressar suas ideias verbalmente de modo a tentar alterar os pontos de vista do público com sua argumentação. A retórica tornou-se então, disciplina ensinada nas escolas, tamanha a preocupação com a estrutura do discurso para torna-lo convincente. O exercício da boa argumentação estava diretamente ligada ao poder, por isso da importância do estudo da linguagem enquanto discurso, não enquanto língua. Segundo Citelli (2002 p.8) para Aristoteles a retórica assumiu papel analítico o qual verifica os mecanismos utilizados na construção da verdade, ou seja, o que causa o persuasivo.

Na Arte da retórica, Aristóteles nos revela regras gerais do discurso persuasivo, dentre está os relacionados a estrutura do texto: *Exórdio* é a apresentação, a introdução do que será falado; a *narração* é o desenvolvimento do assunto, o desenrolar dos fatos; a *prova* é onde se comprovará o que está sendo dito; *peroração* é a conclusão, onde se reitera o que foi dito e discorre mal contra o discurso adversário.

A retórica não avalia se o ato de persuadir está firmada em verdade, Citelli (2002 p.13) pois a persuasão é convencer e submeter, não cabendo a retórica investigar até onde o que se disse é verdade. Assim, o enunciado pode conter ou não verdade, assim como pode apenas estar tratando dela, sendo verossímil. Por tanto, persuadir não é sinônimo de enganar ou mentir, mas se basear na verdade lógica conhecida pelo receptor.

Citelli (2002 p. 18) nos mostra alguns raciocínios discursivos que utilizavam graus de persuasão. Raciocínio Apodítico, verdade absoluta; raciocínio implícito; raciocínio dialético, o receptor acredita em duas interpretações possíveis, mas é induzido a uma mais aceitável; raciocínio retórico, assim como o dialético faz o receptor achar que tem escolhas, mas para que ele se encaminhe para a opção viável ele aqui é conduzido através da emoção e não do racional como faz o raciocínio dialético.

Citelli (2002) pontua as figuras de retórica: metáfora e metonímia, pois acentuam determinadas informações com novos efeitos de sentido. Os recursos da retórica não são um mero embelezamento linguístico, mas a disposição que o signo exerce ao comprometimento ideológico, Citelli (2002 p. 41).

Um dos tipos argumentativos cotados por Vieira (1968, p. 99) é a unidade. Segundo Antunes (1996, p. 35) a unidade semântica do texto é um dos fatores da textualidade que garante coesão ao texto. E diz que podem-se fazer relações com os indivíduos já referidos, mas a introdução de novos indivíduos está relacionada com os já previamente apresentados ou implicados Antunes (1996, p. 35). Ela coloca a reiteração lexical como um recurso que forma o nexos coesivo e referencial. E citando Halliday e Hasan (1976) Um nexos coesivo funciona como um “laço”, que, concretamente, supõe a junção de duas extremidades distintas, de alguma maneira, ligada” (ANTUNES, 1996, p. 82). Para garantir a unidade textual através reiteração é preciso que o tema do texto esteja presente em forma de reiteração para marcar presença ao longo de todo o texto. Para isso delimitaremos os termos que garantirão ao artigo essa unidade. Chegamos as seguintes respostas a partir da análise do título: O texto fala sobre impeachment e golpe já que deve ser essa a finalidade do artigo proposto pelo tema. E ao respondermos as implicaturas 1 e 2 obtemos as respostas 1. A presidente Dilma é quem está sofrendo o impeachment. 2. O PT diz que é golpe. Por tanto, os termos que garantirão a que o texto fala de um único tema serão **impeachment, golpe, Dilma e PT**. Esses termos estão marcados em amarelo: **Golpe**. Também será analisado os tipos de argumentação: Argumento de Autoridade, Baseados no Consenso, Baseado nas Relações de Causa e Efeito, Baseados em Provas Concretas e Exemplificação.

Começamos com a análise da inferência com o pressuposto e implicatura contidos no título do artigo: **O IMPEACHMENT NÃO É GOLPE**

#### **O IMPEACHMENT**

PP: Há um processo de impeachment em andamento.

Implicatura 1. —————> Quem está sofrendo o processo de impeachment? O que é um impeachment?

#### **NÃO É GOLPE**

P: Alguém diz que é golpe.

Implicatura 2. —————> Quem diz que é golpe? O que é um golpe? Como acontece?

“**A PRESIDENTE DILMA**, Lula, o **PT**, militantes e simpatizantes tem repetido uma *ideia inacreditável*: estaria em curso um **golpe** contra o governo e a democracia no *atual processo de impeachment*. A *infundada afirmação* tem sido aceita por artistas, juristas e intelectuais, o que prova a capacidade de *mistificação* dos **petistas**.”

*A propaganda do risco de golpe é uma das invenções do PT para enganar os menos informados e espicaçar os adversários. Nos tempos petistas, diz Sérgio Fausto, 'nunca se repetiram com tanta intensidade e frequência ideias prontas e slogans feitos para distorcer os fatos em benefício de um grupo político e estigmatizar seus oponentes.'*

Inferimos no primeiro parágrafo que: 1. O golpe é uma ideia inacreditável, tão absurda é a possibilidade. 2. Já houve outro impeachment e ele se refere ao atual. 3. Essa afirmação não tem nenhum respaldo, nenhum embasamento teórico que lhe dê credibilidade. 4. Os petistas são capazes de mentir, inventar um golpe. No segundo parágrafo inferimos: 5. Utiliza-se termos publicitários para associar a ideia do PT a propaganda enganosa. 6. O PT engana os menos informados, mas o leitor da Veja não é um deles, pois está sendo muito informado à respeito. Sublinhado em vermelho temos o Argumento de autoridade.

*"O slogan do momento é 'Não vai ter golpe', que Dilma apregoa no salão nobre do Palácio do Planalto, transformando em bunker e palco de comícios. Salões nobres foram criados para solenidades dignas. Em qualquer país, representam um dos símbolos do poder. Servem para anunciar medidas relevantes ou para celebrar datas e eventos importantes para a nacionalidade.*

*Esse espaço não deve ser usado para fins partidários, discursos raivosos ou plataformas de ameaças, como a que fez Aristides Santos, secretário do Contag, num desses comícios. Ele prometeu, ao lado de uma presidente impassível, invadir terras e locais de trabalho dos parlamentares favoráveis ao impeachment. Profanando o salão nobre, bradou: 'Vamos ocupar gabinetes e fazendas deles contra o golpe.' Assustador.*

*Afinal, há um golpe em marcha? Segundo ministros e ex-ministros do Supremo Tribunal Federal e juristas renomados, impeachment não é golpe. Trata-se de processo baseado em norma inscrita na Constituição. Na verdade não é apenas a regra constitucional que desautoriza o slogan do PT. Mas também o conjunto de outras instituições que complementam a carta magna, sem as quais seria letra morta."*

7. Novamente há o uso de termo publicitário. Há a presença do Argumento de Consenso, marcado textualmente por "Em qualquer país". 8. O leitor da revista é o alvo das ameaças, pois ele reconhece a mentira do PT. Esse parágrafo possui Argumento de Exemplificação marcado pelo "como". Há a resposta sobre o que é um impeachment, ou se o impeachment é golpe. Mas a resposta refere-se a impeachments em geral e não ao da Dilma especificamente, o que pode confundir o leitor. Argumento de autoridade marcado por "Segundo", seguido de Argumento Baseado em provas concretas, pois cita leis e regras constitucionais.

*"Segundo o cientista político americano Robert Dahl (1915-2014), em obra sobre a Constituição dos Estados Unidos, 'a democracia e suas principais instituições pressupõem a existência de certos direitos fundamentais, como a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa'. A Constituição e a democracia, pode-se concluir, não existem no vazio.*

*Golpe, ou golpe de estado, significa uma súbita e violenta deposição de um governo por um pequeno grupo, geralmente liderado por militares. Costuma incluir o controle das Forças Armadas e da polícia. Representa uma ruptura institucional com perda da independência do Judiciário, censura à imprensa, restrições à liberdade de expressão e de reunião, prisão arbitrária de opositores e cassação de direitos dos juizes e políticos. Foi assim no golpe de 1964. Não há sinais de que algo minimamente parecido possa ocorrer."*

Argumento de autoridade seguido de Argumento de provas concretas. Podemos inferir ainda: 9. A importância de se conhecer a democracia para entender o golpe. Há agora a explicação do que é um golpe, respondendo assim, as implicaturas já contidas no seu título. Além de termos Argumento baseado em causa e consequência seguido de Argumento de exemplificação marcado por "Foi assim".

“De fato, a imprensa funciona, vigora a liberdade de ir e vir, e o Ministério Público e o Judiciário fazem investigações criminais e julgam com autonomia. A operação Lava-Jato está sob o controle dos tribunais. O advogado-geral da União tem reiterado a determinação do governo de recorrer na Justiça para questionar eventual decisão da Câmara em favor da admissibilidade do processo de **impeachment**. É uma contradição. Como lançar mão de um recurso legítimo perante o STF se existe um **golpe**, que consiste, em outras violações, na negação da lei e do poder Judiciário? O **golpe imaginado** pelos **petistas** e simpatizantes seria o *primeiro da história* previamente anunciado e com as instituições funcionando.

*O governo rejeita a tese do crime de responsabilidade, alegado para instaurar o processo. É possível conceder-lhe o benefício da dúvida, pois não é clara a validade das razões apresentadas pelos autores da petição. O argumento é técnico, frágil, presta-se a distintas interpretações e tem sido usado sem o apoio de bases conceituais corretas.*

*Se o governo entender os impropriedades às razões para a aprovação da admissibilidade do **impeachment**, pode recorrer ao STF, ainda que se duvide se a corte poderia decidir sobre a legalidade da decisão política da Câmara. Seja como for, caso o recurso seja rejeitado, o **PT** poderia falar em erro judiciário. Nunca em **golpe**.”*

10. Ele explica como aconteceu e as consequências do golpe de 64, onde a democracia deu lugar à ditadura militar, para exemplificar um golpe. Argumento de causa e consequência. “o processo” reitera o processo de impeachment. 11. O uso do termo “Nunca” em vez de “não” não deixa nenhuma margem de contra-argumento. Esses dois últimos parágrafos são a refutação do autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber que o texto analisado possui os tipos de argumentos que possibilitam a eficácia da persuasão. O artigo da Veja se enquadra nos tipos de argumentação citado por Vieira (1968) e por Corte (2002) como o argumento de exemplificação e comparação para elevar a credibilidade do que se diz para o leitor. O texto jornalístico também possui inferências e implicaturas em seu interior e para conseguir compreendê-las é preciso ter conhecimento sobre o caso. Vemos que um conjunto de elementos textuais trabalham mutuamente para garantir que o texto convença o leitor sobre determinado pensamento. Ao fim da leitura a mensagem transmitida é aceita pelo leitor como uma verdade absoluta, diante dos argumentos de provas, por exemplo, que tornam o que foi dito incontestável. Mas essa é uma verdade perante o colunista, podendo não ser a verdade da qual o leitor acredita ou toma para si. Essa verdade foi construída diante do que ele acredita e do que sabe sobre o seu leitor, o leitor da Veja, que é contra o PT em sua maioria, isso aumenta ainda mais a capacidade de persuasão do texto.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Aspectos da coesão do texto** (Uma análise em editorias jornalísticas. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 1996. 363 p.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. Ed. Ática. Ed. 15ª, 4ª imp. São Paulo. 2002.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2003.

CORTE, Simone Dalla. **Tipos de argumentos utilizados nos textos argumentativos-dissertativos de pré-vestibulandos**. Santa Maria, RS. Revista Ideias, n; 15, 2002. p; 34-37.

FIGUEREDO, Maria Flávia. **A intertextualidade como argumento de autoridade**: o caso da carta-testamento de Getúlio Vargas. Estudos Linguísticos, São Paulo, 44 (3): p. 1386-1394, set.-dez. 2015.

LYOTARD, J. **A Condição Pós-Moderna**. 10. ed. Tradução de Ricardo Corrêa da Costa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.

NÓBREGA, Maílson. **O impeachment não é golpe**. Revista Veja. Editora Abril. Edição 2474- ano 49 - nº 16. 20, Abr. 2016. p. 30.

SIGNOR, Cristiane Olinda. **O poder da Linguagem Persuasiva na Mídia**: uma reflexão da propaganda de carros em revistas femininas. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.1, Número Especial, p. 314 – 323, Abr. 2012.

SILVA, R. C. **Argumentação e modalidade**: o discurso da incerteza nas questões do desemprego. In:

MOSCA, L do L. S. (Org.). **Discurso, argumentação e produção de sentido**. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 61-81.

SILVA, Wellington Amâncio. **Heidegger e Hermenêutica – Do argumento e do consenso no cotidiano**. Problemata: R. Intern. Fil. v.6 n.2. 2015. p. 334-345.

TOLEDO, Eunice; Spera, Jeane. **Linguística Textual**: Literatura, relações textuais, ensino. São Paulo: Art e Ciência, 2007, p. 224.

TRINDADE, Mônica Mano. **O contexto no discurso jornalístico**. WorkingPapers em Linguística, UFSC, N.4, 2000.

VIEIRA, Padre Antônio. **Sermão da Sexagésima**. Os sermões. São Paulo. Difel, 1968 VI, p. 99.

# ANÁLISE DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE TEXTOS QUE ABORDAM A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

José Nailson Monteiro da Silva

Graziella Larissa da Silva Mendonça  
Suzana Leite Cortez

**Resumo:** Este artigo analisa, segundo o viés da Semântica textual-discursiva, levando em consideração fatores como lugar de falado, autor, contexto de produção, dois textos, extraídos do “Observatório Interamericano de Biopolítica” e do blog “O globo”, que abordam a temática “ideologia de gênero”. Isso se dá a fim de investigar a seleção lexical, as relações estabelecidas no léxico desses textos e o processo de referenciação presente neles, com a finalidade de explicar como isso direciona o entendimento do leitor, expõe a posição ideológica dos autores e constrói os objetos do discurso/referentes ao longo do texto. Valemo-nos de autoras como Koch (2004), Koch & Elias (2016) e Cavalcante (2012) para compormossa base teórica. Ademais, adotamos a ideia de língua como fenômeno sócio-histórico cognitivo, e buscamos discutir a respeito da pluralidade da Semântica bem como salientar a importância que reside em levar os estudos semânticos de textos para as salas de aula uma vez que isso só enriquece o estudo de língua e ajuda na formação de leitores proficientes. Este artigo ratifica a ideia de que não é possível haver neutralidade na fala, além de evidenciar como as posições ideológicas dos autores os levam a fazer escolhas linguísticas que contribuem para a teia argumentativa que se constrói ao longo de uma produção. Por fim, percebemos que a utilização de rotulações avaliativas é uma estratégia que favorece a argumentação, pois elas são utilizadas para construir entendimento do leitor a respeito dos objetos de discurso/referentes sobre os quais se fala ao longo de um texto, sendo possível, através delas, apreciá-los ou depreciá-los.

**Palavras-chave:** Ideologia de gênero; Referenciação; Semântica textual-discursiva.

## INTRODUÇÃO

A Semântica, concebida como área responsável pelo estudo do sentido/significação da linguagem, em sua *dimensão linguística*, como afirma Ferrarezi e Basso (2013), ao longo da história dos estudos linguísticos sempre foi deixada à margem. Isso se deu já que por muito tempo se acreditou que apenas análises gramaticais dariam conta do entendimento dos sentidos de um texto, pensamento que possuía como base o estruturalismo, cujo principal precursor foi Saussure, e a ideia de língua como código, como defende Jakobson em sua Teoria da Comunicação, também sob influência estruturalista. Sabemos, porém, que só a Sintaxe não dá conta de investigar a significação, tampouco só a Semântica, mas um estudo que una ambas as áreas, como postula Marques (2001). Este campo comporta em si uma diversidade, tanto de perspectivas quanto de maneiras de enxergar seu objeto de estudo, o que evidencia sua heterogeneidade e complexidade, segundo Ilari e Geraldi (1995). Heterogeneidade essa que se dá exatamente porque é preciso entender que na verdade existem Semânticas, no plural, já que cada uma se utiliza de suas bases teóricas e metodológicas para conceber o objeto de estudo que é comum a todas elas.

Apesar de sua vastidão, a Semântica ainda não pode ser vista como um campo preciso de análise científica, mas como um aglomerado de proposições que juntas dão vida à sua criação. Sendo assim, o único modo que se encontra para abarcar os aspectos semânticos é apresentando parte de sua heterogeneidade, como já foi citado anteriormente. Vale ressaltar que o maior e principal contratempo para as grandes produções semânticas é a insuficiência de dados pertinentes sobre o tema e a variedade de teorias que acabam por fracionar os estudos.

Segundo Guimarães (2006), exemplos de vertente se suas concepções sobre o objeto de estudo do campo em foco são: *Semântica formal/referencial* (significado advindo das relações da linguagem com o mundo); *Semântica estrutural/lexical* (significado proveniente da estrutura da língua); *Semântica enunciativa* (significado resultante da colocação da língua em funcionamento pelo autor); *Semântica do texto/discurso* (significado oriundo do funcionamento da língua considerando suas condições sócio-históricas). Essas vertentes, por possuírem bases teóricas e metodológicas próprias, que as levam a analisar a significação por diferentes vieses, expõem o quão complexa e variada é a Semântica.

Nosso artigo tem por objetivo a análise de dois textos, que abordam a “ideologia de gênero”, a fim de entender como a seleção lexical, o processo de referenciação e as relações estabelecidas no léxico, que influenciam o entendimento do leitor, expõem a posição ideológica dos autores e constroem os objetos do discurso/referentes. Adotaremos para o nosso estudo a abordagem da Semântica do texto-discurso, uma vez que ela leva em consideração o contexto de produção dos textos bem como o lugar de fala dos autores e outras questões relevantes para a construção dos significados. Além disso, consideramos língua como sendo fenômeno perpassado por fatores históricos, sociocognitivos, culturais, e que ganha vida nas interações entre interlocutores, com base em Marcuschi (2008).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O sujeito não é apenas enunciativo e sim também criativo e social nas suas ações cognitivas. Assim, na ação social situada, ele instaura e diz o mundo. Numa expressão um tanto quanto ousada, poderíamos dizer que o ato de referir é um ato criativo no contexto de ações linguísticas sócio-historicamente situadas. (MARCUSCHI, 2004, p. 275)

A partir do que afirma Marcuschi (2004) podemos perceber que o sujeito, no caso o autor de um texto, é criativo no ato de referir, pois ele, ao fazer uma referência, constrói uma verdadeira rede de relações que auxiliam na sua argumentação. É sabido que a neutralidade/imparcialidade no ato de falar, bandeira erguida pela mídia, nada mais é que uma utopia, uma vez que somos seres naturalmente ideológicos e não é possível se desvencilhar das ideologias e crenças na hora de produzir um texto já que são elas que norteiam nossas atuações no mundo. Logo, o léxico utilizado em um texto contribui para a argumentação dele e não é, em instância alguma, neutro ou selecionado de maneira ingênua.

Ademais, é importante analisar *o lugar de fala* do autor responsável pela autoria de um texto, pois isso torna social. Aquilo que ele profere, por não ser um dizer adâmico, é embasado no pensamento do ouvinte e está sob influência da história, da cultura e das motivações do locutor, como argumenta Antunes (2005). Em outras palavras, o léxico utilizado no texto e todas as relações estabelecidas no interior desse léxico sofrem influência dos fatores supracitados, uma vez que somos seres sociais que compartilham os discursos com grupos norteados por posicionamentos políticos e ideológicos.

### **Referenciação e suas definições**

De maneira mais geral, podemos encontrar definições de conceitos caros à referenciação em Cavalcante (2012), Koch e Elias (2016) e Koch (2004). A primeira autora aponta o processo de referenciação como sendo a relação entre *referentes/objetos de discurso* (construídos no texto/discurso) e *expressões referenciais* (responsáveis por fazer menção aos referentes e auxiliar na construção deles). Koch e Elias (2016) concebem a referenciação como sendo o processo no qual há a criação de um tema e as retomadas a ele. Já Koch (2004) assume que os objetos do discurso são dinâmicos, discorrendo acerca das alterações que eles podem sofrer, por parte dos modos pelos quais são retomados, podendo ser “transformados, recategorizados, desativados e reativados”. (KOCH, 2004, p. 244).

Em outras palavras, na elaboração de um texto, normalmente de início, insere-se uma temática, ou seja, algo que o texto produzido vai abordar, que podemos chamar de referente/objeto de discurso principal, e que no decorrer da produção vai recebendo características informativas que o constrói, produzindo um processo de remissão. Podemos tomar como exemplo um texto que possui como tema a “ideologia de gênero”. É possível perceber que a “ideologia de gênero” será o referente/objeto de discurso principal desse texto, ou seja, o que está em foco, e todas as formas de retomá-lo são classificadas como expressões referenciais, que não apenas retomam como também constroem o próprio objeto, uma vez que norteiam a visão do leitor a respeito dele. Outros referentes/objetos de discurso aparecerão no texto seguidos de suas expressões referenciais, eles, associados ao referente principal, integrarão uma rede argumentativa construída pelo autor. Entendidos os conceitos basilares da teoria da referenciação é preciso agora problematizar como o processo de referir influi na produção de sentido que acontece no texto.

### **Referenciação e construção de sentido no texto**

É sabido que a seleção das expressões referenciais compõe um elemento crucial para o construto do sentido do texto, pois é a partir dela que se podem construir relações tanto no campo lexical quanto na progressão referencial. As expressões referenciais do texto, em sua grande maioria, são representadas por intermédio de formas nominais, cuja retomada, segundo Koch (2004), pode se dar através de sinônimos ou quase sinônimos, por hiperonímia, nomes genéricos e descrições nominais. Além disso, pode ocorrer

a recategorização/rotulação do referente, fenômeno responsável por ressignificar o referente, ou seja, o referencial se afastando dos usos comuns ligados a ele. É válido clarificar que há um cuidado quanto à escolha dos antecedentes de retomada, visto que essas seleções lexicais vão influenciar a compreensão do leitor, pois essa escolha será significativa para a construção do sentido do texto, como também despertam interesse e prende a atenção do leitor.

Existem antecedentes de retomadas que possuem uma carga persuasiva, ou seja, em sua movimentação no texto, para construir o objeto de discurso, o interlocutor, em sua escolha de anafóricos, norteia o leitor para uma conclusão definida, isso ocorre muito nos metafóricos. Por fim, percebemos que por intermédio das formas nominais a referência acaba por ser, segundo Koch & Elias (2016), um dos patrimônios argumentativos significativos que a língua oferece, e ratificamos a ideia de que a seleção lexical, responsável pela coesão lexical, e as relações existentes no léxico de um texto são claramente elementos argumentativos utilizados para perspectivar os referentes.

## ANÁLISE DE DADOS

Direcionamos o nosso olhar a textos midiáticos que tratam da temática “ideologia de gênero”, por ser um assunto atual e amplamente discutido nas mais diversas esferas da sociedade. Nosso corpus é constituído pelos textos “Você já ouviu falar sobre a “Ideologia de gênero?”” (que chamaremos de texto 1), veiculado pelo site Observatório Interamericano de Biopolítica, publicado em 10/03/2015, e “Ideologia de gênero”, (que chamaremos de texto 2), extraído do blog O Globo, publicado em 07/03/2016.

Para melhor visualização de como se dá o processo de referência, está posto, a seguir, um levantamento dos referentes e expressões referenciais, respectivamente dos textos 1 e 2. Utilizaremos para classificar as expressões referências alguns termos que podem ser encontrados em Koch & Elias (2016), Koch (2004) e Cavalcante (2012).

*Texto 1: referente principal (tema)/expressões referenciais.*

IDEOLOGIA DE GÊNERO –ideologia; ideologia de gênero; introduzida em nosso país; loucura; novos recursos para nos sabotarem; o mais disfarçado e perigoso; planos.
---

*Texto 1: referentes secundários/expressões referenciais.*

SEUS FILHOS – seus filhos; nossas crianças.
PESSOAS – eles; essas pessoas; organizações; atual governo. (Verbos/Formas verbais): estão; modificarem; inventaram; destruir.
NOSSAS ESCOLAS – escolas; ensino público e privado; laboratórios para a manipulação da personalidade dos seus filhos.
FAMÍLIA – nossa família; as famílias do Brasil; instituição antiquada.
MATERIAIS DIDÁTICOS – deformarem sua identidade.

Neste texto, claramente contra a “ideologia de gênero”, o autor referencia o tema apenas com duas expressões no mesmo campo semântico do referente principal, sendo elas ideologia e ideologia de gênero, enquanto se utiliza de três anáforas rotuladoras avaliativas, fenômeno apresentado por Koch (2004), que

também podem ser encontrada sem outras partes do texto, como a retomada dos referentes secundários nas escolas e família. No caso de família, esse referente é retomado como *instituição antiquada*, que caracteriza rotulação avaliativa depreciativa e indica que essa é a concepção adotada pelas pessoas que defendem a “ideologia de gênero”. A retomada também se dá com a expressão *as famílias do Brasil*, que caracteriza predicação<sup>1</sup>. Com o objetivo de construir significação sobre o referente principal, o autor retoma “ideologia de gênero” desde *loucura até novos recursos para nos sabotarem*.

“Como não estão conseguindo mudar a cabeça da população, inventaram novos recursos para nos sabotarem. O mais disfarçado e perigoso é a 'Ideologia de Gênero.'”

É importante perceber o uso do verbo sabotar no trecho acima, pois a seleção dos verbos, no texto 1, também indica a posição do autor e a construção de sentidos existente em seu texto. Dentre os verbos encontram-se: confundir, modificar, transformar, destruir, sabotar e deformar. Todos eles utilizados para destacar o caráter “enganador” dessa “ideologia”, como aponta o autor.

“Você sabia que existem pessoas que estão trabalhando para **confundir a cabeça de seus filhos**? Você sabia que estão investindo milhares de reais, tirados dos cofres públicos, para **modificarem o comportamento sexual de nossas crianças**?” (grifos do autor)

Ainda, um aspecto chama atenção ao fim do texto, que possui um teor bastante autoritário, pois ele é assinado como “As famílias do Brasil lhe agradecem”. Numa estratégia persuasiva o verdadeiro autor evoca a instituição família como se ele fosse um representante dela em sua totalidade, tudo isso respaldado no uso contínuo da 3ª pessoa do plural, como pode ser observado nos trechos “nossas crianças” e “nossas famílias”. Este uso indica que todas as famílias do Brasil seguem o mesmo posicionamento ideológico daquele que produziu o texto a ponto de que elas mesmas assinam o texto e agradecem aos leitores que lutam contra a “ideologia de gênero”.

Texto 2: *referente principal (tema)/expressões referenciais.*

IDEOLOGIA DE GÊNERO – tema; conceito; ideologia de gênero; educação da subjetividade.
---

Texto 2: *referentes secundários/expressões referenciais.*

HOMOSSEXUALIDADE – tendência natural; banida; “demoníaca”; práticas sexuais outrora encobertas pelo moralismo, o tabu e o preconceito.
SEUS JOVENS – meninas; meninos; adolescente; o jovem; a jovem; os jovens.
REVOLUÇÃO SEXUAL – meninas transam com meninas, meninos com meninos. (Verbos/Formas verbais): ficar; selinho; banalizar.
EDUCAÇÃO SEXUAL – meras aulas de higiene corporal.
SEXO – projeto de vida a dois; esporte prazeroso sem o peso da culpa ou envolvimento emocional.

No texto 2, o autor, para tratar do referente principal, se utiliza apenas de termos do mesmo campo semântico dele, e não faz uso de anáforas rotuladoras avaliativas com o intuito de atribuir caráter negativo ao tema. Muito pelo contrário, ele concebe-o como algo que ultrapassa tópicos relativos a sexo e gênero e

<sup>1</sup> “Dizemos que houve predicação quando um operador toma um termo por seu escopo, transferindo-lhes propriedades de que o escopo não dispunha antes.” (CASTILHO, 2010, p. 127)

que alcança a construção da subjetividade humana. O autor critica as aulas de educação sexual, evidenciando que elas precisam evoluir e deixar de ser apenas algo relativo à higiene do corpo. Toda a argumentação do texto 2 segue uma linha de raciocínio contrária à do texto 1, uma vez que o Frei Beto, colunista do O Globo, se mostra muito mais flexível quanto ao tema e à necessidade de se estudar gênero com a finalidade de nortear os mais novos para que eles encontrem seu lugar no mundo e abandonem a ideia de “descartabilidade” dos outros.

Em contrapartida, podemos encontrar no texto dois trechos que podem ser problematizados, sendo eles:

“Meninas transam com meninas, meninos com meninos, sem que isso expresse necessariamente uma identidade sexual. “Ficar”, “selinho”, rotatividade de parceiros, tendem a banalizar o sexo, praticado como se fosse um esporte prazeroso, sem o peso da culpa[...]”.

“O jovem que se droga clama: “Não suporto essa realidade. Quero ser amado!” A jovem que transa com diferentes parceiros grita: “Quero ser feliz!””.

O primeiro trecho referencia a “revolução sexual”, como sustenta o autor. Essa mesma revolução é promovida pela “espiritualidade desprovida da noção de pecado”, logo, os termos *pecado e culpa* estão também associados ao sexo homossexual, uma vez que todos esses termos estão ligados à “revolução sexual”. Já no segundo exemplo, o colunista do O Globo nos apresenta uma fala com indícios de machismo, uma vez que associa a imagem da mulher que transa com diferentes parceiros a algo de cunho negativo no qual só existe a busca pela felicidade, ou seja, a ausência de felicidade. Será que em outro contexto ele associaria a imagem da mulher às drogas e a do homem à “promiscuidade”? A primeira hipótese é possível, já a segunda é improvável uma vez que culturalmente só a liberdade sexual da mulher é tolhida e negada a ela. A posição com teor preconceituoso do autor nesses trechos é previsível até mesmo pelo seu lugar de fala, uma vez que ele é frei e sua posição ideológica no texto é norteadada também por suas crenças.

Por conseguinte, percebe-se que as matrizes ideológicas que norteiam ambos os textos são diferentes, uma vez que numa análise geral percebemos que o texto 1 possui uma carga de ideias tradicionais/retrógradas e até mesmo agressivas. Isso acontece uma vez que o autor destaca expressões colocando-as em negrito, usa letra maiúscula para chamar atenção do leitor, rotula em tom avaliativo/depreciativo diversas vezes os referentes, como estratégia de convencer aquele que lê, e apresenta um verdadeiro ataque à ideia da “ideologia de gênero”. Por sua vez o texto 2 segue uma ideia mais reflexiva e menos preconceituosa que o primeiro texto, salvaguardando os trechos acima mencionados, que não desqualificam o discurso como um todo.

## CONCLUSÃO

Ao longo de toda a nossa análise ratificamos a ideia do poder que existe na argumentação dos autores de textos, poder no sentido de que através da referenciação o autor, ao perspectivar os objetos de discurso, acaba por concebê-los a sua vontade e baseado nos seus posicionamentos político-ideológicos. É possível perceber também que nenhum uso é ingênuo e a neutralidade na fala não existe porque somos todos seres sociais e essencialmente políticos. Exemplo disso é o próprio uso da expressão “ideologia de gênero” nos textos, pois quem assim classifica o estudo do gênero acaba por revelar um posicionamento político-ideológico. Além disso, notamos que a recorrente utilização de rotulações/recategorizações de-

preciativas é um instrumento de argumentação cuja função é denegrir um tema, e quanto maior for o uso mais evidente isso se mostra, tal como se observa no texto 1.

Diante disso é possível concluir que o autor é influenciado pela matriz ideológica do meio no qual trabalha sem que isso o isente da responsabilidade pelas suas produções, uma vez que quem decide trabalhar para um meio x ou y precisa conhecer o que norteia esse meio e reproduzir seu pensamento. Cabe ao autor restabelecer relação entre o léxico por ele selecionado para compor sua produção a fim de que possa formar sua ideia a respeito do tema. Analisar esses textos nos fez aguçar de fato o olhar para os discursos por perceber o grau de argumentação que conduz o olhar do leitor, mas que muitas vezes passa despercebido graças ao “jogo argumentativo do produtor do texto”.

Por conseguinte, fica evidente a necessidade do estudo semântico de textos nas salas de aula. Muito se fala sobre educar os alunos, desde as séries iniciais, para que sejam leitores proficientes e críticos, em contrapartida isso só será possível quando os docentes, em sua totalidade, adotarem a ideia de que estudar textos só considerando aspectos gramaticais não é produtor. É preciso levar para as aulas de língua textos com diferentes pontos de vista e sobre os mais diversos temas a fim de trabalhá-los com os discentes incitando-os a desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre todo e qualquer texto que leiam.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CASTILHO, Ataliba T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **O sentido do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERRAREZI, Celso Junior; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica e pragmática**. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica; DIAS, Luiz Francisco (Org.). São Paulo: Pontes, 2006.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João. **Semântica**. 7ª edição, São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial**. In: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_ ; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O léxico**: lista, rede ou cognição social. In: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_ ; **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

# VARIAÇÃO DO FUTURO DO PRESENTE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM MÚSICAS DE ARTISTAS PERNAMBUCANOS: Uma aplicação didática ao ensino de língua portuguesa

Alexandre Antonio de Amorim Filho  
Flavyson Henrique Ferreira Silva  
Gabriel Baiano da Silva

Giulia Maria de Souza e Silva Queiroz  
Mariana de Araújo Pestana  
Gláucia Renata Pereira do Nascimento

**Resumo:** O presente trabalho tem o objetivo de analisar a marcação e a não-marcação do verbo *ir* como auxiliar na construção do futuro do presente em músicas compostas por artistas pernambucanos. Sob a perspectiva funcionalista, visa observar a ocorrência da reconstituição do conceito primário do verbo *ir*, uma vez que o que antes era atrelado ao conceito de movimento, hodiernamente é empregado juntamente com verbos que exprimem até mesmo a concepção de imobilidade, pois é apenas um elemento indicador de futuro. Supõe-se que essa forma perifrástica é mais produtiva no contexto das letras de músicas de compositores pernambucanos, pois é um gênero em que a linguagem adotada muito se aproxima da oralidade. A coleta do corpus foi feita na plataforma digital *Spotify*, um serviço de reprodução de música *online*, que em 2015 passou a disponibilizar um mapeamento das músicas mais ouvidas por região. Por fim, discutiremos uma aplicação didática em cima desses resultados para uma metodologia de aprendizagem, que podemos chamar de dinâmica e contextualizada para as aulas de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** futuro do presente; verbo *ir*; música; ensino; Pernambuco.

## INTRODUÇÃO

Sob o viés do paradigma funcionalista, o corpus é analisado partindo do entendimento que “o sistema da língua está condicionado às pressões externas, aos usos emergentes das situações reais de comunicação dos falantes, e que tudo isso influencia nos modos de funcionamento dessa língua, textual e discursivamente” (SILVA, 2014, p. 01). Partindo desse pressuposto, discutiremos brevemente sobre o processo de gramaticalização do verbo ir no português brasileiro, uma vez que o objetivo aqui exposto é o de identificar sua ocorrência frente a um evento específico com noções gramaticais também específicas, identificar a forma menos marcada, e discorrer a respeito da relevância do ensino dessas formas sob uma perspectiva que podemos chamar de funcionalista.

Visto isso, iremos buscar evidenciar esse fenômeno em músicas de artistas da região de Pernambuco, acreditando-se que esse gênero possua uma ligação mais íntima com os eventos de fala da língua, e que a forma perifrástica será menos marcada frente à sintética, pois em consonância com Silva (2014), a perífrase com o verbo ir na posição de auxiliar para a expressão de futuro do presente, encontra-se cada vez mais corriqueira, mais produtiva no uso da língua. Essa pesquisa também foi pautada na ótica de Bagno (2012), que além de também trazer discussões a respeito desse processo de gramaticalização do verbo ir, mostra a historicidade do surgimento dessa ocorrência nas línguas românicas. Traremos ainda Martelotta (2003), que trata das mesmas questões apresentadas por Bagno, porém sob uma perspectiva funcionalista, perspectiva que esclarecerá as questões apresentadas neste trabalho, como o funcionamento desses processos de gramaticalização, por exemplo.

Sabendo ainda da importância de propostas educativas mais dinâmicas para o processo de aprendizagem conforme está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), discutiremos sobre a utilização de músicas como material dinâmico para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, material esse contextualizado não só às formas morfológicas sincrônicas da língua, mas também contextualizado à realidade social dos alunos.

Consequentemente, ainda numa proposta funcionalista aplicada a esse ensino, busca-se, como nas palavras de Oliveira e Coelho (2003), “uma abordagem que trabalhe a gramática no discurso; em outras palavras, que dê caráter mais global e motivado ao ensino de conteúdos de língua portuguesa.” (p. 90).

## O FUTURO DO PRESENTE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Em consonância com os esclarecimentos de Martelotta (2003), as línguas humanas são sensíveis aos fatores sociais, culturais e regionais, possuindo, desta maneira, um aspecto fluido, isto é, uma capacidade de assumir formas diferentes em situações também diferentes, e ainda em indivíduos diferentes. Podemos assumir então, que os elementos linguísticos são motivados pelo uso da língua nas diversas situações comunicativas reais ao longo do tempo, ou seja, essas transformações acabam caminhando do discurso para a gramática. Como ainda afirma o autor, tudo isso parte de uma perspectiva funcionalista, que diferentemente da ótica formalista, seus estudos promovem uma investigação que vai além da estrutura gramatical, ou seja, considera-se a existência da forma, desse sistema, entretanto ele não é autônomo, pois mesmo que haja relações hierarquizadas entre os elementos constituintes da língua, eles são motivados pelos propósitos comunicativos dos falantes. (SILVA, 2014).

As pesquisas relacionadas às mudanças linguísticas em sua maioria, sob esse olhar teórico, estão muito associadas às teorias da gramaticalização, isso logo presume que esse processo é composto por mudanças linguísticas, portanto passaremos a discutir quais são essas mudanças linguísticas que a categoria verbal aqui discutida perpassou.

Como nas palavras de Silva (2014), o processo de gramaticalização segue um movimento unidirecional, ou seja, da esquerda para a direita, como já foi dito, do discurso para a gramática, e a partir dessa hipótese unidirecional, os estudiosos definiram um conjunto de princípios que esclarecem as fases de mudança que as categorias gramaticais, ou elementos linguísticos possam vir a passar.

A categoria verbal de futuro do presente expressada no português possui um processo diacrônico de mudanças linguísticas, pois ainda nas línguas românicas, conforme expressa Silva (2014), essas línguas ficaram privadas das formas de futuro do indicativo que o idioma latino possuía, portanto, houve uma necessidade de suprir essa falta que foi resolvida com a união do verbo *haver* no presente (*habeo*) com um verbo no infinitivo, logo esse processo que criou essa perífrase verbal para expressar o futuro do presente, deixou traços linguísticos na transposição do latim para o português. Logo após, devido aos usos do falante, essa locução verbal passa novamente por um processo de gramaticalização, deixando seus traços gramaticais que se reduziram ao longo do tempo em desinências, e que se uniram aos infinitivos dos verbos, resultando nas formas simples verbais que hoje conhecemos. Entretanto, mais uma vez acontece no português outro processo de gramaticalização nesta categoria verbal, que revela mais uma vez a forma perifrástica, e que trataremos melhor no parágrafo abaixo.

Já foi apresentado que o fenômeno em questão neste trabalho revela a forma perifrástica de expressar o futuro do presente no português brasileiro (exemplo: **vou comprar** o livro de sintaxe amanhã), dado numa construção sintática entre o verbo *ir*, que como já foi indicado, passou por um processo de gramaticalização e expressando uma noção de movimento no espaço, junta-se a outro verbo no infinitivo, *servindo*, portanto, como verbo auxiliar constituindo uma perífrase verbal, ou seja, a forma perifrástica, que denota a ideia de futuro, conforme argumenta Martelotta (2003) e Silva (2014).

Essa forma linguística, ainda revela-nos os autores, coexiste na língua com a forma sintética, a qual o verbo possui uma desinência modo temporal, desempenhando também a noção de futuro do presente (exemplo: **comprearei** o livro de sintaxe amanhã), correspondendo portanto, a dois princípios citados por Hopper (1991, *apud* MARTELOTTA, 2003), o primeiro é o de *camadas ou estratificação*, que diz sobre duas formas desempenharem funções idênticas na língua, sem uma necessariamente anular a outra, ou seja, a forma sintética e a forma perifrástica no português brasileiro desempenham a noção de futuro do presente e ambas são utilizadas, e o segundo princípio é o de *divergência*, o qual afirma sobre a existência de duas formas com a mesma etimologia desempenhando funções diferentes na mesma língua, em nosso caso trata-se do verbo *ir* funcionando como verbo auxiliar, e ainda funcionando também como verbo pleno.

Portanto, como nos diz Silva (2014, p 8):

pelo que se percebe até então, o elemento que determina quaisquer mudanças por gramaticalização é o que de base sociocomunicativa, interacional; e nisso se pressupõe um quadro de motivações responsável pelos processos de mudança linguística, os quais são consequências da evolução natural das línguas em função dos usos pelos falantes.

Em suma, podemos dizer que por motivos de ordem social e cognitiva, o verbo Ir enquanto, possuidor de noções de tempo, espaço, de uma locomoção concreta, em sua forma plena, passou por um processo de gramaticalização, e funcionando enquanto verbo auxiliar na perífrase verbal adquiriu essas mesmas noções para expressar o futuro do presente.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Unindo teoria e prática através do viés funcionalista, a pesquisa foi desenvolvida de forma documental, e o corpus aqui analisado, foi coletado através de uma pesquisa bibliográfica através da plataforma digital “Spotify”, um serviço online de músicas, onde fizemos uma coleta utilizando como critério as vinte músicas mais reproduzidas no período do ano de 2015 até o primeiro semestre de 2017 em Pernambuco<sup>1</sup>. Estando entre as presentes músicas os ritmos mais populares do estado, como o Brega, Brega-Funk, Brega-Pop e o MPB.

Dessa forma, a pesquisa se caracteriza por ser quali-quantitativa, mas com a predominância qualitativa, analisando não só a frequência e ocorrência das formas que expressam o futuro do presente nas letras, mas também se preocupando em compreender e interpretar esse fenômeno. A partir do levantamento do corpus para a análise, percebemos a necessidade de ordenar os títulos numericamente, para melhor adequação ao corpo do trabalho. Faz-se necessário esclarecer que a ordem das músicas é arbitrária, não se referindo a uma ordem da mais a menos ouvida. Segue abaixo uma tabela descrevendo quais identificações foram adotadas:

Tabela 1: *Identificação do corpus do trabalho.*

NOME DA MÚSICA	IDENTIFICAÇÃO
Devassa (Mc Tróia)	Música 1
Bumbum no ar (Mc Tróia)	Música 2
Vai descendo (Mc Tróia)	Música 3
Como a culpa é minha (Banda Torpedo)	Música 4
Estando com ela e pensando em ti (Kelvis Duran)	Música 5
Amor de fã (Banda Musa do Calypso)	Música 6
Necessito (Banda Sedutora)	Música 7
No dia do seu casamento (Banda Sedutora)	Música 8
A Vida É Assim (Só brega)	Música 9
Garçom (Reginaldo Rossi)	Música 10
A raposa e as uvas (Reginaldo Rossi)	Música 11
Milk shake (Nega do Babado)	Música 12
Um adeus e nada mais (Banda Carícias)	Música 13
Pra conhecer uma mulher (Banda Carícias)	Música 14
Amor a primeira vista (Nega do Babado)	Música 15
Bumbum de metralhadora (Mc Japão)	Música 16
Eu vou fazer uma macumba pra te amarrar, maldito (Johnny Hooker)	Música 17
Volta (Johnny Hooker)	Música 18
Me deliciar (Banda Brega.com)	Música 19
Ânsia (Banda Brega.com)	Música 20

<sup>1</sup> Informação disponibilizada pelo site <https://www.spotify.com/br/>, que a partir de 2015 passou a disponibilizar as músicas mais ouvidas por região.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de uma leitura detalhada das letras das músicas coletadas, buscou-se, como já foi exposto, identificar primeiramente todas as formas expressadas do futuro do presente, e após identificação, os dados foram expostos em tabela, colocando-se as diferentes expressões por quantidade, conforme disposto na tabela 2. É importante esclarecer que os 30% das músicas em que não houveram ocorrências da forma do futuro, são músicas em que trazem narrativa no tempo passado.

Tabela 2: *Ocorrências do tempo futuro do presente nas músicas analisadas.*

Formas de codificação do futuro do presente verificadas no corpus	Distribuição do número de ocorrências	Total de músicas que apresentam expressão do futuro do presente	Porcentagem de frequência no total de músicas
Perífrase verbal	31	14	70%
Não há ocorrência	-	6	30%

Para exemplificar a produtividade da forma perifrástica do futuro do presente nas músicas, segue os exemplos 1, 2, 3 e 4.

**Exemplo 1:** Trecho da música 6.

“(...) Euvou correr, eu vou gritar  
Eu vou sorrir, eu vou chorar  
Eu vou fazer de tudo pra te abraçar (...)”

**Exemplo 2:** Trecho da música 8.

“(...) No dia do seu casamento  
Na igreja vou entrar correndo  
Que se exploda os convidados  
Essas flores, esses vasos  
Essa sua mentira  
Dane-se esse teatro (...)”

**Exemplo 3:** Trecho da música 17.

“(...) Euvou chamar Iansã e Ogum e Oxalá  
Vou fazer uma macumba pra te amarrar, maldito!  
Eu vou fazer  
Eu vou fazer.”

**Exemplo 4:** Trecho da música 16.

“(...) Ela tem bumbum de metralhadora  
Se eu moscar vai me pegar  
Tátátátátátátátá. (...)”

A partir dos resultados expostos acima, independente do gênero musical (apesar de grande parte do *corpus* ser composto pelo gênero brega, por uma questão regional), observou-se que a gramaticalização do verbo ir é bastante produtiva, isto é, a forma perifrástica é menos marcada frente a forma sintética. Isso

fica evidente nas letras das músicas e condiz com o que já foi dito por Silva (2014, p. 13) de que “as construções perifrásticas, principalmente com o verbo ir na posição de auxiliar modal, e o presente do indicativo com valor de futuro do presente apresentam-se cada vez mais frequentes nos usos da língua”. Bagno (2012), fundamenta que o verbo ir, por carregar uma ideia de movimento, é um dos mais empregados na língua, em consequência, o processo de gramaticalização desse verbo é presente no Português Brasileiro. Ainda conforme o autor, não é de hoje que existem diversas formas verbais para configurar esse verbo. Analisando historicamente, as línguas românicas mantiveram traços desse desmembramento do verbo ir para outros verbos que convergem em uma definição em comum, que segundo o dicionário Houaiss (2009) ratifica dezenas de significados para o mesmo verbo. Essa ideia de movimento encapsulada no verbo ir, consistiu na junção das noções de tempo e espaço, “afinal, todo deslocamento espacial também implica numa passagem de tempo, e isso comprova pelo nosso hábito de medir as distâncias espaciais em termos do tempo que se leva para percorrê-las” (BAGNO, 2017, p. 617). Diacronicamente, esse fator distanciou esse verbo do seu uso primeiro de indicação dinâmica para estar vinculado a concepção temporal, sendo um auxiliar de outros verbos, entrando em contradição, já que também pode estar associado a verbos com sentido de imobilidade, por exemplo: vou parar.

Como já foi visto, todo esse processo foi confirmado através da análise deste trabalho, certamente, o corpus aqui estudado dá apenas uma visão parcial do fenômeno, mas, pelo que foi exposto sobre outras pesquisas acerca do tema, é possível asseverar que se trata de um fato linguístico comum aos diferentes contextos de uso da língua portuguesa. Bagno (2012) expõe que a produtividade dessa formação do futuro do presente é atestada, também, a partir da aquisição da linguagem, uma vez que as crianças usam o verbo ir como auxiliar do próprio verbo ir (Eu vou ir). Imediatamente existe um estranhamento por parte dos outros falantes quanto a essa formação, já que essa construção não é formalizada pela Gramática Normativa

## CONCLUSÕES

Toda essa pesquisa serve como indícios e contribuições para uma metodologia de ensino em que a teoria e a prática estejam interligadas com o processo de aprendizagem, pois como nos esclarece Oliveira e Coelho (2003), “trata-se de uma proposta de ensino que podemos chamar de *funcionalista*, em que o aluno trabalha as questões linguísticas para propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência, vinculados a seu ambiente histórico-social.” (p. 92).

É fato que nas aulas de língua portuguesa a abordagem descritiva não é considerada, e consequentemente a noção de gramática e língua é vista e ensinada numa perspectiva formal, prescritiva, o que consequentemente distancia o aluno desse ensino e não provoca uma identificação com o sistema apresentado, afinal, na perspectiva sociointeracionista, a língua é um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas, as quais influenciam esse sistema, conforme vem revelar Marcuschi (2008). É fundamental dizer que a perspectiva que se adota de língua e sujeito influenciará diretamente na maneira em que não só se trabalha com a língua, mas também nos objetivos pedagógicos na disciplina de língua portuguesa, se essa concepção estiver sob um olhar mais formalista, isto é, que enxerga a língua enquanto sistema autônomo, autossuficiente, e que o falante está sujeito a ele, poderemos dizer que as aulas serão meramente aulas de gramática prescritiva.

Ainda em consonância com Marcuschi (2008), precisamos destacar que os alunos já chegam à escola dominando e utilizando a língua de forma eficaz nos mais variados contextos comunicativos, mostrando mais uma vez a necessidade de um objetivo pedagógico que busque a reflexão sobre os diferentes usos da língua e contemple a realidade do falante, ao invés de um objetivo pedagógico com caráter prescritivo, que considera o sistema como autossuficiente, reduzindo as aulas de língua à ortografia e às regras gramaticais.

As práticas pedagógicas nas aulas de português no Brasil já foram repensadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, já mostram isso, é necessário, portanto, o empenho na busca de materiais e metodologias que abordem os fenômenos vivos da língua, o esclarecimento dos alunos no que diz respeito a existência de um sistema que não é imanente, e que o aluno enquanto a gente, como ser criativo dessa língua é o que possibilita essas variações. Portanto, estimular essas reflexões pode promover um refazer profissional para professores de língua, colocando o aluno em um papel ativo no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 615-620.

COELHO, Victoria Wilson; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. 2003. **Linguística funcional aplicada ao ensino de português**. In: CUNHA, M. A. Furtado da; OLIVEIRA M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. A mudança linguística. 2003. In: CUNHA, M.A. Furtado da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

SILVA, Fábio Pessoa. **A categoria de futuro do presente nos usos do português do Brasil: uma discussão a partir de estudos funcionalista**. In: XII Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina. João Pessoa: Paraíba, 2014.

# RELAÇÃO DE PODER NO DOMÍNIO JURÍDICO: Análise do gênero sentença

Geisy Ellen Vicente Herculano

Linda Inês Boa Vista Acioly  
Karina Falcone de Azevedo

**Resumo:** Com base nos ensinamentos de Antônio Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais e nos conceitos de tipificação dos gêneros de Charles Bazerman (2005), nosso objetivo é realizar uma análise da relação de poder no meio jurídico, especificamente no gênero sentença, que é gerador de fatos sociais e que está tão presente no meio social. Para tanto, utilizamos uma sentença da esfera cível do banco de dados de sentença do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE) e identificamos fatores linguísticos e extralinguísticos que evidenciam o distanciamento entre o magistrado (que pode emitir o gênero sentença) e entre as partes (que devem acatar a decisão dada na sentença). Assim, chegamos a conclusão que os fatores identificados são substanciais para a relação estabelecida baseada na dicotomia saber/ não saber, na qual o emissor do gênero em análise está num nível superior a de quem não possui letramento/ requisitos necessário(s) para emitir uma sentença.

**Palavras-chave:** domínio jurídico; gêneros textuais; relação de poder; sentença.

## INTRODUÇÃO

A sentença judicial é um gênero bastante utilizado no meio jurídico, pois ela é a peça que finaliza, em tese, um processo judicial. E nela encontramos diversas características que sempre estarão presentes para configurar-se como uma sentença reafirmando a teoria da *tipificação* dos gêneros textuais abordada por Bazerman (2005), explicitada pela sua divisão em três partes (relatório, fundamentos e dispositivo), seu cabeçalho, etc. Assim, este gênero é gerador de fatos sociais por decorrer de uma relação na qual, ao final, espera-se que alguém (o emissor) submeta outra(s) pessoa(s) (as partes) a seguir o conteúdo da sentença.

Marcuschi define, em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão textual os gêneros* como “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação que ocorrem”, portanto podemos decerto afirmar que a sentença é um gênero textual, pois dentro do domínio jurídico ela é uma peça reconhecida e essencial para que o evento ocorra. Como bem aponta Bazerman (2011) ao dizer que os gêneros “são categorias de reconhecimento psicossocial”.

Sendo assim, reconhecemos a importância de um estudo voltado a este gênero, no qual analisamos a relação de poder estabelecida por sua emissão. Um distanciamento firmado não apenas no domínio jurídico, mas em tantos outros campos, sejam eles científicos ou não. A relevância da análise de gêneros deste campo do saber, o jurídico, é ainda mais intrigante por se tratar de uma área que está inegavelmente atrelada à vida em sociedade, pois desde o nascimento o indivíduo se envolve em relações jurídicas.

Para definição de “poder”, utilizamos o dicionário de Política que nos traz a seguinte conceituação; “Em seu significado mais geral, a palavra Poder designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos.” Portanto, por ter a sentença a característica de produção de efeitos no meio social, vislumbramos imediatamente um gênero causador de relação de poder.

Desta forma, nosso objetivo é identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que são determinantes para que a relação de poder ocorra. Observando características específicas das personagens que compõem o jogo processual e também da sociedade.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste trabalho selecionamos uma sentença judicial da esfera Cível do banco de sentenças do 11º Juizado Especial Cível e das relações de Consumo da Capital do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), sentença dada ao processo de uma ação por indenização de danos morais por um tempo maior de espera na fila do que o determinado em lei.

Este artigo é de cunho qualitativo, dada a recorrência das características do gênero analisado e que não seria proveitoso selecionar várias sentenças para identificar algo que pudemos concluir com a análise de uma única sentença. Assim, após selecionarmos uma sentença, fizemos um recorte e excluímos as duas primeiras partes que a compõem, o relatório e a fundamentação, e analisamos apenas o dispositivo (parte na qual o magistrado emite sua decisão final). Dito isso, expomos abaixo a parte analisada:



Tribunal de Justiça de Pernambuco  
Poder Judiciário

**11º Juizado Especial Cível e das Relações de Consumo da Capital - Turno Tarde - 13:00h às 19:00h**

AV MARECHAL MASCARENHAS DE MORAIS, 1919, IMBIRIBEIRA, RECIFE - PE - CEP: 51150-001

Processo nº **0037939-50.2013.8.17.8201**

[...]

### SENTENÇA

[...] **Eis o relatório.**

#### **Decido.**

Conforme se depreende dos autos, é inequívoco o fato de que a demandante esperou pelo atendimento bancário por cerca de 01hora e 47minutos, **conforme se depreende da senha de atendimento de identificador eletrônico de nº 1968356.**

Deste modo, demonstrada a demora no atendimento, resta aferir a configuração ou não do dano moral pleiteado. Pois bem, a meu ver - o tempo - principalmente nos dias atuais, enquadra-se perfeitamente em um dos direitos da dignidade da pessoa humana. Assim, salvo melhor juízo, tenho por configurado o dano moral pela perda do tempo útil; pela perda do tempo livre.

[...]

Posto isso, DECIDO:

Nos termos do art. 269, I, do CPC, **JULGO PROCEDENTE EM PARTE** o pedido da parte autora para que o demandado pague a título de indenização por danos morais o valor de R\$1.500,00(um mil e quinhentos reais) com correção monetária pela tabela do ENCOGE e juros de mora de 1% ao mês a partir desta data (súmula 362 do STJ).

[...]

#### **Leitura da sentença designada para o dia 30/04/2014.**

Recife, 10 de abril de 2014.

- assinado digitalmente -

Sérgio Paulo Ribeiro da Silva

Juiz de Direito

Figura 1. Sentença cível analisada

## DISCUSSÃO

Este trabalho reafirma aos alunos de Letras a importância da análise de situações que evidenciam uma relação de poder através da língua, principalmente em campos que são essenciais para a boa ordem e funcionamento da sociedade, como o jurídico. Sendo assim, se o poder judiciário está tão ligado rotineiramente aos indivíduos, por que temos uma linguagem tão distante da conhecida por grande parte da sociedade brasileira? Resta-nos conscientizar os profissionais do campo jurídico para que possam adequar sua linguagem de acordo com o letramento que cada interlocutor possui, não deixando margens para desentendimentos.

Assim não pretendemos fazer com que profissionais deixem de lado a tecnicidade necessária ao meio jurídico, mas que compreendam que para haver comunicação os sujeitos precisam compartilhar não só do mesmo código, mas também dos conceitos ligados a eles, o que nem sempre ocorre.

Marcuschi (2008) apresenta sobre esse tema um aporte teórico fundamental para iniciarmos a nossa pesquisa, pois através dele percebemos a importância dos gêneros textuais no cotidiano e a sua ampla distribuição nas relações:

Um fato social, bem como outros conceitos básicos para o tratamento dos gêneros. Um fato social é aquilo que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com essa crença. (MARCUSCHI, 2008)

Ainda complementando o conceito apresentado por Marcuschi revelando a atuação dos gêneros sociais percebemos que ao estudá-los notamos uma recorrência de aspectos estruturais e linguísticos, os quais se aplicam também ao gênero estudado neste artigo, no caso, a Sentença. Compreende-se então a noção de *tipificação* explicitada por Bazerman (2005) aplicada na sentença:

Processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de tipificação. (BAZERMAN, 2005)

Posto isso, tendo em vista que a linguagem é uma forma de agir sobre o mundo e que através dela podemos exercer controle social, alguns discursos quando são prolatados em gêneros que apresentam um grande prestígio dentro da sociedade acabam gerando um distanciamento entre quem possui o letramento necessário à produção do gênero em questão e quem não possui. É desta maneira que o gênero sentença nos traz fatores desse distanciamento, que podem ser linguísticos e extralinguísticos, como demonstrados abaixo:

LINGUÍSTICOS	EXTRALINGUÍSTICOS
Forma verbal	Posição social
Linguagem técnica	Conhecimento técnico
Expressão referencial	Situacionalidade
Monitoramento	Fatores históricos

Tabela 1.:Fatores identificados

Como podemos observar na tabela acima, alguns fatores são relevantes na relação de distanciamento. É de grande importância observar que não esgotamos todos os fatores determinantes da relação de poder, pois dentro uma relação interacional pode surgir vários outros elementos que caracterizam esta relação, e também que nenhum fator aqui identificado é mais significativo que outro, todos formam uma unidade para que o desequilíbrio da relação ocorra.

Dito isto, vamos iniciar pela análise dos fatores linguísticos que foram identificados neste trabalho:

**Forma Verbal:** Este primeiro fator foi identificado diretamente no texto da sentença, pois se observarmos veremos que o magistrado utiliza verbos na forma do imperativo, como em “decido”, “julgo procedente”, exprimindo uma ordem e assim acentuando sua autoridade, essa é uma característica relevante do texto

judicial, tendo em vista sua função social, que é a de finalizar o litígio com uma decisão que vai gerar uma ação, ditada na sentença, que terá de ser realizada pelas partes processuais (demandante e demandado).

**Linguagem Técnica:** Em seguida, temos a Linguagem técnica que não só é relevante no meio jurídico, mas em qualquer situação que possua uma linguagem própria para conceituar e teorizar questões relativas a cada área de conhecimento.

A linguagem jurídica é bastante discutida atualmente, recebe muitas críticas pelo fato dos profissionais usarem termos em latim, palavras eruditas ou arcaicas e exagerarem nos termos técnicos, o que resulta na não compreensão do que é dito, justamente por essa seleção lexical, de que fazem os operadores do Direito, que é restrita a quem lida com essa linguagem.

Esse é um fator que, evidentemente, irá causar forte distanciamento entre os sujeitos envolvidos, pois o domínio da tecnicidade, por si só, já causa uma relação de desigualdade entre quem tem a compreensão e quem não tem.

**Expressão Referencial:** O terceiro fator identificado foi a expressão a que cada um dos componentes são referidos dentro do jogo processual, que de maneira generalizada já são expressões que denotam um desequilíbrio hierárquico, se observarmos do ponto de vista comum. Pois ao nos referirmos a pessoa que irá produzir a sentença pela denominação “juiz” já trazemos uma carga sócio-histórica pré-determinada e munida de prestígio, por outro lado, quando nos referimos aos indivíduos que irão cumprir a sentença, seja pelas denominações de “autor/réu”, “demandante/demandado”, etc., percebemos estes termos revestidos de uma carga com menor prestígio em relação ao termo “juiz”.

Vale ressaltar que esta análise é de cunho trivial, pois dentro de um processo judicial, temos garantia da igualdade das partes processuais, prevista em legislação brasileira.

**Monitoramento:** Por último, identificamos o fator do monitoramento, que é aparentemente normal estar presente na situação em que a sentença será produzida. O magistrado por estar em seu ambiente de trabalho, que é um âmbito que exige formalidade no comportamento e na linguagem, conseqüentemente irá realizar atos de linguagem com maior monitoramento, pois nesta situação ele é representante do Estado para resolver os litígios da sociedade. Da mesma maneira, na situação posta, as partes também se monitoram, independente do nível de escolaridade que possuem, esse fato deve-se ao costume de grande parte da sociedade de tentar aproximar ao máximo a linguagem da variedade da norma culta quando se encontram diante de figuras com status de prestígio.

Visto os fatores linguísticos, passemos agora a análise dos fatores extralinguísticos que são determinantes para a relação de poder criada com a emissão do gênero sentença:

**Posição Social:** Como já dito anteriormente, costumeiramente o magistrado é considerado uma figura que denota uma posição social prestigiada, e esta posição consolidada é uma dos meios pelo qual a relação de distanciamento é estabelecida, pois o que é dito por um profissional judiciário possui uma maior relevância, exatamente porque o juiz é a pessoa instituída para realizar a representação do poder judiciário.

**Conhecimento Técnico:** Este é um fator que está intimamente ligado à linguagem técnica, já analisada acima. O saber ligado à área jurídica se dá através de curso de graduação, prática jurídica e carreira profissional, é desta forma que o juiz, na posição que ocupa, irá elevar-se do nível de equilíbrio relacional, pois através de experiência profissional atingiu o conhecimento necessário para a emissão de uma sentença.

**Situacionalidade:** A situação em que se encontram as partes que compõem o processo judicial é que legitima o poder que o juiz tem de emitir o gênero em questão, pois ele será o mediador entre os indivíduos que estão em conflito e terminará o caso com a exposição de sua interpretação e decisão baseadas na normatividade.

**Fatores Históricos:** Por último, temos a historicidade que nos ensina que o poder judiciário está presente, desde os tempos antigos, nas relações de mediação e solução dos litígios que surgem no ambiente social. E até hoje este poder de solucionar tais problemas é dado ao Estado, que representado na figura do juiz irá dar um desfecho através de uma decisão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar o gênero sentença, percebeu-se que a relação de poder que ele atribui ao convívio em sociedade decorre da combinação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos, os quais não apresentamos nesta análise uma lista exaustiva, pois dada a dinamicidade da relação social podemos ter como resultado várias outras características que irão personificar a relação de distanciamento.

Assim, pudemos concluir que tanto os fatores linguísticos (forma verbal, linguagem técnica, expressão referencial e monitoramento) como os fatores extralinguísticos (posição social, conhecimento técnico, situacionalidade e fatores históricos) aqui identificados são causadores da relação desigual que ocorre com a emissão de uma sentença judicial.

Sem mais, esperamos ter alcançado o objetivo proposto inicialmente e ter feito estudantes se interessarem por análise linguística de textos sociais que estão totalmente interligados à boa ordem e funcionamento da vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Orgs.: Hoffnagel, J. Dionisio, A. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BOBBIO, Norberto, 1909 - **Dicionário de política I** Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C. Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 ed., 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

PIMENTA, V. R. **Textos forenses**: um estudo de seus gêneros textuais e a sua relevância para o gênero "Sentença". 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFMG, Uberlândia. 2007.

# AMPLIANDO OS HORIZONTES NO DEBATE SOBRE A SALIÊNCIA FÔNICA: Uma revisão dos trabalhos sobre concordância

---

Juliana da Silva

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo discutir a variável linguística saliência fônica a partir de uma revisão bibliográfica dos estudos realizados sobre concordância no Português Brasileiro. A atuação do princípio da saliência fônica é um tema bastante recorrente nos estudos variacionistas, principalmente quando este tema está relacionado com a marcação de concordância, seja verbal ou nominal, esses estudos são unânimes por considerarem a influência desta variável no processo de concordância. De acordo com o princípio da saliência fônica, quanto maior for a diferença sonora entre as formas singular e plural, maior será a aplicação da regra de concordância, e quanto menor for essa diferença entre as formas singular e plural, maior será a não aplicação dessa regra. A fundamentação teórica deste trabalho segue os pressupostos da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008[1972]), que tem como principal objetivo estudar a variação e a mudança linguística em diferentes comunidades de fala. Para a Sociolinguística Variacionista a língua é moldada pelos diferentes usos que vêm a ocasionar as variações, e essas variações, não podem ocorrer aleatoriamente no sistema, elas são condicionadas pela influência de variáveis linguísticas e sociais. William Labov é considerado por muitos, como o fundador desta área. A publicação do clássico texto de Weinreich, Labov e Herzog, no ano de 1968, impulsiona o interesse de estudos dentro dessa nova vertente. Para este estudo, os dados analisados foram extraídos a partir de uma pesquisa bibliográfica, sendo assim, selecionamos os estudos de Naro e Lemle (1976), Scherre e Naro (2006), Monte (2015), e também, trazemos para o escopo de investigação o estudo que disserta sobre a concordância, mais especificamente, o estudo da região nordeste: Araújo (2014). Os resultados deste trabalho apontam para a influência da saliência fônica, mas ao mesmo tempo percebemos uma lacuna em relação a sistematização das diferentes subcategorias que envolve os princípios de atuação da saliência fônica. Por fim, acreditamos que as reflexões trazidas neste trabalho contribuem para possíveis questionamentos sobre essa variável, auxiliando as futuras pesquisas neste campo.

**Palavras-chave:** Revisão bibliográfica; Saliência fônica; Sociolinguística Variacionista.

## INTRODUÇÃO

A saliência fônica é um tema bastante recorrente nos estudos variacionistas, principalmente quando este tema está relacionado com a marcação de concordância, seja verbal ou nominal, esses estudos são unânimes por considerarem a influência desta variável no processo de concordância.

Conforme Scherre (1989, p. 301) a saliência fônica “consiste em estabelecer que as formas mais salientes e por isso mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes”.

O presente artigo tem como objetivo geral discutir a variável saliência fônica a partir de uma revisão bibliográfica de estudos realizados sobre concordância, para isso tentaremos observar se atuação do princípio estaria condicionada há uma maior ocorrência de concordância.

O termo ‘Saliência Fônica’ foi introduzido por Naro & Lemle (1976, 1977), e adotado por diversos trabalhos sociolinguísticos. Esses trabalhos tinham como interesse investigar essa variável em dados de fala da comunidade carioca.

Chaves (2014, p. 523) afirma “a variável Saliência fônica, proposta por Naro e Lemle (1976, 1977), em linhas gerais prediz que na oposição singular/plural, as formas verbais que apresentam elevada distinção fônica, mensurada por meio de uma escala hierárquica”.

Os estudos que englobam a variável saliência fônica assumiram ao longo do tempo, posições diferenciadas em relação a mensuração das escalas hierárquicas, que vêm a constituir diferentes graus de organização das escalas hierárquicas.

Naro (1981, p.78) apud Araújo (2014, p. 231) propôs uma escala de saliência que se pautava em dois critérios, presença ou ausência de acento na desinência, e quantidade de material fônico nas formas singular/plural, que vem a constituir dois grupos: a tonicidade e a diferença material. Outros estudos como o de Guy (1981) e Nicolau (1984) posteriores aos estudos de Naro, questionam as escalas hierárquicas propostas para essa variável saliência.

Tendo em vista, que este artigo não tem o interesse de descrever todas as escalas hierárquicas propostas para a noção de saliência fônica nos estudos linguísticos, optamos por analisar os estudos mais clássicos Naro e Lemle (1976), Scherre e Naro (2006), e trazemos também, para a discussão os estudos sociolinguísticos sobre concordância, que discutem sobre essa variável, e a sua influência para o processo de variação de concordância nas diferentes comunidades de fala investigadas.

Reiteramos ainda, que os parâmetros de delimitação das escalas hierárquicas que englobam essa variável foram bastante discutidos por diferentes estudos já mencionados neste trabalho, entretanto como afirma Chaves (2014, p. 524) temos “em vista um cenário inconclusivo”, achamos pertinente observar como essa variável é tratada em diferentes estudos sociolinguísticos.

Levando em consideração o exposto acima, acreditamos este trabalho auxilia as futuras pesquisas neste campo, que tenha como foco a variável linguística saliência fônica, para isso apresentamos uma revisão bibliográfica de alguns estudos sobre concordância, tratando-se de um trabalho pautado em noções introdutórias sobre a temática.

O presente artigo está dividido em três seções. Na primeira seção apresentamos os pressupostos teóricos adotados neste trabalho, neste caso adotamos o modelo teórico metodológico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), em seguida descrevemos os procedimentos metodológicos deste estudo. Na terceira seção fazemos uma discussão dos trabalhos selecionados para a nossa análise, e na última seção trazemos as considerações finais.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A sociolinguística surge oficialmente a partir da década de 1960, sendo uma área marcada pela interdisciplinaridade, tendo na sua origem a influência de três áreas distintas, são elas: a linguística, a antropologia e a sociologia.

A publicação do clássico texto de Weinreich, Labov e Herzog, no ano de 1968, impulsiona o interesse de estudos dentro dessa nova vertente. Essa obra é responsável pela introdução dos conceitos basilares da teoria, como a noção de heterogeneidade ordenada.

Nessa obra, criticam o conceito de língua, como proposta por Saussure, primeiro porque, segundo os autores, esse não restou bem caracterizado como um fato social. Em segundo por ter Saussure estabelecido a completa homogeneidade do código linguístico como pré-condição para análise da língua. Weinreich e seus dois discípulos completam a crítica, argumentado em favor da natureza e ordenada da heterogeneidade linguística. (BORTONI-RICARDO, 2014, p.52).

A sociolinguística surge, como uma crítica aos estudos até então desenvolvidos, de um lado tínhamos os estudos Saussurianos, que eram pautados na homogeneidade do sistema linguístico, e por outro lado tínhamos os estudos gerativistas que considerava a língua como um sistema de princípios e parâmetros.

Para a Sociolinguística Variacionista a língua é moldada pelos diferentes usos que vêm a ocasionar as variações, e essas variações, não podem ocorrer aleatoriamente no sistema, elas são condicionadas pela influência de variáveis linguísticas e extralinguísticas.

Esse tipo de pesquisa tem sido as vezes rotulado “sociolinguística”, embora esse seja um uso um tanto enganoso de um termo estranhamente redundante. A língua é a forma de comportamento social: declarações neste sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros. (LABOV 2008[1972], p.21).

O linguista norte-americano William Labov é considerado o fundador desta teoria, seus estudos contribuíram para os grandes avanços e desafios da Sociolinguística. Segundo Salomão (2011, p.189) “Os métodos utilizados por ele nas coletas de dados das variedades do inglês faladas em Nova York, publicados em *The Social Stratification of english in New York city (1966)*” contribuíram para consolidação desta teoria. A Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Teoria da Variação e Mudança linguística, tem como objetivo principal estudar os fenômenos relativos a variação e a mudança linguística no seio das comunidades de fala.

Para Mollica (2015, p.10) a variação é um fenômeno “universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Entendemos então, por variante as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável”.

A Sociolinguística Variacionista vai estudar a língua falada pelos informantes de uma comunidade de fala, onde as escolhas linguísticas desses falantes são influenciadas por fatores extralinguísticos, como faixa etária, localidade, escolaridade e etc.

## METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica dos estudos linguísticos sobre concordância, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica. A seleção dos estudos está pautada nos seguintes critérios:

- 1- Apresentar os clássicos estudos que introduziram a noção de saliência fônica;
- 2- Trazer para análise estudos mais recentes sobre a variável saliência fônica;
- 3- Verificar as lacunas e seus possíveis apontamentos;

Esperamos ainda, que as discussões apresentadas neste trabalho contribuam para uma visão panorâmica geral da variável em questão e as suas possíveis implicações na marcação de concordância.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tendo em vista que este trabalho abrange uma revisão bibliográfica dos estudos sobre concordância, selecionamos os seguintes trabalhos descritos abaixo:

**Quadro 1.** Estudos selecionados para revisão bibliográfica.

Naro e Lemle (1976)	Estudo clássico
Scherre e Naro (2006)	Estudo
Montes (2015)	Artigo
Araújo (2014)	Tese

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.

Esses trabalhos serão discutidos no decorrer desta seção, onde apresentaremos as questões mais pertinentes de cada estudo. Optamos por selecionar estudos mais clássicos, como também, estudos atuais que tenham a variável saliência fônica como uma variável linguística posta para análise.

### NARO E LEMLE (1976)

O estudo pioneiro que introduziu o termo Saliência Fônica na esfera dos estudos linguísticos refere-se ao estudo de Naro e Lemle (1976), que investigou o português falado na comunidade do Rio de Janeiro.

Os informantes foram selecionados com base na premissa assumida pelos autores de que, nas classes média e alta, a aplicação da regra de concordância de P6 seria categórica, diferentemente da suposição feita em relação às classes menos elevadas, nas quais a regra se manifestaria variavelmente. Nesse estudo pioneiro, três variáveis independentes foram controladas: (i) Classe morfológica da forma verbal, (ii) Posição de superfície do sujeito (estruturais); e (iii) Grau de formalidade (não estrutural). (CHAVES, 2014, p. 525).

Esses estudiosos estavam partindo da hipótese de que os informantes da classe mais alta fariam categoricamente a marcação da regra de concordância, em oposição aos informantes da classe menos elevada.

Segundo Chaves (2014, p. 525) os resultados gerais desse estudo apontaram para a atuação de um princípio, denominado pelos pesquisadores de Princípio da Saliência fônica, havendo uma total atuação deste princípio nos três grupos de fatores são eles: classe morfológica, posição de superfície do sujeito e o grau de formalidade.

(...) no que diz respeito à atuação da variável Classe morfológica da forma verbal, a marcação explícita da concordância verbal de terceira pessoa ocorreu com mais frequência quando a diferença fonética entre as formas verbais singulares e plurais era maior; em relação à variável Posição de superfície do sujeito, a concordância foi verificada em maiores proporções quando o sujeito encontrava-se anteposto ao verbo; e, por fim, no que tange à variável Grau de formalidade, a concordância foi constatada mais habitualmente em situações formais. (Chaves, 2014, p. 525).

Dessa maneira, observamos que esse estudo contribui para a postulação do princípio da saliência fônica, atribuindo assim, prestígio a essa variável, nos estudos sociolinguístico que versam sobre a variação de concordância (verbal/nominal) no Português Brasileiro.

#### **SCHERRE E NARO (2006)**

Os pesquisadores apresentam um estudo sobre a concordância de número no português brasileiro falado no Rio de Janeiro, onde foi feita uma análise comparativa das amostras para avaliar se a ausência ou presença de marcas de concordância representariam uma mudança ou uma variação no sistema linguístico.

Foram postas em análise duas variáveis: anos de escolarização (variável extralinguística) e a saliência fônica (variável linguística).

Para tanto, apresentamos análises comparativas de três conjunto de dados da comunidade de fala do Rio de Janeiro, que assim se caracterizam: Amostra 1980 – C – amostra aleatória de 64 falantes da comunidade do Rio de Janeiro gravados no início da década de 80 (amostra Censo. Cf. OLIVEIRA E SILVA & SCHERRE, 1996); Amostra 2000 – amostra aleatória de 32 falantes da comunidade do Rio de Janeiro gravados no final da década de 2000 (PAIVA & DUARTE, 2003). Amostra 2000 – I – grupo não aleatório de 16 falantes da amostra de 1980, recontactados no final de 1999 e início de 2000, após um intervalo médio de 18 anos. (Scherre e Naro, 2006, p.108).

O trabalho propõe um estudo sobre a influência da variável linguística saliência fônica, dessa forma, optamos por analisar apenas os resultados gerais que englobem a variável saliência fônica.

#### **Quadro 2.** Frequência do efeito da saliência fônica em dados de concordância verbal.

	Amostra de 1980 -C	Peso relativo	Amostra de 2000 -C	Peso relativo	Amostra 2000 I	Peso relativo
-Saliente	63%	0,31	77%	0,35	77%	0,37
+Saliente	85%	0,72	91%	0,66%	87%	0,65

Fonte. Scherre e Naro (2006)

Observando as ocorrências nas três respectivas amostras, notamos que a oposição verbal mais saliente favoreceu um aumento no uso da concordância verbal, sendo que os pesos relativos evidenciaram as formas mais salientes, em oposição as menos salientes.

No quadro abaixo, encontramos os resultados globais direcionados ao efeito da variável saliência fônica no uso da concordância nominal.

**Quadro 3.** Frequência do efeito da saliência fônica em dados de concordância nominal.

	Amostra de 1980 -C	Peso relativo	Amostra de 2000 -C	Peso relativo	Amostra 2000 I	Peso relativo
-Saliente	69%	0,45	88%	0,45	79%	0,44
+Saliente	84%	0,83	95%	0,83	93%	0,91

Fonte: Scherre e Naro (2006).

Os resultados expostos no quadro acima, evidenciam a atuação da variável linguística saliência fônica em relação a marcação de concordância nominal nas respectivas amostras de fala do Rio de Janeiro.

Diante do exposto, notamos que no estudo realizado por Scherre e Naro (2006) em relação a análise comparativas do português falado no Rio de Janeiro, a variável saliência demonstrou-se relevante principalmente em relação ao fenômeno da mudança linguística.

#### MONTES: 2015

O trabalho de Montes (2015) é resultante de uma versão adaptada, referente a sua dissertação de mestrado. Trata-se de um estudo sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala de moradores da cidade de São Carlos. Para esse trabalho, foram selecionados 20 informantes entre a faixa etária de 20 a 40 anos, de ambos os sexos, e que tivessem a escolarização incompleta, sendo não alfabetizados e não concluintes da oitava série do ensino fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

De forma geral, os resultados alcançados no estudo de Montes apontaram para uma baixa frequência no uso da concordância verbal na comunidade de São Carlos. As variáveis tidas como significadas pelo programa computacional GoldvarbX foram: 1) grau de saliência fônica; 2) paralelismo formal; 3) presença ou ausência de que relativo; 4) escolaridade; 5) gênero.

Segundo Montes (2015, p.159) “o grupo de fatores saliência fônica foi o que se mostrou mais relevante na análise estatística”. Abaixo, encontramos os resultados gerais dessa variável.

**Tabela 1.** Frequência dos pesos relativos da variável saliência fônica.

Fatores	Frequência	Peso relativo
R fala/falam	12/529 = 2%	0,13
V quer/querem	10/71=14%	0,49
L vai/vão	90/169= 53%	0,90
E falo/ falaram	73/128 = 57%	0,93
F teve/tiveram	22/30= 73%	0,97
W é/são	40/53 = 75%	0,98
Total	247/980= 25%	Range 85

Fonte: Montes (2015).

Os resultados expostos no quadro acima, evidenciam a atuação dessa variável no uso da concordância verbal. Observamos que houve um aumento na frequência de concordância nas respectivas escalas. De forma geral, os resultados expostos demonstraram a atuação da variável saliência fônica.

### **ARAÚJO (2014)**

A tese de Araújo (2014) apresenta um estudo sobre a variação de concordância verbal com a terceira pessoa do plural, em uma comunidade do interior da Bahia. Nesse estudo investiga-se a influência sócio-históricas das diferentes variedades que englobam a norma culta e norma popular, afim de mostrar como a variação no uso da concordância verbal estaria entrelaçada com os aspectos gramaticais e socioculturais.

Um dos eixos centrais do estudo de Araújo (2014) refere-se à bipolarização das normas linguísticas, onde teríamos dois polos de variedades (norma culta/norma popular) que refletem as características sociais e históricas da comunidade em estudo, como o contato entre línguas e as fortes marcas da escravidão, que acabaram por influenciar na formação sócio-histórica do português brasileiro.

Para esse estudo, foram coletadas a fala de 48 informantes, mais especificamente 36 informantes da norma popular e 12 informantes da norma culta, levando em consideração os seguintes critérios: o sexo (masculino, feminino), a faixa etária (25 a 35 anos, 35 a 45 anos e acima de 65 anos) e escolaridade (nível baixo e nível alto). As amostras de fala foram subdivididas em duas amostras: norma popular e a norma culta.

Os resultados gerais das subamostras (norma culta/norma popular) revelaram uma bipolarização das normas linguísticas na comunidade de Feira de Santana, sendo que na norma culta a variante padrão se sobressaiu em relação a não padrão. Já nos resultados da norma popular tivemos o uso da variante não padrão.

Tendo em vista, que os resultados de Araújo (2014) abrangem duas variedades, discorreremos sobre as variáveis que foram significativas para cada amostra. Na variedade culta as variáveis selecionadas como significativas foram: o sexo, a realização e posição do sujeito e a faixa etária. As variáveis apontadas como significativas na norma popular foram as seguintes: a saliência fônica; a concordância nominal no SN sujeito e a realização e posição do sujeito.

Focaremos nossa discussão nos resultados relacionados a variável linguística saliência fônica, que foi apontada nos resultados da norma popular como condicionadora para o uso variável da concordância de terceira pessoa do plural.

**Tabela 2.** Resultados gerais da variável saliência fônica na fala popular.

Fatores	Frequência	Percentual	Peso relativo
1a	9/130	6.9%	.16
2a	80/198	40.4%	.32
3a	64/498	12.9%	.35
4a	52/161	32.3%	.69
5a	105/257	40.9%	.77
6a	11/66	16.7%	.73
Total	321/1310	24.5%	---

Fonte: Araújo (2014).

A saliência fônica foi selecionada como uma variável linguística favorecedora para a marcação da regra de CV nos dados da amostra de fala popular, dessa forma notamos que determinados níveis contribuíram para a marcação de concordância, esses níveis estão relacionados com a oposição acentuada dos verbos.

**Tabela 3.** Resultados gerais da variável saliência fônica na fala culta.

	Fatores	Concordância padrão	Concordância não padrão	Total
Nível 1:	1a	92.2%	7.8%	11.7%
Oposição não acentuada	1b	95.7%	4.3%	46%
	1c	90%	10%	3%
Nível 2:	2a	91.8%	8.2%	7.4%
Oposição acentuada	2b	88.5%	11.5%	14.6%
	2c	96.5%	3.5	17.1%
	Total	93.9%	6.1%	659

Fonte: Araújo (2014).

Observamos os diferentes níveis da variável saliência fônica fica evidente, que ambos os níveis levaram ao uso da regra padrão. Entretanto percebe-se, que todos os níveis analisados (nível 1/ nível 2) desencadearam um maior uso de CV. Os estudos sociolinguísticos apontam uma relação direta entre os níveis mais saliente e a marcação de CV. Os resultados expostos acima, vão em direção oposta aos estudos sociolinguísticos, pois todos os níveis levaram ao uso de CV.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho apontam para a influência da saliência fônica, mas ao mesmo tempo percebemos uma lacuna em relação a sistematização das diferentes subcategorias que envolve os princípios de atuação da saliência fônica.

De forma geral, os estudos aqui mencionados apresentaram diferentes comportamentos para a variável saliência fônica, ressaltamos ainda que se tratam de estudos que apresentam escalas hierárquicas diferentes em relação aos diferentes níveis de saliência. Percebe-se a influência dessa variável e a sua direta relação com a marcação de concordância, entretanto, não há uma sistematização de como trabalhar essa variável e os seus diferentes níveis.

Por fim, acreditamos que as reflexões trazidas neste trabalho contribuem para possíveis questionamentos sobre essa variável, auxiliando as futuras pesquisas neste campo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. S. F. **A concordância verbal no português falado em Feira de Santana-BA**: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro. 2014. 342f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAVES, R. G. Princípios de saliência fônica: isso não soa bem. Porto Alegre, v. 7, n. 2, **Eletrônica**, 2014.

GUY, Gregory Riordan. **Linguistic variation in Brazilian Portuguese**: aspects of the phonology, syntax, and language history. 391fls. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1981.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

MOLLICA, M. C. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In.: Mollica, M.C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MONTE, A. A variação da concordância verbal no português popular da cidade de São Carlos. In: COSTA, D. S. da. (org.). **Pesquisas linguísticas pautadas em corpora**. São Paulo: Editora Unesp digital, 2015.  
Naro, Anthony Julius; LEMLE, Miriam. Syntactic diffusion. In: STEEVER, Sandor B. et alii (Eds.) *Papers from the parasession on Diachronic Syntax*. Chicago: Chicago Linguistic Society, p.221-241, 1976.

NARO, Anthony Julius. **The social and structural dimensions of a syntactic change**. LSA, *Language*, v. 57, p. 63-98, 1981.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. **Mudança sem Mudança**: a concordância de número no português brasileiro. *Scripta Belo Horizonte*: Editora Puc Minas, V.9, n.18, 1º semestre 2006 p.109-131.

SCHERRE, M. M. P. Sobre a atuação do Princípio da Saliência Fônica na Concordância Nominal. In: Fernando Tarallo (org.). **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

SALOMÃO, A. C. B. Variação e Mudança Linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, 2011.

WEIREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola. 2006 [1968].



# OCORRÊNCIAS DA COMPLEMENTAÇÃO VERBAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Edson José Rodrigues Júnior  
Maria Cristiana de Santana

Mizael Pedro Soares da Silva

**Resumo:** Ilari e Geraldi (1987) afirmam que, a par de outras definições, a oração “tem sido descrita em nossas gramáticas apenas como a união de sujeito e predicado”. Vão mais além ao afirmarem ainda que, “como acontece inúmeras vezes no domínio da descrição linguística, esta não é uma definição perfeita de oração”. Segundo eles, o estudo da oração e da regência verbal em muitos dos nossos manuais de língua parece se condensar em um conjunto de regras sintáticas e classificações que não chegam nem perto de abarcar boa parte das sentenças do nosso idioma. Com base nesta inquietação, nos propomos neste trabalho a analisar de que forma se dá o estudo da complementação verbal em livros didáticos da língua portuguesa. Para tanto, tomamos como principal alicerce teórico os conceitos de argumentação verbal propostos sob uma ótica gerativista por Cyrino, Nunes e Pagotto (2009). Além disso, utilizamos também outros aportes como as noções de papel temático teorizadas por Cançado (2008), de complementos verbais por Ilari e Geraldi (1987) e de gramática no ensino de língua por Oliveira (2013). Como corpus para a análise, selecionamos a coleção para ensino médio Língua portuguesa: *linguagem e interação* de Faraco, Moura e Maruxo Júnior. Realizamos então uma pesquisa documental de cunho qualitativo (LAKATOS E MARCONI, 2001), analisando de que forma o conteúdo relacionado à complementação verbal é abordado nas obras supracitadas. Segundo Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), a gramática tradicional flutua entre dois eixos para estabelecer relação e distinção entre verbos e seus complementos: o eixo semântico e o eixo sintático. Concluímos que os livros didáticos analisados apresentam a complementação verbal e assuntos adjacentes (predicação, regência) majoritariamente pelo viés do eixo sintático. Pudemos constatar que estes levam em conta as relações de complementação apenas para classificar tipos de verbos como transitivos ou intransitivos e, de forma semelhante, os complementos são classificados por sua função sintática como objetos diretos e indiretos. Encontramos uma grande escassez de discussões semânticas nos conteúdos de complementação verbal trazidos por estas obras – limitando-se apenas a justificar a existência da voz passiva e explicar classificações sintáticas –, o que acaba por deixar de fora importantes discussões acerca do assunto, tais como: seleção semântica de termos na saturação verbal, papéis temáticos, verbos monoargumentais inacusativos e inergativos etc. Confirmando a hipótese de Ilari e Geraldi, pelo fato de se limitarem à sintaxe, os livros didáticos analisados não são capazes de abarcar grande parte das orações da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** complementação verbal; ensino; livro didático; regência verbal

## INTRODUÇÃO

Ilari e Geraldi (1987) afirmam que, a par de outras definições, “a oração tem sido descrita em nossas gramáticas como a união de sujeito e predicado.” Vão mais além ao afirmarem ainda que, “como acontece inúmeras vezes no domínio da descrição linguística, esta não é uma definição perfeita de oração.” Faltando tradicionais gramáticas da língua portuguesa, é difícil discordar do pensamento dos autores. O estudo da oração e da “regência” em nossos manuais da língua parecem se resumir a um escasso conjunto de regras e classificações que não chegam nem perto de abarcar uma boa parte das sentenças de nosso idioma. Entretanto, este viés prescritivo, mesmo que extremamente incompleto e repleto de contradições, continua a ser difundido em nosso ensino básico.

Neste trabalho, nos propomos a estudar a complementação verbal sob a ótica da teoria gerativa, desafiando a visão tradicionalista que nossas gramáticas possuem do assunto, bem como buscando completá-la. Para tanto, nos apoiamos nas teorias da argumentação propostas pelos já citados Ilari e Geraldi (1987) e por Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), assim como outros consagrados autores da corrente gerativa da linguagem, como Cançado (2008) e Miotto, Silva e Lopes (2016). No que tange o ensino de gramática na língua portuguesa, buscamos base no trabalho de Oliveira (2013).

## FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

Segundo Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), a gramática tradicional geralmente flutua entre dois eixos para estabelecer relação e distinção entre verbo e complemento, o eixo semântico e o eixo sintático. No eixo semântico, que privilegia sobretudo o aspecto lexical do verbo, o sujeito é aquele que pratica a ação explicitada, ao passo que o complemento é aquele que sofre esta ação. Esta definição simplória dá conta de uma boa parte das sentenças do português brasileiro, mas não se prova verdadeira em muitas outras. Por exemplo, em sentenças onde o sujeito sofre a ação descrita pelo verbo, como em “ele foi procurado pelos alunos depois da aula” e em muitos outros casos. Talvez o tipo de verbo mais importante para quebrar esta definição sejam os verbos psicológicos como gostar, odiar, amar, sentir. Neles, o papel temático do sujeito não é de agente, mas de experienciador. Segundo Cançado (2008), o papel temático de experienciador não desencadeia ação verbal, mas experiencia o estado mental ali descrito.

No eixo mais sintático, continuam os autores, o sujeito é definido como o sintagma com o qual o verbo concorda. Esta perspectiva é a que estamos mais acostumados a ver em gramáticas e livros didáticos do ensino fundamental e médio; nela, leva-se em conta as relações de complementação para classificar tipos de verbos como transitivos (diretos, indiretos e diretos indiretos), ou intransitivos. De forma semelhante, os complementos são classificados por sua função sintática como objetos diretos e indiretos, dependendo apenas da presença ou não de uma preposição que os ligue ao verbo. O termo regência, pois, deixa de se relacionar intrinsecamente à complementação verbal para se associar à presença de preposição ou não entre verbo e complemento. “A regência de um verbo passa a ser, assim, a presença ou não de preposição no seu complemento e a especificação lexical dessa preposição” (CYRINO, NUNES E PAGOTTO, 2009).

Este viés, que em nossa hipótese inicial é mais difundido nos materiais didáticos que o primeiro, ainda deixa a desejar quanto a muitas sentenças da língua. Entretanto, avança em relação ao anterior; agora, perde-se a generalização de que, excetuando sentenças na voz passiva, quando verbos de ação estiverem

associados a um agente e um paciente, o agente vai corresponder ao sujeito e o paciente, ao complemento. Entretanto, ainda não explica, por exemplo, porque é o papel de agente que desencadeia as ações na maioria dos casos.

A perspectiva de complementação verbal que embasa este artigo não será uma destas já mencionadas, mas uma terceira que não exclui as anteriores, mas as complementa. Nela, a complementação é determinada pela relação do verbo com seus argumentos e com os papéis temáticos atribuídos a estes.

Argumentos verbais são definidos por Ilari e Geraldi (1987) como “lacunas” que precisam ser totalmente preenchidas para que os verbos tenham sentido completo.

[...] a coesão resulta do fato de que ela [a oração] contém uma expressão que, embora sendo incompleta, ou precisamente por ser incompleta, sugere preenchimento. A tradição fregeana reservou a essas expressões a denominação predicados. [...] Dado um predicado, a construção de uma oração completa se faz pelo preenchimento de suas lacunas: trata-se de suprir expressões nominais que as completem, ou seja, de utilizar expressões nominais na função de argumentos do predicado. (ILARI E GERALDI, 1987, p. 14)

Já papéis temáticos, segundo Cançado (2008), são conceitos mentais que atribuem função semântica a estes argumentos. Vejamos em (1):

(1) Eu abracei Pedro

Neste caso, “eu” e “Pedro” são argumentos que saturam o sentido do verbo “abraçei”. Para que abraçar possua sentido, é necessário que alguém abraçe outro alguém. Aquele que abraça recebe o papel temático de agente – quem pratica a ação verbal –, já quem é abraçado, de paciente – quem sofre a ação. Ainda segundo a autora, existem inúmeros tipos de papéis temáticos como agente, paciente, tema, experienciador, beneficiário, instrumento etc. Um mesmo argumento pode se encaixar em mais de uma categoria de papel temático, como na sentença abaixo:

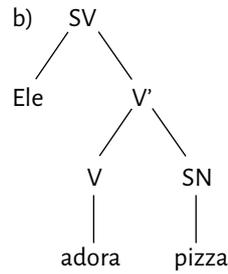
(2) Maria recebeu o prêmio

Nesta sentença, Maria possui papel temático de paciente, já que sofre a ação de receber o prêmio. Entretanto, Maria é também beneficiária, já que está recebendo um bem material, o prêmio.

Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) estipulam três especificações para a complementação verbal: A primeira é o número, de zero a três, de argumentos necessários para saturar o verbo; a segunda são os papéis temáticos atribuídos a estes argumentos e a terceira, por fim, é a realização sintática destes argumentos, isto é, se são sintagmas nominais (SN), preposicionais (SP) etc. Os autores usam como exemplo para endossar essas especificações os verbos “adorar” e “gostar”. Apesar de necessitarem do mesmo número de argumentos (dois) e dos mesmos papéis temáticos atribuídos a eles, o argumento interno – que será abordado mais adiante – de “adorar” é um sintagma nominal, já o de “gostar” é um sintagma preposicional.

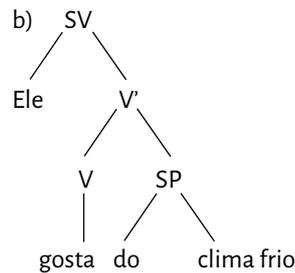
4)

a) Ele adora pizza



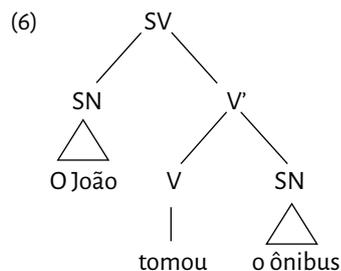
(5)

a) Ele gosta do clima frio



Tomando as sentenças acima como exemplos, podemos perceber que “adora pizza” e “gosta do clima frio” soam como unidades semânticas bem formadas na medida em que podem ter seu valor semântico estabelecido independentemente do outro argumento requerido pelo verbo (ele). Em contrapartida “ele adora” e “ele gosta” tem muito menos valor de sentido. Se “ele” for substituído por “o cachorro”, há pouca mudança no valor semântico da sentença, ainda há alguém que adora pizza e gosta de climas frios. Desta forma, podemos perceber que a interpretação do primeiro argumento, o argumento externo, é composicionalmente determinada não em função de uma relação direta com o verbo, mas em função da relação previamente estabelecida entre o verbo e o segundo argumento, o interno. (CYRINO, NUNES E PAGOTTO, 2009)

Acaba-se, assim, com a armadilha que os termos “sujeito” e “objeto” podem produzir para a complementação verbal. Ao invés disso, temos argumentos internos, aqueles que se relacionam mais intrinsecamente ao verbo, complementando o sentido deste; e argumentos externos, que se relacionam com todo o sintagma verbal (SV), algo que fica explícito no modelo das árvores gerativas das sentenças. Vejamos no exemplo “O João tomou o ônibus”:



Na árvore da sentença, fica claro que a relação entre o verbo e o complemento interno “o ônibus” é muito mais intrínseca. O argumento externo, por sua vez, liga-se a todo o sintagma verbal (SV) formado por V + SN. Na grande maioria das sentenças, o sintagma que ocupa a posição de argumento externo é o sujeito

da ação, com quem o sintagma verbal deve concordar. Por isso, pode-se chamar esta posição de “especificador” ou “posição de sujeito”.

Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) afirmam que os verbos podem ser classificados não só em relação ao número de argumentos que requerem, mas também em relação à natureza desses argumentos. Verbos que expressam fenômenos climáticos e da natureza, por exemplo, não necessitam de nenhum argumento para terem seu sentido saturado; são considerados sem argumentos ou intransitivos. Alguns desses verbos são: ventar, nevar, chover, amanhecer, entardecer, garoar.

Verbos transitivos são os que necessitam de dois ou três argumentos para serem saturados, sendo o tipo mais comum de verbos. “Geralmente envolvem os verbos de ação usados na voz ativa. O agente ocupa o especificador de SV e o paciente ocupa o complemento” (CYRINO, NUNES E PAGOTTO, 2009).

Já os verbos bitransitivos, denominados pela gramática tradicional como transitivos diretos e indiretos, são os que selecionam um argumento externo e dois argumentos internos, sendo um destes um sintagma nominal e o outro um sintagma preposicional. Vejamos no exemplo:

(7) Eu (SN) coloquei a chave (SN) na gaveta (SP).

Os verbos monoargumentais, por sua vez, são os mais problemáticos para a gramática tradicional. Nela, são considerados apenas intransitivos, quando na verdade são divididos em verbos inergativos e inacusativos. Segundo Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), verbos cujo único argumento está associado à posição de complemento são referidos como verbos inacusativos; já verbos cujo único argumento está associado à posição de especificador de SV são designados como verbos inergativos. Observemos os exemplos abaixo:

(8) O João nadou

(9) O cachorro correu

(10) A palestra começou

(11) Chegou a carta

Nos exemplos (8) e (9), os sintagmas “João” e “o cachorro” estão em posição de especificador, pois possuem características inerentes a esta: precedem o SV e possuem papel temático de agente. Já nos exemplos (10) e (11), os sintagmas “a palestra” e “a carta” possuem papel temático de tema e/ou paciente (mesmo que em (10) o complemento preceda o verbo) e suas relações com o verbo intrínsecas com o verbo são características de argumentos internos. Em poucas palavras, verbos que selecionam um único argumento e este é externo são inergativos, como em (8) e (9). Já verbos que selecionam apenas um argumento interno são inacusativos, como em (10) e (11).

Os verbos inacusativos recebem esse nome devido ao fato de não poderem atribuir caso acusativo ao seu único argumento, o interno, haja vista que não seleciona um argumento externo a ser complementado. Este fato culminou na seguinte hipótese generalizadora, conhecida como Generalização de Burzio: “[...] only the verbs that can assign theta role to the subject can assign (accusative) Case to an object.” (BURZIO, 1986, p. 178). Apenas verbos que atribuem papel temático ao sujeito podem atribuir caso ao objeto. Os verbos leves e de alçamento possuem características semelhantes. Verbos leves têm função mais gra-

matical que semântica, sendo esta formar predicados complexos, como por exemplo “dar risada” e “ter medo”. Já os verbos de alçamento são aqueles definidos pela gramática tradicional como “verbos de ligação”. (CYRINO, NUNES E PAGOTTO, 2009) Estes verbos não selecionam um argumento externo e seu argumento interno contém uma estrutura de predicação, geralmente por meio de adjetivos. Entretanto, apesar de “não selecionarem argumentos externos”, alguns sintagmas podem ser considerados pragmaticamente inadequados a depender dos adjetivos utilizados.

(12) #Aqueles pedras parecem felizes.

(13) Aquelas pedras parecem frias.

O exemplo (12) trata-se de uma sentença agramatical na língua portuguesa. Isto pois o verbo “parecem” toma como argumento interno uma estrutura de predicamento. *Parecem [aquelas pedras felizes]; parecem [aquelas pedras frias]*. Sendo assim, “aquelas pedras” (o sujeito da oração) tornam-se argumentos de “felizes” em (12) e “frias” em (13). Os adjetivos, nestes dois casos, são o que Miotto, Silva e Lopes (2016) definem como núcleo lexical, isto é, predicados que selecionam semanticamente seus argumentos. Nem todo sintagma nominal pode, semanticamente, “parecer frio”, é preciso que o argumento tenha propriedades compatíveis com o predicado lexical.

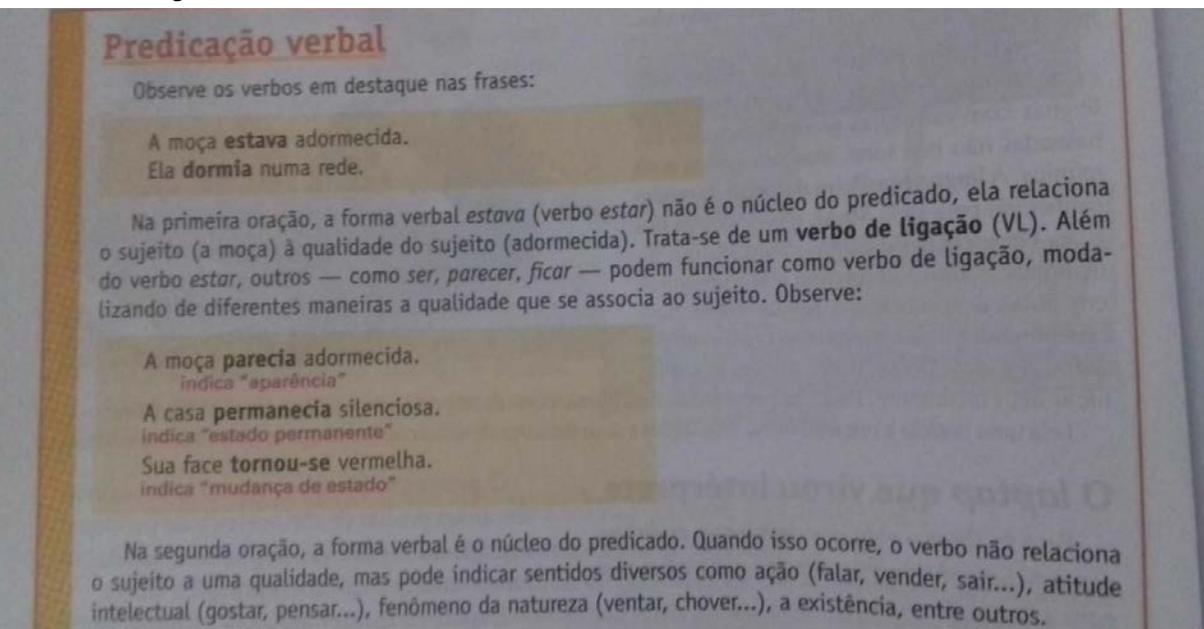
Para a análise, selecionamos a coleção para ensino médio em três volumes *Língua portuguesa: linguagem e interação* de Faraco, Moura e Maruxo Júnior – Editora Ática, 2ª edição, 2014. A partir deste corpus, realizamos uma pesquisa documental de cunho qualitativo (LAKATOS e MARCONI, 2001), buscando traçar um panorama de como a complementação verbal e outros assuntos adjacentes são abordados nestes três livros. Para tanto, analisamos não apenas os textos expositivos, mas também exercícios e outras seções do livro que se enquadrassem em nosso escopo.

## ANÁLISE DE DADOS

A primeira constatação da análise foi a escassez de conteúdos referentes a complementação verbal. Apenas no segundo volume da coleção, referente ao 2º ano do ensino médio, encontramos conteúdo suficiente acerca do assunto para que pudéssemos realizar a análise proposta. Na figura 1, retirada deste volume, podemos observar uma seção dedicada à predicação verbal. Nela, os autores diferenciam verbos lexicais dos verbos de ligação, utilizando para tanto algum arcabouço semântico que pode ser percebido nos seguintes excertos:

[...] ela [a forma verbal] relaciona o sujeito (a moça) à qualidade do sujeito (adormecida). [...] O verbo não relaciona o sujeito a uma qualidade, mas pode indicar sentidos diversos como ação (falar, vender, sair...) atitude intelectual (gostar, pensar...), fenômeno da natureza (ventar, chover...), a existência, entre outros. (FARACO, MOURA e MARUXO JÚNIOR, 2014, p. 72).

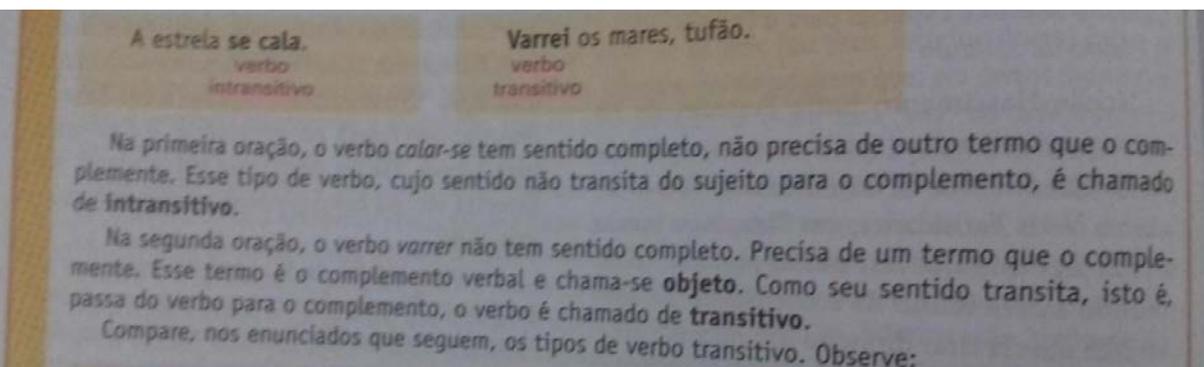
Figura 1



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2014)

Ainda nesta seção, os autores continuam a trilhar pelo eixo semântico da complementação, utilizando-o agora para classificar os verbos em transitivos e intransitivos, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 2



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2014)

Logo em seguida, para classificar os complementos verbais, eles se deslocam para o eixo sintático da complementação, valorando a presença de um elemento sintático, a preposição, como elemento definidor da transitividade verbal.

No primeiro [enunciado], entre o verbo *ter* e o complemento *palmeiras*, não existe preposição obrigatória. Por isso, o verbo é chamado de transitivo direto (VTD) e o complemento é o objeto direto (OD. [...] No segundo enunciado, aparece a preposição *dos* entre o verbo *gostar* e o complemento [...]. Por essa razão, o verbo é chamado de transitivo indireto (VTI) e o complemento é o objeto indireto (OI). (FARACO, MOURA e MARUXO JÚNIOR, 2014, p. 72-73).



Podemos perceber as noções de Cançado (2008) acerca de papéis temáticos serem pinceladas nessa seção, mesmo que sem quase nenhum aprofundamento. Adiante, na subseção “Voz passiva e efeitos de sentido”, encontramos a única “regra” ditada pelo livro (ao menos nestas páginas dedicadas à complementação) que realmente pode ter impacto na semântica geral de uma oração. Nela, os autores apresentam uma estratégia (mesmo que ainda sintática) para que os estudantes possam formular discursos com maior riqueza de sentidos. “Muitas vezes, a voz passiva é empregada para dar *destaque à ação* ou ao resultado dela, e não a seu agente. Por essa razão que, em geral, pode-se omitir o agente da passiva. [...] Trata-se de uma maneira de dar destaque a uma informação.” (FARACO, MOURA e MARUXO JÚNIOR, 2014, p. 79).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo de volta os eixos da complementação verbal propostos por Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), podemos concluir que a abordagem apresentada pela coleção de Faraco, Moura e Maruxo Júnior, aqui dando foco ao segundo livro, trilha seu caminho pelo eixo sintático, preterindo o eixo semântico e sequer se aproximando do eixo gerativista. Esta escolha dos autores se mostra bastante evidente nas longas seções e subseções dedicadas a regras, exceções e classificações, bem como nos exercícios pautados majoritariamente em identificar e classificar elementos da oração. As discussões de cunho semântico servem apenas para embasar classificações sintáticas, como os verbos transitivos, intransitivos e de ligação ou para justificar a existência da voz passiva. Ao se pautarem tão veementemente na sintaxe prescritiva com longos quadros de regras, Faraco e seus coautores não passam pela peneira de Ilari e Geraldini (1987); sua coleção não abarca grande parte das sentenças do nosso idioma, ao menos no que diz respeito à complementação verbal.

## REFERÊNCIAS

BURZIO, L. **Italian Syntax**. A government-biding approach. Dordrecht: Reidel Publish Company, 1986.

CANÇADO, M. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. 2. ed. Belo. Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CYRINO, S. M.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil** – vol. III a construção da sentença. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ILARI, R.; GERALDI, J.W. **Semântica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Língua portuguesa**: linguagem e interação Vol. 2. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, R. P. **A gramática do sentido na escola**. In: MARTINS, M. A. (org.). Gramática e ensino. Natal: Editora UFRN, 2013.

MIOTO, C.; SILVA, M. C.; LOPES, R. **Novo Manual de Sintaxe**. 1. ed., 1ª reimpressão: São Paulo: Contexto, 2016.

# LINGUÍSTICA DE TEXTO:

## Recortes textuais em torno da nova reforma do ensino médio

Jackson Santos de Jesus  
Joana Gabriela Alves de França  
Mariana Paes Vieira de Paiva

Natália Barlavento da Mota MacielPaulo  
Ricardo de Andrade Sobral  
Evandra Grigoletto

**Resumo:** No dia 22 de setembro de 2016, foi publicado o texto da nova Lei da Reforma do Ensino Médio e desde então assistimos a diversas reações de entidades e especialistas na área da educação, assim como de estudantes, por conta de a reforma ter sido aprovada sem uma ampla discussão com a sociedade civil ou o Legislativo. Essa controvérsia circulou intensamente na esfera jornalística e continua a ser debatida. Sabendo do lugar que os textos midiáticos ocupam como produtores de opiniões, o presente trabalho propõe uma análise de quatro textos de gêneros e posicionamentos diferentes que tratam da Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de identificar como eles podem ser compreendidos e aceitos pelos leitores. Foram analisados qualitativamente 4 textos que tratam da implantação do Novo Ensino Médio no sistema educacional brasileiro: a capa de uma edição da revista *Veja*, uma charge publicada no *Jornal de Brasília*, um artigo de opinião publicado na *Carta Capital* e um cartaz divulgado pelo Ministério da Educação. Para isso, utilizamos a Linguística de Texto, em especial, aquela tratada por Luiz Antônio Marcuschi em *Linguística de texto: o que é e como se faz* (1983) e em *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão* (2008), apoiando-nos nos sete critérios de textualização, isto é: os cotextuais (coesão e coerência) e os contextuais (informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade). Ademais, tratamos especificamente dos gêneros textuais que compõem nosso corpus, a saber: capa de revista, charge, artigo de opinião e cartaz. A partir da análise da capa de revista e do cartaz informativo, cuja abordagem é direcionada a favor da reforma, os posicionamentos de seus autores ficaram claros e a finalidade de suas produções se mostraram incontestáveis: convencer o público leitor a aderir à implantação do Novo Ensino Médio. Na análise da charge e do artigo de opinião, onde o intertexto permite uma série de inferências no sentido contrário, o objetivo dos textos também se apresenta óbvio: contestar a implantação da Reforma. Assim, ao fim da nossa análise, podemos observar que gêneros textuais específicos atendem a demandas de sentidos específicos quando empregados em eventos comunicativos específicos. Aqui, procuramos abordar parte desta complexa relação existente entre elementos cotextuais e contextuais na construção de sentidos em determinados gêneros.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Gêneros Textuais; Linguística de Texto; Textos Midiáticos

## INTRODUÇÃO

No dia 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada, por meio de uma Medida Provisória, a Lei da Reforma do Ensino Médio, aprovada no dia 08 do mesmo mês pelo Senado. Desde a publicação do texto em 22 de setembro de 2016, houve várias reações de entidades e especialistas na área da educação, assim como de estudantes, por conta de a reforma ter sido aprovada sem uma ampla discussão com a sociedade civil ou o Legislativo.

Essa controvérsia circulou intensamente na esfera jornalística e continua a ser debatida. Sabendo do lugar que os textos midiáticos ocupam como produtores de opiniões, o presente trabalho propõe uma análise de quatro textos de gêneros e posicionamentos diferentes que tratam da Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de identificar como eles podem ser compreendidos e aceitos pelos leitores.

O primeiro texto traz uma matéria da revista *Veja* - edição 2497, do dia 19 de setembro de 2016 (Figura I), o segundo trata-se de um cartaz (Figura II) publicado pelo Ministério da Educação em fevereiro de 2017, ambos nitidamente a favor da Reforma. Em seguida, apresentamos uma charge do site *Jornal de Brasília*, do dia 28 de setembro de 2016 (Figura III) que critica a modificação na base curricular. Analisaremos também um artigo de opinião da revista *Carta Capital*, do dia 27 de outubro de 2016, que evidencia o posicionamento contra a Reforma do Ensino Médio.

Para tal análise, adotaremos a perspectiva teórica da Linguística de Texto, identificando como se dão as compreensões dos textos, suas relações intertextuais, seus intertextos e suas possibilidades de sentidos, a coesão e coerência assim como a intencionalidade e a aceitabilidade de cada um.

Primeiramente, será apresentado o referencial teórico, a partir da perspectiva da Linguística de Texto, abordando conceitos como os de texto, intertextualidade, discurso, sujeito, bem como os critérios de textualização, a cotextualidade e a contextualidade; além das noções dos gêneros analisados e suas relações com a Linguística de Texto. Num segundo momento, será realizada a análise do corpus proposto, encerrando com as considerações finais.

## METODOLOGIA, DISCUSSÃO E RESULTADOS

### Abordagem teórica

#### 1. A LINGUÍSTICA DE TEXTO E ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS

A Linguística de Texto (LT), segundo Marcuschi (1983, p. 2), “se configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e (...) basicamente, trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto.” Nesta definição, percebe-se que, enquanto corrente de estudo, a LT entende o texto como uma unidade linguística de ordem superior à frase; o que, conseqüentemente, em contraste com a Gramática de texto, expande as possibilidades de sentidos da noção de texto. Mas o que é texto? Beaugrande e Dressler (1981, p. 34-37) definem o texto como produto atual das operações que regem e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Marcuschi, por sua vez, diz que “não se pode tratar o texto simplesmente como uma unidade maior que a

sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem na medida em que é uma *ocorrência na comunicação*"; assim, "o texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção" (MARCUSCHI, 1983, p.30).

Como visto, considerando que o falante, na sua comunicação diária para produzir sentidos, faz uso de textos e não apenas de frases isoladas (e essa comunicação se organiza tanto em textos extensos, quanto em textos curtos), a nossa análise focará no processo comunicativo estabelecido entre produtor (autor), leitor (receptor) e texto (evento), em determinado cotexto e contexto. Destacamos a distinção entre contextualidade, enquanto critérios externos que abrangem conhecimentos de mundo, e cotextualidade, com critérios internos aos textos em si. Desta forma, analisaremos nossos recortes tanto a partir destes elementos internos (coesão e coerência), quanto dos externos, a saber: a intencionalidade do autor, a aceitabilidade do leitor, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade.

A intencionalidade concentra-se no produtor do texto, no sentido que considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. [...] Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto, são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor", como aponta Marcuschi (2008, p. 127). Já, a aceitabilidade, por sua vez, concentra-se no receptor do texto, que recebe, decodifica e compreende o texto como uma composição aceitável, interpretável e significativa. Em suma, neste jogo entre autor e leitor, a intencionalidade diz respeito ao que o autor pretende, enquanto a aceitabilidade se refere à reação do leitor para com aquela intenção pretendida: uma relação que nem sempre é harmoniosa, tendo em vista que nem sempre esses fatores (intenção e aceitação) se confirmam para um dos lados.

Quanto à intertextualidade e à situacionalidade, a primeira diz respeito a presença de um texto em outro, seja de forma direta ou indireta, isto é, não existe texto em que não ocorra a intertextualidade, pois, "a intertextualidade colabora com a coerência textual" (MARCUSCHI, 1983, p. 131), assim como para a construção de sentidos. Já, a situacionalidade varia de acordo com o meio cultural em que estamos imersos e para que tipo de público dirigimos o discurso, pois esta age diretamente no contexto e na receptividade do texto. "A situacionalidade é um critério estratégico" (MARCUSCHI, 1983, p. 128) e curiosamente, um critério redundante quando visto isoladamente.

Como dito anteriormente, faz-se necessário também revisitar os elementos caracterizadores da *cotextualidade*, isto é, verificar os elementos que já estão presentes no texto (neste caso, coesão e coerência). No que diz respeito à coesão, levaremos em conta os processos da estruturação da sequência superficial do texto, que constituem os padrões formais para construção e organização do texto e, por sua vez, dos sentidos. Sobre coerência, apoiaremos-nos na perspectiva de Marcuschi (1983, p. 122) de que ela "é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela, [...] é assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais." Convém frisar ainda que, de acordo com este autor, existe uma clara distinção entre coesão, enquanto continuidade baseada na forma, e coerência, enquanto continuidade baseada no sentido.

## 2. GÊNEROS TEXTUAIS E A LT

Além dos conceitos básicos relacionados com a LT, importantes para nossa análise, é necessário também que se apresente, ainda que de forma rápida, um pouco sobre as noções dos gêneros textuais analisados

neste trabalho, a saber: capa de revista, charge, artigo de opinião e cartaz. Vale ressaltar também que, curiosamente, apesar de se apresentarem como tipos mais ou menos fixos, os gêneros textuais podem se mesclar entre si. No entanto, mesmo nos casos em que essa mescla se dá, há um tipo que é dominante, que dará a carga principal do texto em questão e as suas características marcantes. O que pode ser observado nos textos (gêneros) selecionados para esta análise.

Inicialmente, por sua aparente simplicidade, podemos não pensar a capa de revista como um gênero textual definido. Mas, este tipo de gênero, segundo Vitorino e Dionísio (2017), além de ser elemento principal dos discursos publicitário e jornalístico, porta em si uma forte carga de subjetividade, uma vez que tais discursos se pretendem objetivos e imparciais (e aqui já entram em jogo as noções de intencionalidade e aceitabilidade, vistos anteriormente). E, justamente por isso, possuem uma cuidadosa composição verbal e visual, com o intuito de despertar a atenção do leitor, o consumidor a ser seduzido. Por isso, as capas de revistas exigem processo de elaboração complexo, expressos por elementos verbais e visuais selecionados a partir do alinhamento ideológico das mesmas. Tais elementos se distribuem por campos organizados esquematicamente, de modo relativamente estáveis e de forma a antecipar o que será exposto na edição, produzindo como resultado final aquilo que chamamos de a “cara” da revista, sua identidade visual. E é esta identidade que nos permite reconhecer e diferenciar rapidamente uma revista da outra.

Já, a charge, apoiados no trabalho de Silveira (2016), podemos dizer resumidamente que se trata de um gênero textual de caráter humorístico e satírico, com a finalidade comunicativa bem definida de realizar uma crítica. A autora salienta que, nessa crítica, aparecem temáticas e contextos temporais específicos, ou seja, a charge não efetua uma crítica de maneira geral e abrangente, mas ela destaca uma questão com personagens envolvidos em um contexto específico (e esta noção de contexto se relaciona com a mesma da LT). Na maior parte das vezes, a charge é construída a partir da relação entre linguagem verbal escrita e linguagem visual, de modo que, nesta conexão, o código verbal escrito e os elementos visuais configuram a charge como um gênero multimodal, ou seja, que se apresenta a partir de diversas modalidades; e por isso, também complexo.

Sobre o gênero artigo de opinião, podemos conceituá-lo resumidamente como um tipo de texto com forte característica dissertativa-argumentativa, no qual o autor irá preocupar-se em defender com argumentos uma tese inicial, o que justifica o nome do gênero. Este gênero possui como objetivo principal, além da noção de informatividade (relacionada com a LT), a persuasão do leitor sobre o assunto abordado. Por isso, é um gênero muito solicitado em concursos públicos e vestibulares, neste último sob o título de redação dissertativa. É importante ressaltar que, apesar de ser um gênero textual mais fixo, com estrutura estável - começo (apresentação da tese), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão) - ele pode, notadamente, variar no quesito extensão, a depender principalmente do lugar onde ele se manifesta, como em uma revista ou em um anuário acadêmico, para citar dois exemplos.

Finalmente, sobre o gênero cartaz, que se assemelha aos gêneros charge e capa de revista, ele também faz uso da linguagem verbal escrita e a linguagem visual, caracterizando-se, da mesma forma, como um gênero multimodal. Mesclando as funções de informatividade e persuasão, também presentes na modalidade artigo de opinião, o cartaz distingue-se dos demais apenas pela sua apresentação física no que diz respeito à extensão e lugar; ou seja, o cartaz geralmente possui uma extensão física maior que uma capa de revista e, justamente por isso, é disposto em lugares públicos de modo que possa ser amplamente visualizado; o que não impede de também ser veiculado na Internet, como é o caso do cartaz utilizado

na nossa análise. Como dito anteriormente, os gêneros textuais, apesar de, por questões didáticas, serem tratados como objetos fixos, possuem a possibilidade de se misturarem uns aos outros, de forma que poderíamos dizer se tratar de tendências textuais relativamente estáveis.

Dessa forma, e com base nos conceitos da LT e gêneros apresentados, esperamos dar conta do tratamento sobre a articulação multinível do nosso recorte, observando os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos presentes no corpus selecionado.

### **Entre as intenções do autor e a aceitação do leitor: analisando as entrelinhas do texto**

Faremos a análise do corpus selecionado a partir dos critérios anteriormente citados, a saber: fatores de contextualização, contextualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) e cotextualidade (coesão e coerência). Inicialmente, trataremos dos dois documentos cujo direcionamento exalta positivamente a Reforma do Ensino Médio (Figuras 1 e 2), para que, em seguida, possamos observar os dois documentos que a criticam (Figura 3). Durante o processo de análise do corpus, destacaremos aspectos que convergem ou divergem entre si.

A capa da revista *Veja* (Figura 1) apresenta fatores de contextualização que apontam a intencionalidade do autor em frisar aspectos positivos da Medida Provisória. A escolha da palavra *reviravolta*, presente no título *Reviravolta na escola*, evoca o status de drasticidade e rapidez da reforma. Outras expressões do texto reforçam essa intenção, como *sepulta o modelo falido e sistema mais flexível e mais atraente*, além de direcionar o sentido para uma intenção positiva da reforma, sugerindo remodelagem estética e funcional. Essa projeção é sustentada também por elementos imagéticos, como o lápis azul flexível apontado para cima (uma ideia de progresso) e o fundo branco remetendo a uma página em branco (uma ideia de recomeço). Outro fator a ser considerado é a data de publicação da edição, *setembro de 2016*, que, além de situar o leitor na contemporaneidade do texto, nos permite verificar o direcionamento ideológico da revista naquele momento específico, ao conduzir seu leitor a receber positivamente a proposta do governo.

Esses componentes textuais conduzem também a uma aceitabilidade equivalente no leitor da revista *Veja*, sendo esta última habituada a propagar o discurso político de direita. O documento apresenta elementos estratégicos de situacionalidade, já que se adequa não só a seus leitores, mas também ao contexto sócio-histórico da época de debate do tema. Porém, para que a construção de sentido se faça na direção proposta pela revista, é essencial que o leitor/receptor identifique e interprete adequadamente os intertextos presentes no documento, a saber, a imagem do lápis (em referência à escola), as expressões *o governo* (em referência ao governo Temer) e *Medida Provisória* (que se insere na Reforma do Ensino Médio). Além disso, frisa-se que os fatores cotextuais contribuem compativelmente para a compreensão do texto, já que o documento é amparado por um longo subtítulo de teor incisivo (*O governo lança uma medida provisória que sepulta o modelo falido do ensino médio e põe no lugar um sistema mais flexível e mais atraente para os estudantes*) que segue a linha ideológica da revista, sendo coerente com seu discurso de direita.

Outro documento do nosso corpus que reproduz o discurso favorável à Reforma do Ensino Médio é o cartaz elaborado pela Assessoria de comunicação do Ministério da Educação, MEC (Figura 2). Seus fatores de contextualização, como o título *Novo Ensino Médio*, e sua divulgação em diversos sites de produtos educacionais auxiliam na construção do sentido, que nos apontam para a intenção de exaltar apenas os aspectos positivos da proposta do governo e com isso, buscar a aceitabilidade da sociedade civil brasilei-

ra. Interessante notar, que nesse documento, a autoria se dá a partir de um autor instituição específico, o MEC, para um leitor amplo coletivo, a sociedade como um todo.

Dentre as expressões usadas no cartaz, ressaltamos os termos *maior mudança estrutural na educação nos últimos 20 anos*, *foco no projeto de vida*, *autonomia ao jovem* e *flexibilidade*, que se assemelham à escolha lexical utilizada pela Veja para tratar da reforma. Isso indica um mesmo posicionamento desses textos (Veja e Cartaz produzido pelo Governo) em relação à Reforma do Ensino Médio. Além disso, a cor de fundo utilizada é a mesma do lápis azul retratado na capa da Veja, aparente alusão às cores da bandeira nacional, e o próprio lápis retorcido remete à noção de flexibilização tão amplamente defendida na proposta governamental. E apesar de ambos os documentos terem, a princípio, intenções semelhantes, provavelmente terão aceitabilidades diferentes. Isto porque, o cartaz, por conta da sua situacionalidade, ou seja, sua inserção num contexto de comunicação mais amplo, a Internet, poderá ter uma adesão menor por parte dos leitores, já que, neste espaço virtual, esses leitores representam um grupo essencialmente heterogêneo, crítico e com alinhamentos mais dispersos em relação à proposta do governo (em contraposição aos leitores da revista Veja, que tendem a seguir a mesma linha ideológica desta). Neste sentido, percebemos que a capa-texto da revista vem reforçar e ratificar a imagem positiva anunciada no documento oficial. Além do mais, o documento apresenta poucos intertextos, salvo as cores da bandeira e o reconhecimento do jovem secundarista na figura do estudante. Os demais elementos têm o objetivo de tornar clara a proposta (sob a perspectiva particular do governo), o que configura um caráter mais informativo que intertextual.

Quanto aos fatores cotextuais, podemos afirmar que é um documento coeso, sustentado por diversos elementos auxiliares, como elipses (dá autonomia ao jovem (...)), pró-formas nominais (aluno, jovem, estudante), entre outros. Escolhe-se, entretanto, reutilizar o termo *Novo Ensino Médio* repetidamente, ao invés de retomá-lo, por exemplo, por anáfora, já que aqui a intenção é de adesão deste novo termo pelo leitor. Além disso, apresenta uma construção coerente, com uma estrutura de tópicos inteligentes: iniciado com uma apresentação do projeto (*Fique por dentro*), seguido pela comparação dos dois modelos do Ensino Médio (*o antigo e o novo*) e finalizado por uma justificativa de defesa das mudanças, dialogando, de tal maneira, com o discurso do governo atual.

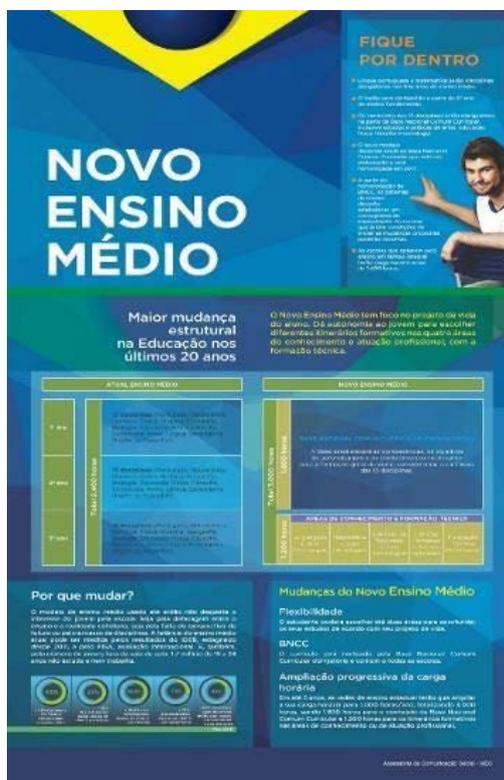


Figura 1: Cartaz do Ministério da Educação. Disponível em: <http://educacional.cpb.com.br/conteudos/conhecimento-conteudos/novo-ensino-medio/>

Figura 2: Capa da revista Veja, nº 2497, 19/09/17. Disponível em: <https://brasilms.com/revista-veja-edicao-2497/>



Os outros dois documentos do corpus caminham contra essa linha discursiva e seus fatores de contextualização explicam tal posicionamento: ambos textos foram publicados em sites de opinião política de esquerda e em tempos de intensos debates sobre a medida governamental. Nesse aspecto, eles se situam estrategicamente tanto no contexto social quanto no alcance dos leitores, e podem ser, consequentemente, aceitos com mais facilidade por seu público-alvo.

A charge, divulgada no site do Jornal de Brasília (Figura 3), tem a intencionalidade clara de despertar, em seus leitores, uma crítica ao Novo Ensino Médio através de vários elementos textuais e imagéticos. Dentre os textuais, encontramos o termo *reforma* entre aspas como uma sugestão de que a atual (proposta pelo governo) não se caracteriza como tal; os termos *meu salário* e *minha escola* marcados em negrito, por sua vez, evidenciam os setores onde se sugere a real necessidade de uma reforma; por fim, os pontos de exclamação nas duas falas ressaltam a indignação dos personagens, que é acentuada por suas expressões faciais descontentes. Além do mais, na imagem da charge, a sala de aula representada que está caindo aos pedaços, com rachaduras e uma banca de estudo quebrada, o estudante e a professora, principais atores envolvidos, descontentes e decepcionados diante de tal degradação, são elementos que sustentam este mesmo sentido.

Dentro do gênero textual charge, os intertextos têm grande importância para a construção de sentido. No documento analisado, dentre os diversos fatores de intertextualidade encontrados, estão: o título *Reforma do ensino médio*, que se refere à MP 746; a bata branca, que identifica o primeiro personagem como uma professora; e uma mochila, que identifica o segundo personagem como um estudante. Quanto aos fatores de cotextualidade, as imagens estabelecem uma relação de coesão com o texto e auxiliam a sua compreensão: a referência do pronome *eu* só é recuperada pela imagem de ambos os personagens desenhados. E a coerência interna da charge, em oposição ao tema reforma, parece ser construída a partir da

construção de sentidos decorrente da visão conjunta desses elementos.



Figura 3 Charge do Jornal de Brasília. Disponível em <http://www.jornaldebrasilia.com.br/charges/reforma-do-ensino-medio/>

O segundo documento contra a Reforma do Ensino Médio apresenta intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade semelhante à charge. O artigo de opinião, divulgado no site da Carta Capital, apresenta título e subtítulo com termos que anunciam o seu teor discursivo: “*A antirreforma do ensino médio, postos de trabalho mal remunerados e geração ofendida*”. Durante todo o texto, diversas expressões com o mesmo padrão de sentido são utilizadas: *sem discussão ou debate com (...) a sociedade civil, o que o governo federal tem chamado de flexibilização da grade curricular* (o termo flexibilidade visto como algo negativo ao contrário da posição da revista Veja), *o ensino dessas matérias não está garantido, gerado mais críticas, a possibilidade de privatização dos cursos oferecidos*, entre outras. Ademais, as fotos que ilustram o texto permitem que o descontentamento dos alunos seja evidenciado, ao destacar as ocupações estudantis e os protestos dos estudantes com o slogan “*Ocupar é resistir*”. A imagem com o atual ministro da educação e a secretária-executiva do MEC, mostrados no que parece ser uma conversa confabulatória, aponta para o fato de que a proposta foi elaborada por poucos, sem discussão ou debate com o Legislativo e sociedade civil.

Sendo a intertextualidade um princípio constitutivo de qualquer texto, o artigo de opinião aqui analisado apresenta diversos intertextos, dentre os quais: as fotos das autoridades políticas, que precisam ser reconhecidas pelo leitor, o slogan “*Ocupar é resistir*”, presente nas ocupações estudantis do país e que dá voz aos secundaristas, e os termos *Medida Provisória, governo Michel Temer e PSDB*.

Quanto aos fatores de cotextualização, encontramos um texto coeso, que se apoia em diversos elementos referenciais, como elipses, conectivos (*no entanto, mas*), anáforas (*isso, esse*), e pró-formas nominais, no sentido evitar repetições desnecessárias (*parlamentares, jovens, estudantes, tema, assunto, proposta*). A estrutura do texto é coerente com a sua linha de raciocínio: apresenta, inicialmente, a situação de forma resumida, seguida pela apresentação organizada de forma lógica dos pontos contraditórios da MP 746 e suas possíveis consequências negativas, sendo enfim, concluída com a opinião contrária à reforma, de especialistas do assunto.

Percebe-se uma direção argumentativa totalmente oposta à da revista Veja, assumindo um posicionamento político de esquerda e claramente contrário ao discurso do atual governo. Até os mesmos termos que foram utilizados em ambas, apresentam-se com sentidos diferentes, intenções diferentes, e para públicos diferentes, demonstrando assim, a diversidade de opiniões da sociedade civil brasileira.

Podemos observar ao analisar os quatro textos selecionados, o quanto cada gênero explora habilmente cada um de seus elementos e estratégias textuais para atingir o seu principal objetivo: ser compreendido e aceito pelos seus leitores.

## CONCLUSÃO

A Linguística de texto, como observa Beaugrande (1997), procura analisar a produção de sentido, os processos de compreensão, as operações cognitivas, o aspecto social, o funcionamento discursivo da língua, bem como as diferenças entre gêneros textuais. Neste sentido, tentamos observar nosso corpus sob esta óptica, de maneira que pudéssemos expor, ainda que de forma razoável, este complexo jogo entre autor, leitor e contexto, a partir dos quatro textos trabalhados.

Analisar os objetivos centrais dos autores, os intertextos presentes, suas possibilidades de leituras, bem como os elementos textuais utilizados, permitiu-nos reconhecer determinadas inclinações inferenciais presentes na seleção analisada, já que “produzir e entender textos não são simples atividades de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais.” (MARCUSCHI, 1983, p. 99).

A partir da análise das figuras 1 e 2, cuja abordagem é direcionada a favor da reforma (por meio de uma capa de revista e um cartaz informativo), os posicionamentos de seus autores são claros e a finalidade de suas produções incontestáveis: convencer o público leitor a aderir a sua causa, ou seja, a Reforma do Ensino Médio. Na análise da figura 3 e do artigo de opinião, onde o intertexto permite uma série de inferências no sentido oposto, fica claro que “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue” (MARCUSCHI, 1983, p. 130). Nestes dois últimos, o objetivo dos textos também se apresenta óbvio: contestar a Reforma. Assim, gêneros textuais específicos atendem a demandas de sentidos específicos quando empregados em eventos comunicativos específicos. Aqui, procuramos frisar parte desta complexa relação existente entre elementos cotextuais e contextuais na construção de sentidos em determinados gêneros.

## REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1983.

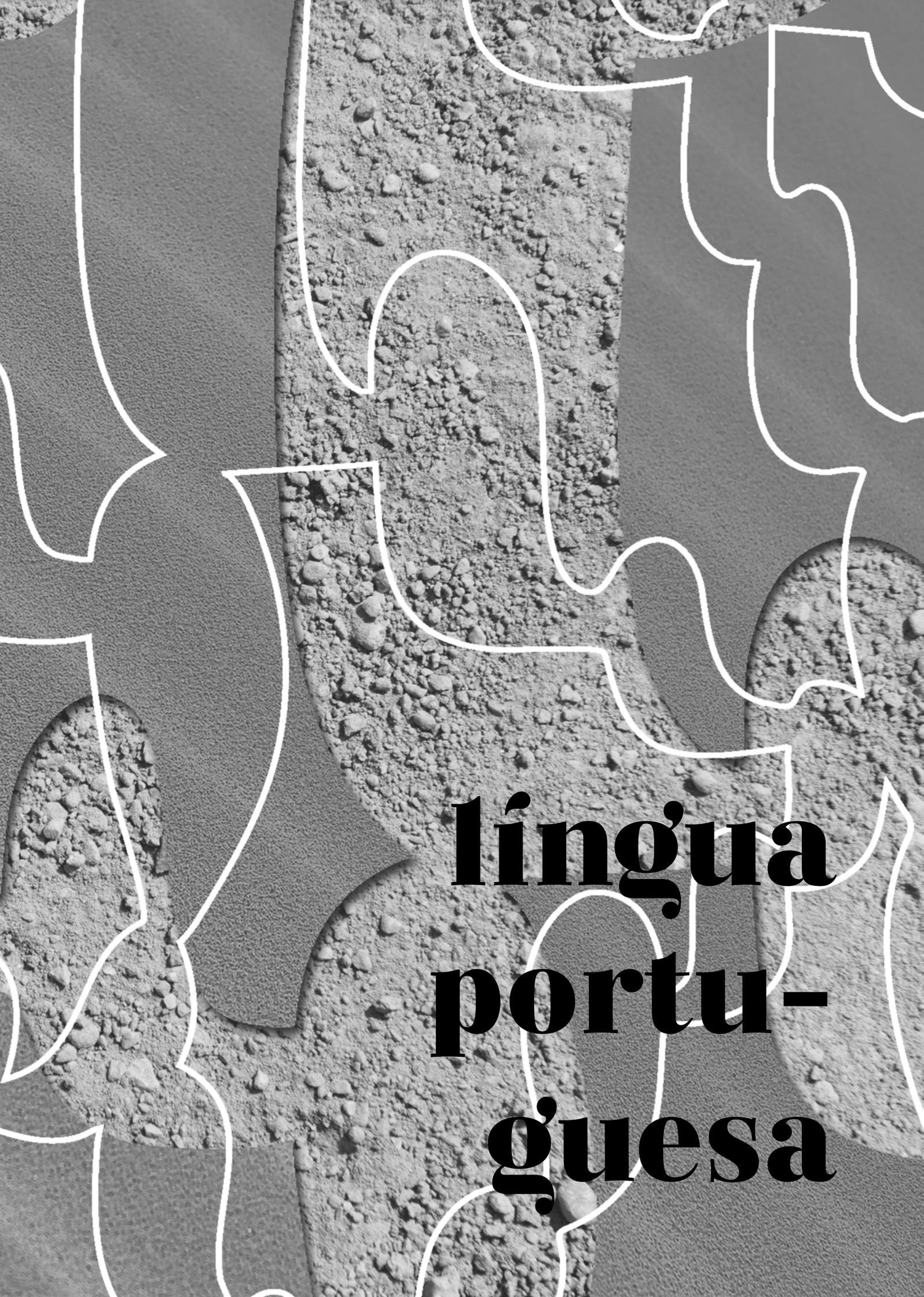
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo. Editora: Parábola Editorial, 2008.

VITORINO, Monique Alves; DIONISIO, Angela Paiva. O Gênero Capa de Revista: Descrição de Seus Aspectos Sócio-interativos. In: 62ª Reunião Anual SBPC, Natal, 2010. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/1518.htm>>. Acesso em: Jun. 2017.

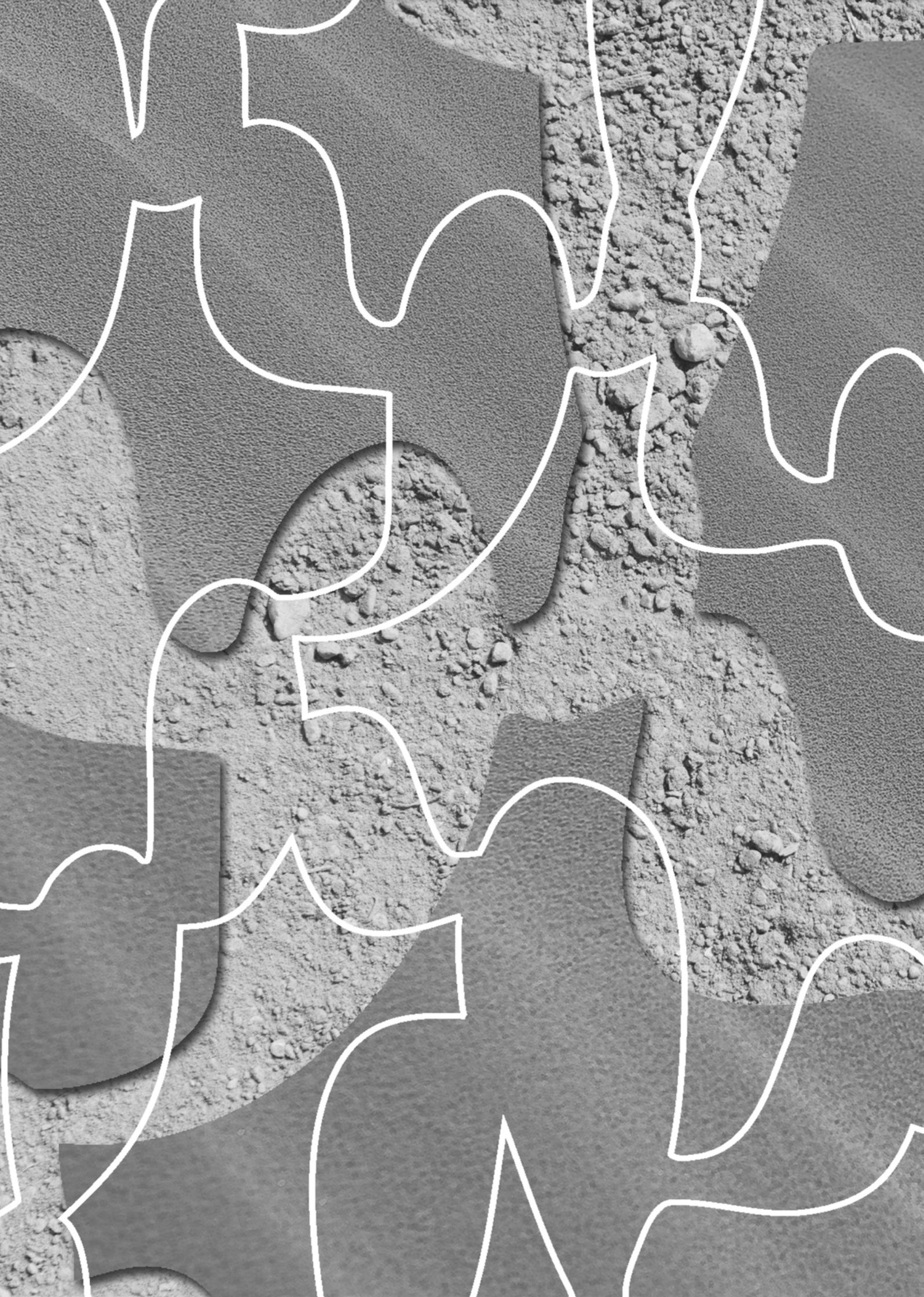
SILVEIRA, Briele Bruna Farias da; et al. O Gênero Charge: uma proposta de sequência de atividades didáticas. Revista Bem Legal. Vol. 6, No. 1 – 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/vol6n12016/o-genero-charge-uma-proposta-de-sequencia-de-atividades-didaticas>>. Acesso em: Jun. 2017.

TRUFFI, Renan. A antirreforma do Ensino Médio. **Carta Capital**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/923/antirreforma-do-ensino-medio>.





**língua  
portu-  
guesa**



# A ABREVIATURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Élida Alves Ferreira  
Gabriella Fernanda do Nascimento<sup>2</sup>

Jéssika Luciana Batista  
Luiza Mirele Ferreira da Silva  
Gláucia Renata Pereira do Nascimento

**Resumo:** Pressupondo a defasagem do trabalho de abreviaturas nas salas de aulas, observamos, nesta pesquisa, o reconhecimento do processo de abreviação pelos alunos nas aulas de português. Para tal, foi realizada uma enquete com estudantes do último ano do ensino médio regular de uma escola estadual do Recife, com 15 abreviaturas para verificar se os alunos as reconhecem e uma pergunta para que indicassem os segmentos completados anteriormente. Objetivamos, então, perceber o nível de conhecimento dos alunos quanto às abreviaturas e com isso comprovar ou não a defasagem no ensino. Como aporte teórico, utilizamos as definições de abreviatura trazidas por Bechara (2009), Ferreira (2009), Houaiss (2009), Martins e Zilberknop (2010), Monteiro (2002) e Sandalo (2007). Para regras de formação de abreviaturas, recorremos a Bechara (2010) e Martins e Zilberknop (2010), além disso, para mostrar a relevância desse fenômeno no ensino, Fulgêncio e Liberato (2001). Ademais desses, nos valem de Lakatos e Marconi (1992) e Marcuschi (1999) para especificar o método e o tipo de pesquisa que realizamos. Os resultados obtidos mostraram um déficit no que tange o conhecimento de definições e categorizações de termos da língua portuguesa, apesar do alto grau de acertos das proposições.

**Palavras-chave:** abreviatura; ensino; leitura; língua portuguesa.

## INTRODUÇÃO

Acreditando na defasagem do ensino de abreviatura nas aulas de língua portuguesa, supomos que os alunos do último ano do ensino médio teriam dificuldades no reconhecimento desse tipo de redução. Diante disso, fomos à sala de aula pesquisar se os alunos conseguiriam identificar as abreviaturas usadas nas aulas de língua portuguesa, e analisamos como os estudiosos as definem e categorizam. Pois, reconhecendo a relevância das abreviaturas no ensino de língua portuguesa, assumimos que esse fenômeno linguístico é fundamental para a prática de leitura do aluno que está em contato com os diversos textos no ambiente escolar e social – que fazem uso da abreviatura de forma didática –, a fim de que ele compreenda globalmente o que está lendo. E, para que esse ensino ocorra de forma eficiente, se faz necessário, por parte dos docentes, conhecer os conceitos teóricos postulados pelos estudiosos da língua portuguesa sobre o fenômeno da abreviatura. Legitimando esta compreensão a respeito da abreviatura, verificamos nos conceitos defendidos pelos pesquisadores a inserção desse processo na temática da abreviação, que pode ser considerada como a representação reduzida do corpo fônico e gráfico da palavra, segundo a imbricação das descrições apresentadas em Houaiss (2009) e Ferreira (2009). Considerando a definição de redução da estrutura do lexema, Martins e Zilberknop (2010) subdividem ainda a abreviação em três categorias: sigla, símbolo e abreviatura – sendo este último o nosso objeto de estudo. Vale ressaltar que existem divergências quanto à categorização da abreviatura como processo de formação de palavras, defendido por Bechara (2009), ou como acrografia – a representação simbólica das palavras – defendida por Monteiro (2002). Na presente pesquisa defendemos os conceitos adotados por Monteiro, o qual considera a abreviatura como uma representação simbólica da palavra, pois ao analisarmos a definição de palavra apresentadas em Sandalo (2007) compreendemos que a abreviatura não atende os requisitos necessários para essa categoria, como responder perguntas, não possuir uma sequência de sons pronunciável, e por não ser produtiva na criação de novas palavras. Justificando a nossa consideração acerca da abreviatura como representação simbólica, analisamos os conceitos de símbolo, o qual se define como representação reduzida e convencional do signo linguístico. Guiando a construção do nosso corpus, observamos as regras de composição da abreviatura apresentadas Bechara (2010) e Martins e Zilberknop (2010), as quais são definidas como: as abreviaturas devem terminar em consoante, se a palavra for acentuada o acento deve permanecer em sua representação reduzida; palavras referentes ao sistema métrico e a unidades de tempo, quando reduzidas, não devem fazer uso de ponto ou plural. Ainda referente ao processo de redução, palavras que denotam títulos são abreviadas para formas já cristalizadas. Vale ressaltar que essas são regras gerais e que existem exceções. Podemos, portanto, por meio das informações teóricas sobre o fenômeno de redução analisado, assegurar a necessidade do reconhecimento desse processo por parte dos alunos leitores da educação formal, pois “o leitor não trabalha na leitura decodificando de forma atomizada e linear cada símbolo presente; ao contrário, ele opera em larga escala com a informação não-visual, isto é, com o seu conhecimento prévio” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2001, p. 53) e defender a inserção do ensino desse conteúdo nas escolas, promovendo a reflexão e compreensão sobre as significações evocadas nessas representações.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O método utilizado foi o hipotético-dedutivo, que, proposto por Lakatos e Marconi (1992), se inicia com a hipótese de uma possível lacuna sobre o fenômeno pesquisado, no caso, o não reconhecimento de palavras abreviadas por alunos do terceiro ano do ensino médio ocasionado pelo possível descaso no trabalho desse processo nas aulas de português. Tal conceito é corroborado por Marcuschi (1999), quando ele

postula que há uma continuidade destes dois tipos de pesquisa, a qualitativa-quantitativa, uma vez que fizemos um estudo de campo e analisamos estatisticamente os resultados obtidos, transformando-os em dados. Com o intuito de comprovar nossa hipótese, fizemos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, em busca de estudos sobre a abreviatura. Em seguida, elaboramos uma enquete, que foi realizada com 60 alunos do último ano do ensino médio, da escola Senador Novaes Filho, localizada no bairro da Várzea, Recife. Essa enquete conteve duas questões, uma delas com 15 abreviaturas retiradas do dicionário Aurélio a fim de serem identificadas e a outra para que marcassem o item que os denominaria corretamente. Os alunos que participaram da enquete tinham entre 16 e 20 anos, dentre os quais, foram 34 meninas e 26 meninos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar da hipótese inicialmente estabelecida de acreditarmos que os alunos não reconheceriam as abreviaturas apresentadas, houve um considerável número de acertos, porém, ainda assim acreditamos que isto se deu por intuição linguística sobre o processo da abreviação, pois quando foi pedido que houvesse a classificação do processo os erros se acentuaram, ou seja, eles não sabiam do que se tratava exatamente. A partir dos dados analisados da primeira questão, foi observado que algumas abreviaturas foram mais reconhecidas que outras como: pronome, sujeito, verbo e advérbio, o que consideramos previsíveis, devido à maior recorrência nas aulas de português. Quanto às abreviações das palavras: subjuntivo, objeto e conjunção tiveram o maior percentual de erro, ocorrendo, na maioria das vezes, a troca desses pelos seguintes nomes: subjetivo; objetivo e conjugação, conjunto e conjuntivo, respectivamente. Dentre as respostas catalogadas houve uma confusão preocupante na abreviatura uma das respostas das que mais chamaram a atenção foi a troca de “pretérito” por “pretexto”, “preterno” e “precativo”, as quais, as duas últimas são erros de ortografia, revelando, além do objetivo deste artigo, o déficit de alguns alunos em relação à escrita de certas palavras. Acredita-se ainda que a confusão de “literatura” por “literal” e “literário” ocorreu pelo fato de todas as palavras serem derivadas de uma mesma raiz, por esse motivo, esse não é uma confusão tão grave, comparada às anteriores fato que observa-se como característica do processo da abreviação na língua portuguesa, a qual apresenta inúmeras palavras com o radical graficamente idênticos e semanticamente diferentes, causando certa confusão na abreviação destas. Muitos alunos não conseguiram identificar algumas abreviações, como: “página” e “indefinido”. Percebemos, também, que as variáveis de idade, sexo e turma (A e B) não influenciaram no resultado da análise. Todos esses resultados argumentados estão expostos no gráfico abaixo:



Já referente à segunda questão, foi observado que, apesar de pouco mais da metade dos alunos terem marcado corretamente o item que continha “abreviatura” como resposta, muitos confundiram com sigla ou pronome, as outras categorias gramaticais disponibilizadas nas respostas. Quanto às respostas que apresentadas como sigla a confusão é compreendida, pois a sigla e abreviatura, como já discutimos, fazem parte da família da abreviação e são muito semelhantes em sua estrutura. Em relação à confusão as demais repostas, percebe-se que os alunos não possuem o satisfatório conhecimento acerca das categorias expostas, como “pronome”, especulamos, então, que, essa escolha tenha sido feita porque essa classe gramatical possui um tamanho menor em comparação às outras - o que a faz ter o mesmo tamanho parecido com o da abreviatura. Além disso, três pessoas marcaram tanto sigla quanto abreviatura, o que pode ser compreendido pela aproximação conceitual e realizável de ambos os processos de redução. pois, acreditamos, que tais alunos não dissociam um conceito do outro. Os resultados da questão 2 estão dispostos no gráfico abaixo:



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que os alunos apesar de apesar de haver o reconhecimento pelos alunos da maioria das abreviaturas apresentadas no questionário, há uma defasagem na compreensão dos estudantes no tocante aos conceitos das categorias gramaticais da língua portuguesa e quanto à sua identificação, o que pode interferir na efetiva compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, pois, como foi argumentado neste artigo, a partir do momentos em que não há a decodificação e interpretação dos signos expostos, a leitura e apreensão das informações é prejudicada. Observamos, também, que não há um consenso dos estudiosos em categorizar abreviaturas como palavra ou apenas uma representação simbólica da mesma. Logo, se faz necessária mais pesquisas em torno do tema, para, então, resolver esse impasse. Outro ponto a ser evidenciado são as regras para fazer abreviações, pois há muitas exceções, o que pode causar confusão de qual palavra está sendo submetida ao processo, como podemos perceber em algumas respostas da enquete, as quais eram formuladas com base no conhecimento intuitivo dos alunos. Assim, tiramos a conclusão de que essa confusão se deu por existir uma mesma abreviatura para mais de uma palavra.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. FERREIRA, M. B.; ANJOS, M. dos. (cords.). 4ª ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. DE S. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKATOS, E. M e MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo**. Fonte: [https://lookaside.fbsbx.com/file/Quantidade-Qualidade-marcuschi.pdf?token=AWwGolhCaJ57ddQN4AteopaCERGIb3tPaO\\_ESIocIbOyq11wywwOzz2OXkxok8z11iWMLIxs-7tW3VUS6lhAL5oOJiWSi6WOy3jMy7QDzS4sWY4HoHiwy129-ZqACj7RkPYB6sxBIV4jcRo1IgyPT08](https://lookaside.fbsbx.com/file/Quantidade-Qualidade-marcuschi.pdf?token=AWwGolhCaJ57ddQN4AteopaCERGIb3tPaO_ESIocIbOyq11wywwOzz2OXkxok8z11iWMLIxs-7tW3VUS6lhAL5oOJiWSi6WOy3jMy7QDzS4sWY4HoHiwy129-ZqACj7RkPYB6sxBIV4jcRo1IgyPT08). Recife: 1999. Acesso em: 22 de junho de 2017.

MARTINS, D. S. e ZILBERKNPE, L. S. **Português instrumental**: De acordo com as normas da ABNT. 29ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

SANDALO, M. F. S. Morfologia. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

# ABORDAGENS LINGUÍSTICAS E ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: Implicações e apontamentos

---

Edna Ranielly do Nascimento-Fernandes

**Resumo:** Nós sabemos que a linguagem permeia todas as atividades humanas, sejam nas relações sociais, relações culturais, relações comerciais ou relações educativas, contudo, foi apenas no século XX com o estruturalismo Saussuriano que ela assumiu a posição de objeto científico (LYONS, 1979), não obstante, após o Curso de Linguística Geral podemos constatar dois meios distintos de abordagem linguística: o formalismo e o funcionalismo (WILSON, 2017). Mediante tal informação, o presente trabalho tem como proposta apresentar os diferentes modos de enxergar a linguagem conectadas as abordagens mencionadas, em especial no campo educacional. Objetivamos mostrar a relação do eixo formalista e funcionalista com o ensino do Português brasileiro, visto que, acreditamos que a escolha por um deles implica consideravelmente no modo como é conduzido e desenvolvido o processo de ensino linguístico. Utilizaremos, além dos teóricos já mencionados, o aporte de Antunes (2003); Lyons (1979); Martelotta (2017); Marcuschi (1983); Saussure (2012) entre outros. Como metodologia efetuamos pesquisas bibliográficas qualitativas (GIL, 2008) através de textos pertinentes ao tema. A princípio fizemos um pequeno panorama do surgimento da linguística e de sua solidificação enquanto ciência; em seguida optamos por fazer uma breve discussão do eixo formalista através de discussões sobre o estruturalismo saussuriano e o gerativismo Chomskyano. Em segunda instância nos debruçamos sobre o eixo funcionalista através do estudo sintetizado da Linguística Textual. Tais discussões se efetuaram devido à necessidade de revelar como a abordagem e o direcionamento teórico implica na prática de ensino de língua. Em suma, este trabalho nos fez concluir que, diante da necessidade de formar cidadãos críticos, precisamos direcionar o nosso olhar para práticas mais funcionalistas pautadas no ensino linguístico solidificado no texto e nos princípios de comunicação.

**Palavras-chave:** Ensino; Abordagem formalista; Abordagem funcionalista;

## INTRODUÇÃO

A linguagem, desde a existência do homem, é um importante instrumento nas relações sociais, entretanto, foi apenas no século XX com o estruturalismo Saussuriano que ela assumiu a posição de objeto científico (LYONS, 1979), não obstante, após o Curso de linguística Geral podemos constatar dois meios distintos de pesquisa linguística: o formalismo e o funcionalismo (WILSON, 2017).

Diante do que foi mencionado, este trabalho busca discutir as diferentes concepções linguísticas e a sua relação com a prática de ensino de língua (Português). Nosso objetivo geral é mostrar a relação do eixo formalista e funcionalista com o ensino do Português brasileiro, visto que, acreditamos que teoria e prática se complementam e que, portanto, a escolha de uma concepção interfere consideravelmente no modo como é conduzido o ensino o português nas nossas escolas brasileiras.

Outros objetivos estimulam esta discussão, a citar, por exemplo, a importância em apontar os pontos positivos e negativos da proposta formalistas, bem como apontar os avanços da proposta funcionalista, através da linguística Textual.

O estudo será embasado teoricamente por de Antunes (2003) que traz uma perspectiva de ensino de língua pautada no texto; Chomsky (1986) que discorre sobre a sua teoria gerativa; Lyons (1979) que traz um panorama histórico da linguística; Martelotta (2017), organizador de uma manual linguístico introdutório, porém claro e objetivo sobre as principais questões que norteiam a linguística; Marcuschi (1983), autor exemplar nas questões que envolvem as perspectivas textuais; Saussure (2012) com a sua noção estruturalista da língua, entre outros.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo aqui proposto utilizou como método a pesquisa bibliográfica, sob o âmbito qualitativo (GIL, 2008). Bibliográfica porque atuamos com materiais já elaborados ou publicados, essencialmente constituídos por materiais físicos, apenas com algumas exceções eletrônicas e, qualitativa por que não atuamos com dados, gráficos ou qualquer tipo de quantificações.

Como já foi mencionado acima, não utilizamos dados quantitativos; não efetuamos pesquisas em campo ou relatos de experiências. Nosso objetivo foi propor reflexões sobre o ensino do Português no nosso país, com a preocupação de, através das discussões teóricas, revelar a interferência que há entre a concepção linguística assumida, mesmo que inconscientemente, e a prática adotada em sala de aula.

Na fundamentação teórica, discutimos, no primeiro tópico (Panorama Linguístico), sobre os estudos diretos ou indiretos acerca da linguagem, até o momento da sua consolidação enquanto objeto científico e, da Linguística enquanto ciência.

No segundo tópico (Concepções linguísticas), dividimos o estudo em dois eixos: o eixo formalista (eixo 1) e o eixo 2 (eixo funcionalista).

No eixo 1, nos detemos a discorrer sobre o estruturalismo (Saussure) e o gerativismo (Chomsky), com a finalidade de apontar a essência de cada corrente e as suas interferências no ensino de língua; apontando, assim, os pontos positivos e negativos.

No eixo 2 discorreremos um pouco sobre a Linguística Textual, buscando revelar os avanços que esta corrente traz para o ensino de línguas ao valorizar os processos interacionistas e os aspectos dialógicos entre texto, autor e leitor.

## **PANORAMA LINGUÍSTICO**

A preocupação com a linguagem existe desde a própria constituição humana, contudo, ao longo da história podemos detectar inúmeras perspectivas que se distanciam consideravelmente.

A partir dos estudos de Lyons (1979) é possível afirmar diferentes momentos e finalidades de estudos linguísticos. Na antiguidade, por exemplo, os gregos tinham uma maior preocupação na relação entre língua e pensamento; as palavras funcionavam como espelhos de representação do mundo.

Ainda fundamentados em Lyons (1979) podemos ressaltar os estudos comparativistas que se propagaram no século XIX. A língua, nesse momento, assume o papel de objeto comparativo, ou seja, o interesse consiste em mostrar as relações e parentescos entre as línguas.

É preciso ressaltar que, apesar dos estudos mencionados acima, foi somente a partir dos estudos de Saussure, publicados em 1916 com o título: Curso de Linguística Geral, que a linguística assume o caráter de ciência e a língua assume o papel de objeto científico, até então lhe renegado. (LYONS, 1979; MARTELOTTA, 2017).

Devido a própria finalidade de seus estudos, Saussure (2012) toma a língua enquanto estrutura, capaz de ser explicada internamente, por si mesma. Para o autor, atribuir cientificidade a Linguística exigia um posicionamento positivista e estruturalista.

Após Saussure inúmeras correntes foram constituídas; umas mais próximas da proposta do autor, outras mais distantes. É importante salientar, porém que, seja para confrontá-lo ou defendê-lo, todo estudioso da língua precisa recorrer a Saussure, afinal, é inegável a sua importância para a linguística, mesmo que sua teoria seja alvo de inúmeras críticas na contemporaneidade.

## **CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS**

### **Eixo Formalista**

#### **ESTRUTURALISMO (SAUSSURE)**

No eixo formalista é impossível não mencionarmos o estruturalismo Saussuriano, tendo em vista que, a concepção de língua defendida por Saussure (2012) se afasta de qualquer processo interativo ou contextual.

Como o próprio nome do eixo já direciona, o formalismo está preocupado com a forma da língua e não com a sua função dentro dos múltiplos contextos sociais e dos seus respectivos falantes (WILSON, 2017).

Para Saussure (2012, p. 23) “a língua é um sistema de signos: o que faz a língua é a relação estabelecida pelo espírito desses signos”, ou seja, a língua, na verdade, é forma; é estrutura; são signos. Tudo isso numa rede de relação interna que se explica por si mesma e em relações com outros signos.

É dessa relação com outros signos que podemos depreender um dos mais importantes conceitos do ge-nebrino: o do valor linguístico.

[...] mesmo fora da língua, todos os valores parecem estar regidos por esse princípio paradoxal. Eles são sempre constituídos: 1.º por uma coisa dessemelhante, suscetível de ser trocada por outra cujo valor resta determinar; 2.º por coisas semelhantes que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa. Esses dois fatores são neces-sários para a existência de um valor. Destarte, para determinar o que vale a moeda de cinco francos, cumpra saber: 1º que se pode trocá-la por uma quantidade determinada de uma coisa diferente, por exemplo, pão; 2º que se pode compará-la com um valor semelhante do mesmo sistema, por exemplo uma moeda de um franco, ou uma moeda de algum outro sistema (um dólar etc). Do mesmo modo, uma palavra pode ser trocada por algo dessemelhante: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra palavra. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores seme-lhantes, com as palavras que se lhe podem opor. Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também, e sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente. (SAUSSURE, 2012, p. 134).

O signo para realmente ser compreensível no mundo, não depende apenas de significante e significado, mas das relações de valor que lhe é atribuído a partir de outros signos.

Ao trazermos algumas noções do estruturalismo para o ensino de línguas, notamos como a ideia de estrutura e forma ainda interfere no modo com as aulas de português são conduzidas no Brasil.

As aulas de Português são marcadas por um ensino de gramática “descontextualizada, amorfa, desvincu-lada dos usos reais da língua. Uma gramática fragmentada, de frases isoladas, voltada para a nomencla-tura e a classificação das unidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, que não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes” (ANTUNES, 2003, p.31). Isso se dá, devido a concepção formalista tomada pelo educador, de que a língua pode ser explicada por si mesma e que dominar a forma ou estrutura linguística é o mesmo que capacitar o aluno para as reais necessidades comunicativas na contemporaneidade.

Vale salientar que, apesar da visão estruturalista de Saussure não dá conta das necessidades educativas atuais, é preciso admitir que a sua ideia de valor é importante, no ponto em que, mostra a relevância das relações entre os signos. Isso, talvez, não devesse ser ignorado nos espaços escolares.

#### GERATIVISMO (CHOMSKY)

A partir da metade do século XX surge a Teoria Gerativa de Noam Chomsky que abarca um nova concepção de língua que confronta o estruturalismo de Saussure. Para o teórico a língua não pode ser explicada pela sua estrutura, já que, existe um processo criativo da linguagem que não deve ser ignorado. A língua, é na verdade, constituída por um conjunto de regras usadas pelo falante. Esse falante, por sua vez, é dota-do de uma Gramática Universal que permite estabelecer princípios comuns a todas as línguas e parâme-tros específicos de cada língua. (Chomsky, 1986).

Apesar dos estudos gerativista não abarcarem o ensino de línguas, ele possibilita a compreensão de uma gramática que o aluno carrega dentro de si antes mesmo de chegar na escola. Uma gramática que lhe per-

mite detectar o que é gramatical ou agramatical na sua língua. É o que Travaglia (2007, p.80) chama de Gramática internalizada: “gramática é o próprio mecanismo da língua presente nas mentes das pessoas e que lhes permite utilizar a língua tanto para dizer (falando ou escrevendo), quanto para compreender o que é dito (ouvindo ou lendo).

E como negar que essa noção de capacidade mental é resultado dos estudos gerativistas realizados por Chomsky? Portanto, não cabe aqui dizer que a sua teoria abarca os processos interacionais e contextuais da língua, contudo, é um importante aporte teórico para os educadores, afinal, a partir dos conhecimentos gerativistas, o professor será capaz de compreender que o aluno sabe a sua língua; consegue reconhecer aquilo que é permitido ou não dentro dos parâmetros da sua língua e que, portanto, a noção preconceituosa de que o aluno não sabe Português é inviável.

## **Eixo Funcionalista**

### LINGUÍSTICA TEXTUAL

A origem do termo Linguística textual foi abordado por Coseriu, entretanto, com o sentido atual, foi abordado por Weinrich.

A Linguística Textual “dispõe de um dogma de fé: o texto – unidade linguisticamente superior à frase – e uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 1983, p.16).

O objeto de investigação da Linguística Textual não é mais a palavra ou a frase, mas sim os textos, uma vez que os textos são formas específicas de manifestação da linguagem. Dentro desta perspectiva, a linguística textual ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como interação. Assim, justifica-se a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, considerando suas condições de uso. (BONIFÁCIO e MACIEL, s.d p. 5).

A partir de Marcuschi e de Bonifácio e Maciel notamos que avançamos, com a Linguística Textual, do estudo segmentado em frases ou vocábulos soltos para o ensino linguístico pautado no texto. Aqui se propõe a valorização de aspectos dialógicos e contextuais, tendo em vista que, a Linguística Textual preza por questões interacionistas e pelos múltiplos conhecimentos que precisam ser acionados para que a compreensão seja efetivada.

A forma ou estrutura não é suficiente para que a compreensão se efetue, dado que, por exemplo, ao lermos um texto, de forma coerente, precisamos realizar interações entre texto, leitor e autor. Precisamos, ainda, acionar os nossos conhecimentos linguísticos; de mundo e interacional (KOCH e Elias, 2006). Sem isso, o sentido não se concretiza com profundidade, ficamos, conseqüentemente, beirando a superfície.

É nessa perspectiva da Linguística textual que Antunes (2007) alega que Gramática Tradicional não é a dona da verdade, pois, ela determina como deve ser usada a língua, mas raramente, preocupar-se-á com as questões interativas entre os falantes. Por que estão a favor de um único grupo linguístico, excluindo assim os demais. Presume-se, portanto que, enquanto professores ou futuros docentes, devemos assumir uma gramática que realmente esteja engajada com as questões sociais da língua. Ela defende que o ensino de língua/gramática precisa ultrapassar as barreiras normativas; um ensino que precisa abarcar o texto em toda a sua profundidade.

Antunes (2007) é sem dúvida uma das defensoras do ensino de gramática contextualizado, pois, de nada vale, por exemplo, ensinar o conceito de uma conjunção sem mostrar ao aluno a sua aplicabilidade e um texto, seja oral ou escrito; bem como, os sentidos que podemos elucidar a partir desta “classe de palavra”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho aqui realizado nos possibilitou concluir o quanto é importante termos, enquanto educadores ou profissionais da educação, um norteamento teórico bem definido de forma consciente, de modo que possa refletir numa prática engajada e preocupada com uma língua perpassada pelo social, pela interação, pelo diálogo e pelos textos. Diante da necessidade de formar cidadãos críticos, precisamos direcionar o nosso olhar para práticas mais funcionalistas pautadas no ensino linguístico solidificado no texto e nos princípios de comunicação.

É preciso alertarmos, porém, que a nossa finalidade nesse trabalho, não foi tentar apagar os estudos realizados por Saussure ou Chomsky, ou até mesmo, negar a importância que lhes é cabível dentro da linguística. Tentamos, apenas, demonstrar que tais estudos formalistas não são suficientes ou capazes de abarcar a língua na sua totalidade, visto que, a mesma é escorregadia e não passível ao enclausuramento em formas ou estruturas. Não que ela não seja forma e estrutura, porém, ela tem outro lado que precisa ser valorizado, afinal, ela é feita por homens em contextos e em processos de interação.

Acreditamos que a Linguística Textual é uma corrente muito coerente com as necessidades linguísticas atuais, pois ao valorizar o texto ou o ensino de gramática pautado no texto, ela quebra com uma concepção de língua a muito tempo vigente; ultrapassando as barreiras da gramática descontextualizada; da língua enquanto código e do texto como processo de decodificação.

Esperamos que esse estudo possa contribuir com os avanços dos estudos linguísticos e que possa orientar educadores ou profissionais de áreas afins, a se conscientizar acerca da importância da teoria que adota como norteamento da sua prática docente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português**: Encontro & Interação. 2ª Ed. Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BONIFÁCIO, C.A; MACIEL, J.W.G. Fascículo: Linguística Textual. Editora Universitária UFPB. Meio Digital – Disponível em: <[http:// biblioteca. virtual. ufpb. br/ files/ linguastica\\_textual\\_1360183766.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/linguastica_textual_1360183766.pdf)> Acesso em 06 de Janeiro de 2017.

COMSKY, N. **Knowledge of language**. Its Nature, Origin, and Use. New York: Praeger Publishers, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LYONS, J. **A linguística**: estudo científico da língua. IN: LYONS, John. Introdução à linguística teórica. São Paulo: EdUSP, 1979. p.1-54.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística de Texto** – o que é e como se faz. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MARTELOTTA, M.E. **Manual de linguística**(Org). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p.87-110.

MIOTO, C; SILVA, M. C. F; LOPES, R.E.V. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

TRAVAGLIA, C. L. **A gramática na escola**: Língua portuguesa: o ensino de gramática. Salto para o Futuro, v. 1, nº 3, p. 80-103, abr. 2007.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M E. **Manual de linguística**(Org). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

# FORMAÇÃO DE SIGLAS NÃO INSTITUCIONALIZADAS ATRAVÉS DE TÍTULOS DE SÉRIES TELEVISIVAS

Gabriel Oliveira Gelpke  
Laís Santos Honório

Nathália Soares de Lima Costa  
Gláucia Renata Pereira do Nascimento

**Resumo:** Com a emergência e difusão das séries, tanto televisivas quanto da Netflix, o meio digital experimentou uma efervescente atividade de síntese por parte do público desses programas. Para se referirem aos dados títulos, os usuários de diversas redes sociais passaram a usar siglas, uma forma de linguagem antes pouco produtiva no meio. Assim, o objetivo desse trabalho é descrever os métodos utilizados pelos falantes para a confecção das siglas das séries com o paradigma teórico existente. Além disso, pretendemos confirmar ou não a realização oral das siglas oriundas de diferentes procedimentos formais. Para tanto munimo-nos dos postulados de Monteiro (2002) e Bechara (2004) acerca do fenômeno de acrossemia e abreviação, respectivamente. Visto que o processo discutido pauta-se na formação de siglas a partir de séries utilitárias da língua inglesa, embasamo-nos, também, nas ideias de Carter e McCarthy (2010), que, no geral, corroboram com os processos de formação de sigla conceituados por Bechara, validando-os para a língua inglesa. A análise do *corpus*, recolhido em pesquisa veiculada nas redes sociais e respondida por seus usuários revelou que as siglas são, em sua maioria, empregadas com mais regularidade na modalidade escrita. As siglas utilizadas na oralidade ocorrem devido ao cânone silábico das palavras portuguesas.

**Palavras-chave:** formação; séries; siglas; netflix.

## INTRODUÇÃO

A realização plena de um ensino efetivo tem se tornado cada vez mais difícil, tal fato atrela-se à falta de um ensino ligado ao contexto do aluno, que se utilize de elementos presentes em seu cotidiano. Diante disso, o que ocorre na maioria das vezes é um ensino tradicionalista, o qual se constrói com exemplos distantes do universo do aprendiz, tornando-se repleto de lacunas. É diante dessa conjuntura que os professores devem posicionar-se de maneira crítica no tocante ao ensino, repensando suas práticas pedagógicas e buscando alternativas para tornar o ensino mais tangível aos alunos, bem como orientá-los a serem participantes ativos no processo de aprendizagem. Dessa forma, os alunos construirão o conhecimento através do diálogo entre as reflexões dos educandos e educadores. Tendo em vista as reflexões feitas sobre uma transposição didática mais eficiente, nos baseamos em Monteiro (2002) e Bechara (2004) para selecionar o conteúdo que fundamenta esta pesquisa: a formação de siglas. Direccionamos a construção desse processo para as séries televisivas por ser um evento atual e recorrente na mídia, que é um recurso de apoio no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para Bechara (2004), a abreviação se pauta no emprego de uma parte da palavra pelo todo. Corroborando com essa ideia, Monteiro (2002) explora tal conceito utilizando a nomenclatura de acrosemia e, ainda, afirma que tais formas têm autonomia de significado. Portanto, pensamos que tais entendimentos podem ser auxiliares na transposição didática de um assunto pouco celebrado no ensino brasileiro: a formação de sigla. Possibilidade essa que deriva do fato de as séries estudadas fazerem parte da vida de muitas crianças e adolescentes. Diante disso, buscamos comprovar a hipótese de que as siglas são utilizadas quando se enquadram no padrão silábico do português e, também, quando o nome da série é muito extenso. Além disso, a pesquisa objetiva confirmar em qual modalidade da língua as siglas são mais empregadas. Desse modo, indagamos: quais são os motivos que levam os espectadores a usar siglas? Quais são os processos utilizados por eles para tanto? Quem são os usuários desse novo modelo? Há diferenças para com as siglas consagradas? Tais questões nortearam nossa análise.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Em um primeiro momento, houve uma pesquisa bibliográfica em gramáticas, a fim de consultar o ponto de vista e os postulados dos pensadores da linguagem acerca do fenômeno da sigla e suas características. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de viés quantitativo, pois houve a apuração de porcentagens e tendências, e qualitativo, já que buscamos compreender o significado desses dados para com o fenômeno. Partindo de uma abordagem hipotético-dedutiva, (LAKATOS; MARCONI, 1995) levantamos questionamentos acerca da aplicação da teoria consagrada sobre a formação das siglas no contexto das séries. O *corpus* do trabalho constituiu-se de uma lista de séries, além de suas respectivas siglas, colhidas pela internet. O material coletado foi comparado entre si e filtrado a partir da teoria. Posteriormente, foi posto frente ao crivo de um questionário realizado no Facebook que foi preenchido por 118 pessoas. Através das respostas, buscamos validar a existência das siglas e o público que as veicula. O questionário encontra-se disponível na íntegra nos anexos. Aliado à arguição, fizemos uso do aplicativo “Google Trends”, que mede a popularidade de termos pesquisados na ferramenta de buscas “Google”, para mensurar, de forma aproximada, a difusão das ditas siglas no mundo. Além disso, comparamo-las com algumas outras mais próximas do contexto do cidadão brasileiro, retiradas de instituições prestigiadas e partidos políticos conhecidos. Após todo esse processo, serão exibidas nossas conclusões e resultados encontrados.

## RESULTADOS

Imagem 1: Idade

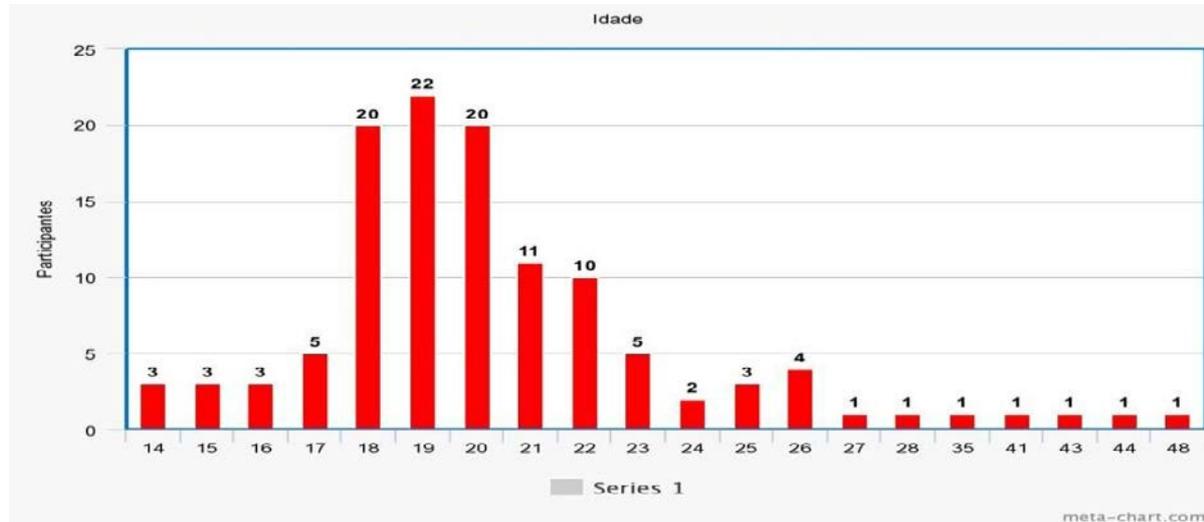


Imagem 2: Gênero

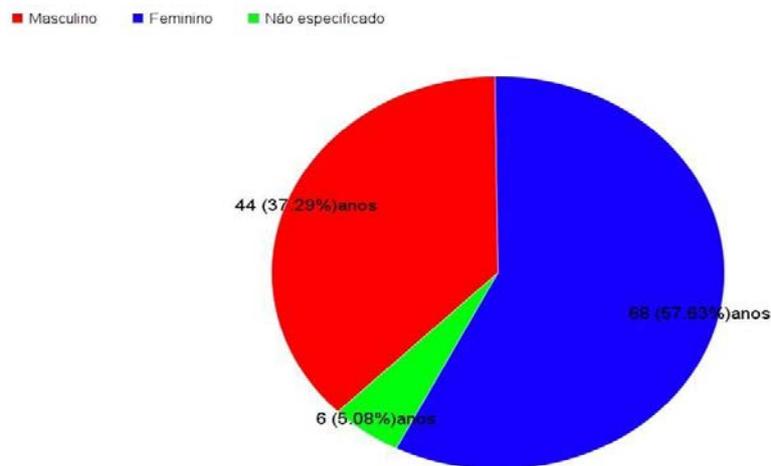
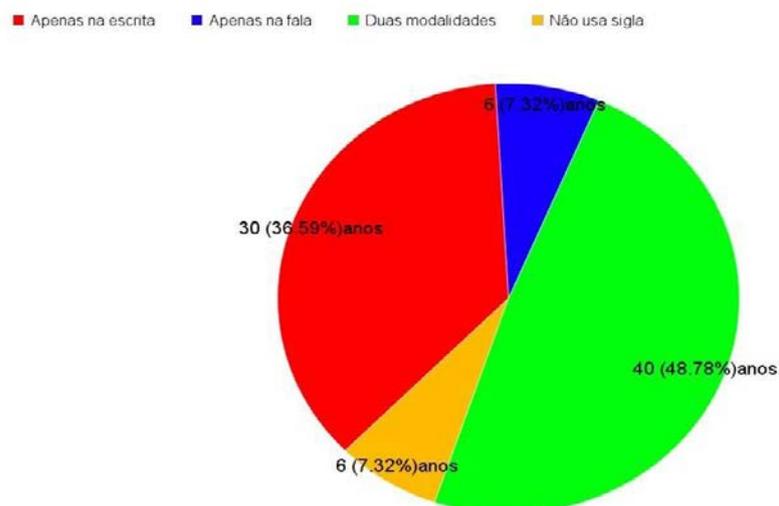
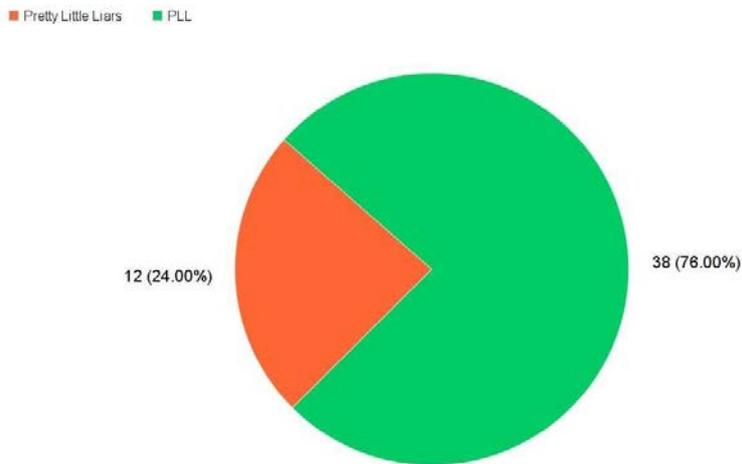


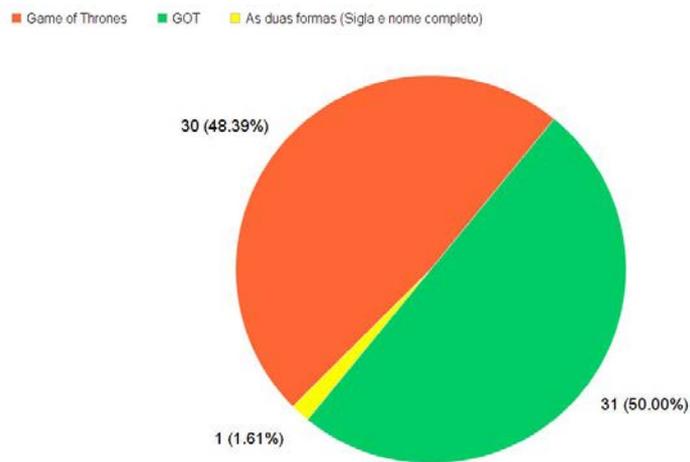
Imagem 3: Modalidades de uso



**Imagem 4: Pretty Little Liars**



**Imagem 5: Game of Thrones**



**Imagem 6: How I Met Your Mother**

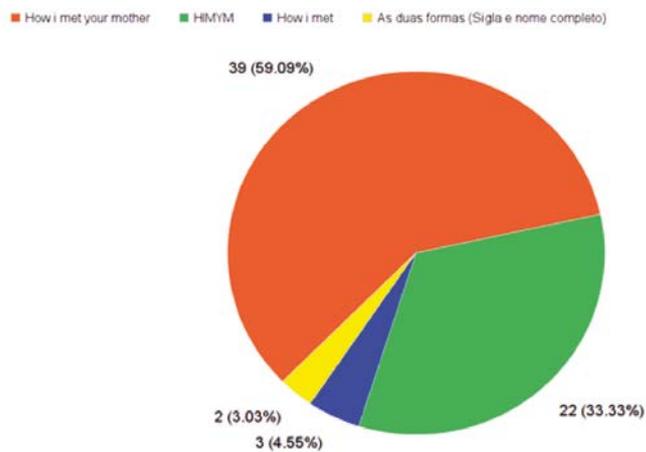
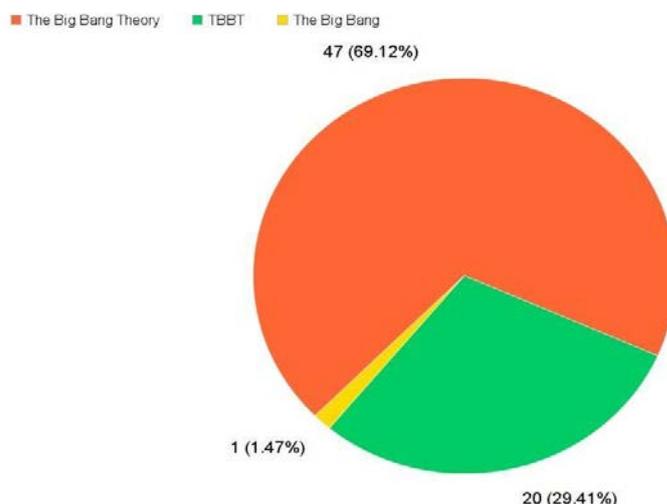


Imagem 7 : The Big Bang Theory



## DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados aponta que o uso de siglas é bastante comum. Dos 118 participantes, 76 declararam utilizar siglas em alguma modalidade – 30 somente na escrita, 6 somente na fala, e 40 em ambas – enquanto apenas 6 disseram não utilizar siglas em nenhuma modalidade e 36 se abstiveram. Mesmo frequente, o uso das siglas ainda é menor do que o título. Das 16 séries questionadas, apenas 2 tinham suas siglas na maioria, Game of Thrones (GOT) e Pretty Little Liars (PLL). Isso indica que o uso da sigla é mais pontual, como quando a sigla segue o padrão do português – /'g .t i/, por exemplo – ou quando o título original tem pronúncia refratária ao falante desconhecedor do inglês. Os títulos longos ou de pronúncia complexa que não geram acrônimos, nem siglas de simples realização oral. Apresentaram, por sua vez, um terceiro padrão, menos usual: a abreviação dos títulos. Para tanto, utilizam apenas as duas ou três primeiras palavras. Todos esses casos procuram facilitar a referência cotidiana, o que explica a presença de siglas majoritariamente na escrita: enquanto a fala, como visto acima, pode apresentar seus desafios, a escrita rotineira de títulos longos é cansativa, especialmente no ambiente digital, que incentiva celeridade. Nenhuma das siglas segue o padrão proposto por Bechara (2004), para o Português, ou de Carter e McCarthy (2010), para o Inglês, sobre a formação de siglas. Utilizando o conceito de Mattoso (2002) sobre formas livres e formas dependentes, é possível observar que as siglas institucionalizadas – como UTI (Unidade de Tratamento Intensivo) e NASA (National Aeronautics and Space Administration) – utilizam apenas as iniciais das formas livres em sua composição, enquanto as siglas provenientes dos títulos de séries utilizam todas as iniciais de todas as palavras que a constituem, sejam dependentes ou livres. Tal disparidade diminui o número de processos para uma referência bem sucedida e reforça a hipótese de que as siglas coloquiais são utilizadas comumente para facilitar a interação entre os falantes.

## CONCLUSÕES

A partir da análise, podemos constatar que a formação de siglas ocorre com frequência, porém, é mais recorrente na modalidade escrita, por facilitar o processo de comunicação. As siglas utilizadas na modalidade oral são as que seguem o padrão fonético semelhante ao do português brasileiro (PB) e as advindas das séries com uma pronúncia mais difícil de ser realizada em nossa língua, como ratifica Monteiro

(2002). Em séries com títulos maiores, observamos que alguns falantes, para facilitar a maneira a qual referem-se a elas, não se utilizam de siglas, mas reduzem o título da série. É com base nessas constatações que pudemos perceber que, apesar de as gramáticas normativas oferecerem as diretrizes para a formação das siglas, os falantes são os verdadeiros agentes efetivos nesse processo da língua, bem em todos os demais, pois criam as siglas de forma natural, sem o conhecimento das postulações feitas pelos gramáticos. Os exemplos recolhidos pela pesquisa podem, também, ser utilizados em sala de aula, pois fazem parte do contexto dos jovens, como material-base para o ensino de disciplinas ligadas à formação de siglas e abreviações em geral.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CARTER, Ronald; MCCARTHY, Michael. **Cambridge grammar of English**. 5ª ed. Cambridge: Cambridge University press, 2010.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1995.

MATTOSO C MARA Jr, Joaquim. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

# HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: Ferramenta para o ensino dos pronomes pessoais

Adrielly Galvão Santos da Silva  
Brenda Catarina da Silva  
Jéssica Maria do Nascimento Silva

Milena Corrêa Gambôa da Silva  
Wilton Ramos da Silva  
Orientadora: Gláucia Renata Pereira  
do Nascimento

**Resumo:** A presente pesquisa tem como foco a análise de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, a fim de identificar o uso dos pronomes pessoais (tanto o caso reto quanto o caso oblíquo) e comparar com as normatizações existentes para tal elemento da língua portuguesa. A partir disso, buscamos também identificar de que forma os pronomes pessoais são trabalhados atualmente em sala de aula e de que forma essa abordagem realmente deveria ser feita. Inicialmente, a análise partiu de uma abordagem quantitativa, para a identificação da frequência no uso dos pronomes normatizados e suas possíveis variações, e em seguida consideramos qualitativamente a comparação entre um *corpus* total de 30 histórias, referentes aos títulos Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem, Chico Bento. Por fim, tal pesquisa ponderou criticamente o que é apresentado nas gramáticas normativas e nos livros didáticos. Este projeto tem como objetivo o reconhecimento da forma como tais pronomes são colocados para os leitores das histórias em quadrinhos e analisar se esta se aproxima do emprego normativo ou usual. Conseqüentemente, reputamos o gênero história em quadrinhos como uma ferramenta de ensino da língua. Tomando como base as considerações sobre o uso do português apresentadas por Bagno (2012) e Bortoni-Ricardo (2004), refletimos sobre os benefícios de um ensino amplo e inclusivo, em comparação com a visão normativa das gramáticas e livros didáticos, como visto em Cegalla (2005). Diante dos dados levantados, obtivemos resultados que atestam a presença das formas associadas ao uso, padronizada ou não, e de variações linguísticas presentes nos pronomes pessoais utilizados na fala dos personagens, além de percepções acerca da importância de considerar o grau de monitoramento durante o processo de ensino da língua. Pudemos observar, também, a preocupação em retratar com mais empenho o comportamento da língua escrita, em detrimento da falada. Desta forma, o gênero história em quadrinhos pode ser utilizado como uma importante ferramenta para a desmistificação do preconceito linguístico em sala de aula.

**Palavras-chave:** pronomes; uso; norma; histórias em quadrinhos.

## INTRODUÇÃO

Como observado em Cegalla (2005), as aulas no ensino básico sobre os pronomes pessoais são voltadas, primordialmente, para um paradigma normativo da língua, cuja amplitude é bem maior no uso (CARVALHO, 2008; BAGNO, 2012). Assim, há ausência de formas como o “você”, “a gente” e “vocês”, que são, respectivamente, mais empregadas do que “tu”, “nós” e “vós” (BAGNO, 2012); sendo que essas últimas são postas como as mais corretas, enquanto que as primeiras são colocadas como as que devem ser evitadas, pelo menos, na escrita. Além disso, é perceptível ausência na reflexão sobre os pronomes utilizados em áreas rurais mais afastadas do centro, prestigiando exclusivamente os pronomes presentes na variedade urbana padronizada. Contudo, urge compreender que as diferenças no emprego da fala e da escrita se resumem unicamente ao fato de que esta pode ser revisitada e revisada posteriormente a sua criação (BAGNO, 2012). Destarte, não se pode empreender que há um limite rígido sobre o que pertence à modalidade falada e à modalidade escrita da língua. Nessa perspectiva, ensinar que os pronomes empregados nesta se diferem dos empregados naquela é um ato pedagógico limitador. Também é possível vislumbrar que o livro didático valoriza a escrita em detrimento da oralidade, não suscitando uma reflexão nos alunos sobre o uso que fazem da língua cotidianamente. Contudo, no presente trabalho, defendemos que o papel das instituições escolares é auxiliar os estudantes de ensino fundamental e médio a identificarem e se conscientizarem sobre as diferenças entre o emprego normativo e usual dos pronomes pessoais, explicitando que ambas formas estão corretas e que o seu emprego depende do nível de monitoramento exigido pela situação comunicativa em que se está inserido, pois “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 38). Enfatizamos que a distinção entre o emprego de formas na oralidade e na escrita não deve ser considerado, mas sim a reflexão dos pronomes que já fazem parte do repertório dos alunos, como também a explicitação dos pronomes que estão presentes em textos que apresentam linguagem mais normatizada, como, por exemplo, em alguns livros literários. Além do mais, compreendemos que as duas modalidades da língua apresentam contextos que exigem mais ou menos monitoramento e que para cada situação existe um emprego benquisto. Para tanto, analisamos histórias em quadrinhos (doravante HQs) da Turma da Mônica e da Turma da Mônica Jovem, constatando se o uso dos pronomes pessoais dos casos reto e oblíquo nas três pessoas do singular e do plural se aproximam mais do paradigma normativo ou de uso dos falantes do Português Brasileiro (doravante PB). Esse gênero foi escolhido pelo fato de ser multimodal e ser uma leitura mais próxima aos estudantes enquanto esses estão dentro e fora das escolas. Para essa pesquisa, portanto, se considerou a seguinte hipótese: os pronomes pessoais dispostos nos HQs se aproximam mais do constatado no uso, em decorrência dos traços característicos do gênero, servindo, por consequência, como uma ferramenta de auxílio para a reflexão sobre as formas não-padronizadas.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Para potencializar o processo de análise do *corpus*, selecionamos três títulos de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e atribuímos siglas. Especificamente, as histórias analisadas foram:

### Turma da Mônica - TM

TM - Alimentos saudáveis

TM - A pele e o Sol

TM - Cuidando do mundo

TM - Inclusão Social - parte I  
 TM - Lostinho - perdido nos quadrinhos  
 TM - Superendividados  
 TM - Dorinha, a nova amiguinha  
 TM - Trabalho infantil, nem pensar  
 TM - Vacinação é um gesto de amor  
 TM - Missão saúde

---

**Chico Bento - CB**

CB - Privilégios da cidade  
 CB - Distraído demais  
 CB - Os hóspedes  
 CB - O vendedor de bilhetes  
 CB - Era um sítio muito engraçado  
 CB - Chico açougueiro  
 CB - Rosinha em: Como fiquei gostando do Chico  
 CB - Época de jabuticaba  
 CB - O rezador  
 CB - O melhor amigo

---

**Turma da Mônica Jovem - TMJ**

TMJ - O príncipe Perfeito - Aventura completa  
 TMJ - O brilho de um pulsar - parte I  
 TMJ - O brilho de um pulsar - parte II  
 TMJ - O brilho de um pulsar - parte final  
 TMJ - Cuidado com o que deseja  
 TMJ - As aventuras do dia a dia  
 TMJ - Eu sou você  
 TMJ - Fortes emoções  
 TMJ - Ser ou não ser  
 TMJ - O dono do mundo

---

**História em Quadrinhos - HQ**

A presente pesquisa teve como viés uma coleta documental - dados coletados em documentos escritos, denominados de fontes primárias por Marconi e Lakatos (2003) – e qualitativa – pois se propõe a analisar os dados de acordo com sua presença, ausência e relação. À vista disso, observamos as histórias da TM, do CB e da TMJ, tanto em material físico quanto em material digital (site da Turma da Mônica). Para construir uma análise qualitativa, partimos do olhar quantitativo a fim de identificar padrões na colocação de cada pronome, tanto as formas normatizadas quanto as variações, mas sem destacar o elemento métrico. Desta forma, criamos tabelas separadas para cada gibi, de modo que se tornasse possível a visualização dos itens mais e menos recorrentes em cada grupo de HQs, estabelecendo uma dinâmica entre os elementos. Na apresentação das comparações e dos resultados obtidos, construímos uma única tabela expositiva, onde é possível ter uma percepção ampla dos pronomes que foram ou não encontrados em cada título. Ao organizar os dados, foi possível indicar as relações entre o que foi coletado e o que é apresentado em bibliografias normativa (CEGALLA, 2005) e descritiva (BAGNO, 2012) que tratam dos pronomes pessoais. Além disso, para um melhor entendimento sobre o fenômeno analisado, os resulta-

dos obtidos e o modo como trabalhar em sala de aula a língua portuguesa e, em especial, os pronomes pessoais, utilizamos Bortoni-Ricardo (2004).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de nosso *corpus* anteriormente explicitado, pudemos perceber que as histórias em quadrinhos selecionadas para análise apresentam diálogos entre personagens diversos, os quais utilizam a língua portuguesa de forma ampla e vasta. Por essa razão, foram levantados dados sobre o comportamento dessas HQs diante dos pronomes pessoais dos caso reto e oblíquo, tendo em vista que esse é um elemento morfológico que ressalta essa pluralidade da língua. Para entendimento dos dados, distribuímos os pronomes encontrados em uma tabela expositiva:

**Tabela 1 - Pronomes pessoais encontrados nas histórias analisadas**

	PESSOA	CASO RETO	CASO OBLÍQUO	OBJ. INDIRETO
		SUJEITO	OBJ. DIRETO	
TM	1s	eu	me	mim comigo
	2s 3s	você ele / ela	você a ele se	você ele / ela
	1p	nós a gente	a gente	conosco a gente nos
	2p	vocês	vocês	vocês
	3p	eles/elas	eles/elas	
	CB	1s	eu	me mi
2s		você ocê	te	você
3s		ele / ela	la se si	ele / ela
1p		nós nóis a gente	no	nós a gente
2p		vocês		vocês oceis proceis
3p		eles		
TMJ	1s	eu	me	mim comigo
	2s	tu você cê	te você	você
	3s	ele / ela	o / a la / ela / lo / ele se	ele / ela
	1p	nós nóis a gente	nos a gente	nós a gente
	2p	vocês	vocês	vocês
	3p	eles / elas	os los se	eles

TM: Turma da Mônica  
CB: Chico Bento  
TMJ: Turma da Mônica Jovem

1S: 1ª pessoa do Singular  
2S: 2ª pessoa do Singular  
3S: 3ª pessoa do Singular  
1P: 1ª Pessoa do Plural  
2P: 2ª Pessoa do Plural  
3P: 3ª Pessoa do Plural

Como podemos perceber, em TM há grande presença de pronomes utilizados nos diversos eventos comunicativos, o que permite maior proximidade com os leitores desse gênero, isto é, com o público infantil, embora não seja ignorada a norma culta da língua. Por essa razão, é perceptível a presença do pronome reto “você”, no lugar do normatizado para 2ª pessoa do singular, “tu”, e “a gente” como pronome reto para a 1ª pessoa do plural, em contraste com o “nós”, o qual é colocado como norma. Ao contrário dos outros dois grupos, o fenômeno de ênclise é praticamente inexistente e as formas oblíquas “lo” e “la” não aparecem; fato esse devido ao seu público-alvo, o que também torna sua linguagem mais próxima do PB.

Já em CB, os elementos característicos de sua linguagem são as marcas das variedades rurais com algumas expressões típicas do Sudeste brasileiro, como, por exemplo, a forma “proceis”. Isso funciona como um fator de reconhecimento e valorização do pluralismo linguístico que ocorre dentro de um mesmo país, sem a criação de juízo de valor. Contudo, as revistas analisadas ainda exprimem estereótipos, pois a oposição entre variante rural e urbana é fortemente marcada por formas que mesmo no contexto urbano não são tão utilizadas. Ao reforçar esse estereótipo de uso mais próximo do padrão para os indivíduos urbanos, a linguagem em CB, mesmo caracterizada por tentar exprimir a fala de indivíduos rurais, se distancia um pouco do PB. Nas histórias desse personagem, quando o mesmo, alguém de sua família ou amigos utiliza pronomes retos, a escolha é sempre pelo “ocê” e “oceis”, demonstrando uma variante sobre um uso que também não é normatizado como pronome pessoal, e sim como pronome de tratamento – você. Outros usos mais voltados para a norma padrão, ainda, também podem ser encontrados nos personagens, como nas falas da professora e de sujeitos da cidade, motivo pelo qual formas oblíquas como “nos” e “la” e o uso de ênclise são recorrentes nessas histórias.

Por fim, TMJ é marcado por empregar pronomes defendidos pela norma-padrão e pronomes presentes em situações menos monitoradas da língua. Por se tratar de uma HQ atual e voltada para o público jovem, não mais o infantil, esta traz diálogos familiares e que procuram não fugir de sua realidade, ou o estereótipo dessa realidade. Pudemos perceber que neste último grupo de HQs há uma preocupação maior com certos aspectos da gramática normativa, como o uso da ênclise, embora essa utilização seja centrada em certos estereótipos, tais como personagens que representam tenentes, astronautas e príncipes, dos quais, na perspectiva do autor, se espera uma utilização mais voltada para a norma padrão. Apesar de apresentar o uso do “nois”, o qual se caracteriza como uma tentativa de representação da fala, o grupo TMJ afasta-se um pouco do paradigma de usos do PB, visto sua preocupação com aspectos mais formais da língua, visando à preservação de estereótipos já mencionados.

É possível perceber, diante dos dados supra-apresentados, a recorrência de pronomes pessoais comuns no uso cotidiano da língua portuguesa, bem como de alguns pouco utilizados nos eventos comunicativos menos monitorados, mas bastante defendidos pelos gramáticos normativos. Constatamos, além disso, a forte presença de estereótipo, reforçados por meio da fala, em todas as HQs analisadas. Ainda que os quadrinhos abram espaço para o estudo dos pronomes pessoais de maneiras diversas, explorando tanto o caráter mais tácito da língua – isto é, a língua enquanto interação bastante próxima entre locutor e alocutor, com um nível menor de monitoramento – quanto o mais artificial – na qual regras gramaticais são seguidas, ainda que pouco façam parte da realidade dos falantes de nossa língua, como o fenômeno de ênclise. Mesmo que as HQs (em forma de tirinhas) sejam trazidos para o ensino, como se observa na coleção *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães (2012) são utilizadas, em sua maioria, como suporte para a correção de “erros” gramaticais, o que abre espaço para a exclusão e marginalização dos que falam dessa forma considerada “errada”, bem como limita a visão do falante da língua portuguesa sobre sua

própria língua. Fato esse problemático, uma vez que estamos diante de um suporte plural, que em muito pode contribuir para a valorização da heterogeneidade da língua, isto é, das suas variações - em especial a de regiões rurais, por causa de CB - e para o estudo dos pronomes pessoais em diferentes níveis de monitoramento. A educação formal, dessa forma, coloca a norma presente em gramáticas prescritivas como o saber primordial e como a única variação linguística aceitável, em detrimento do que pode ser encontrado no uso cotidiano da linguagem. Sendo assim, o que precisa ser esclarecido é que não há na língua uma forma certa e outras erradas, mas apenas variações que se manifestam de acordo com o meio, com a situação e com a necessidade.

## CONCLUSÃO

Com base nos dados descritos, pudemos concluir que os pronomes pessoais recorrentes nas HQs analisadas não são, por vezes, aqueles de uso prescrito pela gramática normativa. Isto é, de fato, o *corpus* apresentou ocorrências que refletem a seleção feita pelos usuários da língua em eventos comunicativos menos monitorados. Entretanto, em situações específicas, como as de hierarquia social – como em CB – e de cargo – como em CB e TMJ –, foram identificadas formas pessoais requisitadas pela norma-padrão. Esse fato, por conseguinte, abala a nossa hipótese inicial, a qual supunha que as HQs, ao se aproximarem do uso comum da língua, como atributo característico do gênero, serviriam como ferramenta essencial para as discussões acerca das formas não-padronizadas em sala de aula. Na verdade, os resultados alcançados permitem uma ampliação no que diz respeito ao ensino dos pronomes pessoais no ambiente escolar, uma vez que, tendo em vista as histórias analisadas, as HQs são mecanismos fecundos para questões como o uso padrão das formas pessoais, bem como as suas variações, sejam elas regionais ou situacionais, e, até mesmo, acerca do preconceito linguístico e dos estereótipos sociais. Logo, esse rico suporte, por manter constante o uso de itens linguísticos comuns ao público infanto-juvenil e persistir, em determinados contextos, no uso de aspectos gramaticais da norma-padrão, é fundamental para que os estudantes reflitam sobre o manejo desses itens e, por influência da gramática prescritiva, não considerem os aspectos mais usuais como “errados”. Portanto, nesse viés, a utilização das HQs como ferramenta pedagógica confronta o paradigma sólido dos pronomes pessoais estabelecido pelas gramáticas normativas e por certos livros didáticos, como Cereja e Magalhães (2012), que limitam o aluno de reconhecer como verdadeiras, por exemplo, as formas de referência ou remissão utilizadas por CB, haja vista que os itens por ele usados estão presentes em poucas documentações mais recentes (BAGNO, 2012).

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

# UMA PRA MIM, OUTRA PRA TU: O uso dos pronomes pessoais nas canções popularizadas por Luiz Gonzaga

---

Marcos Antonio da Costa Valdevino  
Maria Eduarda dos Santos Silva  
Maria Luíza Ferreira de Arruda

Victória Guilherme Pereira Silveira  
Gláucia Renata Pereira do Nascimento

**Resumo:** Este trabalho teve como cerne observar e questionar o ensino das formas pronominais, com foco vinculado a função morfossintática dos pronomes pessoais, atrelando a isso, o cunho sociointeracional da língua, visto que essa caminha lado a lado com as construções culturais, sendo por elas influenciada e operando como influenciadora. A presente pesquisa, portanto, teve como objetivo analisar e comparar as colocações dos pronomes pessoais segundo a norma padrão da língua e de acordo com o uso na coloquialidade, utilizando como *corpus* as músicas popularizadas pelo artista Luiz Gonzaga. Desarte, para cumprimento desse intento, foram verificadas três coletâneas, compondo um total de cinquenta e quatro músicas. Tomamos como aporte teórico pesquisadores como Neves (2011), Bagno (2012) e Possenti (2012) e a comparação foi realizada a partir dos conteúdos apresentados nas gramáticas de Paschoalin e Spadoto (2008) e Ferreira (2003). Buscamos, assim, desenvolver uma pesquisa a fim de justificar o ensino de ambas as modalidades do Português Brasileiro, popular e culta, que permita ao aluno conhecer e refletir sobre as variedades da sua própria língua.

**Palavras-chave:** pronomes pessoais; gramáticas; norma culta; coloquialidade; Português Brasileiro; Luiz Gonzaga.

## INTRODUÇÃO

A relação falante-língua apresenta um espaço estreito, visto que um grupo de falantes pode, ao longo do tempo, modificar a língua que utiliza, atribuindo a essa um status de constante transformação. De tal forma, indaga-se a respeito da insistência de gramáticos e professores em manter o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente do Português Brasileiro, centrado apenas na gramática tradicional, de caráter normativo ou descritivo, que não reflete acerca dessas influências da sociedade sobre a língua, tratando-a como um artefato cultural estático. Moura Neves (2007) nos mostra que ainda hoje a compreensão da gramática pelos professores do ensino básico remete às considerações postuladas por Saussure em 1916, observando a gramática como “um conjunto de regras de bom uso” ou “descrição das entidades da língua e suas funções” (p. 40). Dessa maneira, nota-se que não há o entendimento desse âmbito como uma sistematização da língua em uso.

A questão levantada, a respeito das definições de gramática, favorece assim uma escassez de reflexão sobre o uso da linguagem, centrando a atenção apenas para as regras impostas. Portanto, cabe ao professor o compromisso de permitir que o aluno conheça as variedades da sua própria língua, não ensinando uma gramática que mais lhe apraz em detrimento de outra, mas incentivando o olhar crítico. Segundo Saviani (1999), a verdadeira escola democrática é aquela que desenvolve os saberes do aluno partindo dos seus conhecimentos prévios, da sua cultura, sendo esses o ponto de partida. De acordo com o autor, o ponto de chegada precisa coincidir com o conhecimento dos saberes sistematizados, produzidos socialmente por várias gerações.

Se não é permitido ao estudante o acesso às normas cultas da língua, esse passa a ser marginalizado nos contextos em que essas são exigidas. Entretanto, se o foco é apenas a norma padrão, observa-se a desconsideração da língua em uso - tida como errada - e, conseqüentemente, um significativo processo de evasão escolar. O ensino formal da atualidade não se volta a esse viés dualista, e sim a um ensino arcaico da concepção tradicional e normativa de língua, prezando pelo estudo da gramática de regras e descontextualizada, sendo possível constatar tal fato através da observação das gramáticas escolares adotadas nessa pesquisa. É notável que essa eleição de uma forma da língua, a padrão, em detrimento de outra, a coloquial, justifica-se pelos valores sociais dominantes.

“Os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro” (POSSENTI, 2012, p. 29). Assim, a norma padrão constitui-se como a língua utilizada pela classe dominante e tudo o que se afasta dessa é considerado irrelevante, como constatado em Paschoalin e Spadoto (2008). Entretanto, conforme Possenti (2012), mais frutífero e precioso seria discutir sobre a influência dos valores sociais na língua, do que buscar eliminar as gírias, os regionalismos e os solecismos.

Nesse viés, optamos por utilizar como *corpus* as músicas popularizadas pelo artista Luiz Gonzaga, tendo em vista o seu valor sociocultural e a sua proximidade da fala não monitorada, característica da linguagem coloquial. Essa escolha se deu a fim de justificar a necessidade de uma reflexão real sobre a língua e as suas configurações, afastando-se de um ensino baseado apenas em decorar termos e definições. Decidimos analisar, assim, a classe de palavras referentes aos pronomes pessoais, tendo como embasamento as considerações de Moura Neves (2007) de que as classes de palavras, pela significativa importância a elas atribuída, caracterizam-se como área autônoma no estudo da língua na educação básica.

Contudo, ressaltamos que não excluímos a necessidade de trabalhar todas as questões semânticas e pragmáticas envolvidas na análise textual, com a finalidade de não se utilizar o texto como simples pretexto para o ensino da gramática. Todavia, por razões de espaço e a fim de focar na questão central desenvolvida na pesquisa, priorizamos o desenvolvimento de uma pesquisa em cima desse recorte.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Com o objetivo de contrapor a norma padrão do Português ao seu uso cotidiano, mostrando que o que se determina como regra nem sempre condiz com a utilização na maioria dos contextos, a pesquisa, de caráter qualitativo e documental, utilizou como *corpus* cinquenta e quatro músicas popularizadas pelo cantor Luiz Gonzaga. Tais músicas foram compostas entre as décadas de 40 e 90, porém, possuindo um caráter ainda atual quanto ao uso coloquial das formas pronominais da língua.

Adotamos como critério para a escolha das canções selecionar as que estivessem presentes em coletâneas mais célebres, definindo-se três: (1) O Melhor de Luiz Gonzaga (1996); (2) Maximum: Luiz Gonzaga (2005); (3) Série Bis: Luiz Gonzaga (2005). Elegemos esse *corpus* tendo em vista o seu valor cultural e a sua proximidade da fala não monitorada, a fim de realizar a análise e a comparação do que é normativo e do que é do uso, com o foco voltado ao ensino da Língua Portuguesa pelos seus dois vieses. Nosso estudo foi embasado em conhecimentos teóricos aportados em pesquisadores como Neves (2011), Bagno (2012) e Possenti (2012), e a comparação foi realizada a partir dos conteúdos apresentados nas gramáticas de Paschoalin e Spadoto (2008) e Ferreira (2003).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Bagno (2012), os pronomes são funções que palavras de diferentes classes podem exercer para retomar algum elemento anteriormente mencionado. Visto que é impossível conceber uma língua sem que as pessoas do discurso existam, os pronomes pessoais buscam resgatar o dialogismo do texto. Na perspectiva do ensino, Ferreira (2003) concebe esses termos como palavras que servem para substituir ou acompanhar um nome, sendo os pronomes pessoais aqueles que representam as pessoas gramaticais. Assim, a verificação e a análise dessas formas encontradas nas canções que compõem o *corpus* desta pesquisa tornou possível a construção da tabela apresentada abaixo. Essa, apesar de não destoar tanto visualmente daquelas encontradas nas gramáticas de cunho normativo, foi composta por formas nominais cujas funções subvertem o que é definido como regra.

**Tabela 1** - Ocorrência dos pronomes pessoais nas canções de Luiz Gonzaga

### PRONOMES PESSOAIS

Número	Pessoa	Pronomes Retos	Pronomes Oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1 <sup>a</sup>	eu	me, se	mim
	2 <sup>a</sup>	tu, você, vosmicê, mecê, cê	te, lhe	contigo
	3 <sup>a</sup>	ela, ele	se, lhe	consigo
Plural	1 <sup>a</sup>	nós, a gente	-	-
	2 <sup>a</sup>	você, vosmecês	-	-
	3 <sup>a</sup>	-	-	-

Observamos primeiramente que as canções apresentavam de maneira muito recorrente a questão do uso da próclise no início das orações, como no uso dos pronomes “me” (Exemplo 1), “te”, “se” e “lhe” (Exemplo 2). Para a gramática normativa, a próclise só pode ocorrer se na sentença houver uma palavra que motive a movimentação do pronome para antes do verbo, sendo considerado um erro o pronome no início da sentença. Porém, gramáticas mais modernas, que inclusive retratam o Português Brasileiro examinando e descrevendo o funcionamento da língua, como a de Bagno (2012) e a de Moura Neves (2011), levantam a ideia de que a próclise pode acontecer em diversas circunstâncias, desde que o pronome esteja posicionado antes do verbo. Dessa forma, não é necessário que exista sempre uma palavra “atrativa”, como foi observado nos casos abaixo:

**Exemplo 1:**

**Me** dá lembranças

Das andanças e das danças.

(Cidadão de Caruaru)

**Exemplo 2:**

Tá tudo sem jeito

**Lhe** foge do peito.

(A triste partida)

Um outro aspecto percebido, embora este não venha a ser o foco desta pesquisa, foi a concordância na relação entre pronomes e verbos. Percebemos que essa evade os padrões da norma culta, embora seja facilmente percebida nos discursos não monitorados do PB. Em algumas músicas, os pronomes “tu” (Exemplo 3) e “nós” (Exemplo 4) aparecem acompanhados por verbos que são conjugados na terceira pessoa do singular, contrariando assim a norma padrão, que nestas situações, exigiria que os verbos concordassem com os sujeitos da segunda pessoa do singular e da primeira pessoa do plural, respectivamente.

**Exemplo 3:**

**Nós** sabe.

(Samarica Parteira)

**Exemplo 4:**

**Vosmecês** num sabe outra oração?

(Samarica Parteira)

Com relação aos pronomes pessoais referentes à primeira pessoa, apesar de não encontrarmos algumas ocorrências tanto no caso reto quanto no oblíquo, pudemos notar divergências com relação aos exemplos observados e as suas funções e aquilo que normatiza a gramática tradicional do Português. Como exemplo, constatamos o pronome “me” sendo empregado como sujeito, objeto direto e objeto indireto, sendo que, segundo a norma padrão, essa forma pronominal é classificada como “pronome oblíquo átono”, não cabendo a ela a função de sujeito.

Em destaque, percebemos também a utilização da forma pronominal “a gente”, há muito empregada de maneira constante na linguagem coloquial do PB e que apareceu nas gramáticas escolares observadas como possível alternativa ao pronome “nós”. Foram encontradas cerca de oito ocorrências no *corpus*, e

essas sempre em substituição à primeira pessoa do plural (Exemplo 5) ou como uma forma pronominal generalizadora (Exemplo 6). Quando foi empregada com sentido generalizador, verificamos o pronome oblíquo átono “se” em referência a “a gente”.

**Exemplo 5:**

Toda vez que **a gente** sai  
Pra curtir um forró  
Que ela põe vestido justo  
Meu coração dá um nó.  
(Me afulebo)

**Exemplo 6:**

Se **a gente** lembra só por lembrar  
O amor que **a gente** um dia perdeu  
Saudade inté que assim é bom  
Pro cabra se convencer  
Que é feliz sem saber  
Pois não sofreu  
Porém se **a gente** vive a sonhar  
Com alguém que se deseja rever.  
(Qui nem jiló)

Observamos ainda, mas de maneira menos constante, o uso da forma pronominal “mim” como sujeito de uma oração infinitiva (Exemplo 7). Moura Neves (2011), apesar do seu cunho funcionalista, discorre que formas pronominais como “mim” e “ti” são restritas a funções completivas, ocorrendo regidas de preposição. Essa concepção é embasada em um viés normativo, no qual constata-se a utilização recorrente de termos como “restrito” em detrimento de expressões como “em princípio”, que poderia abranger - ainda que discretamente - o uso cotidiano da língua. A presença de “mim” como sujeito na canção corrobora com a utilização dessa forma pronominal em diversos contextos em que a língua não está sendo monitorada e é apresentada por Bagno (2012). A reflexão acerca dessa subversão, por assim dizer, não figurou em nenhum momento nas gramáticas escolares em questão. Ferreira (2003, p. 201), advoga o emprego da forma pronominal “mim” como “é sempre oblíquo; nunca funciona como sujeito”.

**Exemplo 7:**

Espero a chuva cair de novo  
Pra **mim** voltar pro meu sertão.  
(Asa Branca)

Ainda nas considerações a respeito das formas empregadas para a primeira pessoa, encontramos o pronome “me” em uma colocação onde, aparentemente, poderia ser dispensado, sendo verificado acompanhando verbos denominados de reflexivos ou pronominais (Exemplo 8). De acordo com Bechara (2009), esses tipos de verbos admitem que a ação por eles expressa não seja direcionada a outro ser, podendo ser revertido para o próprio agente, e se apresentam sempre com um pronome átono. O autor afirma que “os verbos empregados na forma reflexiva propriamente dita diz-se *pronominal*” (p. 223). Contudo, o que constatamos nas canções de Luiz Gonzaga foi que esses pronomes apresentaram um apagamento da sua

função reflexiva, do seu conteúdo morfossintático.

Destarte, fazemos uso das concepções da gramática de cunho gerativista, tomando como base o que discorre Silveira (2008), para explicar de maneira sucinta tal fato, pois não concerne ao nosso objetivo principal adentrar com maior profundidade na questão. De acordo com essa corrente dos estudos linguísticos, poderíamos hipotetizar que o falante não interpreta a estrutura argumental entre o pronome “me” e o verbo de maneira similar ao que ocorre com o sujeito e o verbo. À vista disso, tal forma pronominal estaria sofrendo “um processo que apaga ou esvazia o [seu] conteúdo argumental”, fazendo com que essa não expresse uma “relação argumental com o verbo e dele não receba papel temático”, o que definiria a sua função na sentença (SILVEIRA, 2008, p. 506).

**Exemplo 8:**

É desse treze de dezembro

Que **eu me lembrarei** e sei que não **me esquecerei** jamais.

(Treze de dezembro)

Uma semelhante escassez de função morfossintática foi observada ainda na utilização da forma pronominal “me” como partícula expletiva (Exemplo 9). Nesse caso, o verbo ao qual o pronome acompanha não apresenta um sentido reflexivo que foi esvaziado. Dessa forma, o uso do “me” ocasionou uma redundância à sentença.

**Exemplo 9:**

Ai, ai **eu** vou **me** embora

Vou cuidar da prantação.

(A volta da asa branca)

Quanto aos pronomes de segunda pessoa, ainda que alguns exemplos condigam com o que sugere a norma culta, foi encontrado nas músicas um desvio daquilo que é proposto pelas gramáticas normativas. Constatamos a ocorrência do pronome “você”, que é bastante utilizado pelos falantes da língua. Porém, as gramáticas escolares apresentaram certa resistência em relação ao uso dessa forma pronominal para indicar segunda pessoa do singular, além de insistirem no uso do pronome “vós” para segunda pessoa do plural, o qual se encontra em desuso no âmbito da fala coloquial, já não sendo verificada nenhuma ocorrência nas canções.

Ainda em relação a forma pronominal “você”, essa teve uma utilização similar a do pronome de caso reto “ele”, sendo empregada nas funções de sujeito e objeto indireto (Exemplo 10). Foram encontrados também os pronomes “cê”, “mecê”, “vosmecês” e “vosmicê”, esses três últimos não são mais encontrados com frequência no PB, contudo são relevantes, pois no ensino podem auxiliar os alunos a compreenderem as modificações que a língua sofreu no decorrer do tempo.

A forma pronominal “tu” também apresentou divergências da norma padrão, tendo em vista que essa indica que o pronome seja utilizado apenas como sujeito, como advoga Ferreira (2003), que define como “frase correta” apenas aquela em que “tu” ocorre nessa função. Contudo a forma pronominal em questão foi encontrada amiúde funcionando como objeto direto e indireto (Exemplo 11). Não o bastante, observamos também o uso do pronome de caso oblíquo “lhe”, utilizado como objeto indireto se referindo à

segunda pessoa, em contraposição à gramática tradicional, que propõe que esse seja empregado apenas para terceira do singular.

**Exemplo 10:**

**Eu** vou mostrar pra **vocês**

Como se dança o baião.

(Baião)

**Exemplo 11:**

Mas vamo repartir direito, uma pra mim, outra **pra tu**.

(Uma pra mim, outra pra tu).

Acerca dos pronomes pessoais de terceira pessoa, não foram encontradas muitas formas destoantes nas canções analisadas, havendo nesse viés, como é possível observar no verso abaixo (Exemplo 12), apenas a ocorrência da forma pronominal “se”. Nesse caso, como considera Paschoalin e Spadoto (2008), por ser definido como um pronome oblíquo átono, cuja pronúncia é de menor intensidade, o “se” deveria vir acompanhando o verbo (foi-se), todavia, verificamos contraído com o termo “embora” na palavra “simbora”.

**Exemplo 12:**

Quando ela foi **simbora**.

(Choramingo)

## CONCLUSÕES

Alinhadas ao conservadorismo das gramáticas normativas, as gramáticas escolares apresentaram o uso dos pronomes de forma engessada, expondo apenas a função por eles exercida e, de forma sutil, a sua tonicidade. Assim, constatamos que a uniformidade de tratamento, embasada na norma culta, é significativamente pregada pelas gramáticas escolares, limitando, desse modo, a utilização das formas pronominais, e em conformidade, se afastando da realidade do falante do PB. Essa realidade segue em sentido oposto ao que advoga Simone (1979 apud BECHARA, 1991), podemos enxergar que a linguagem não pode ser compreendida simplesmente como uma matéria escolar, mas sim, um dos maiores fatores, e portanto, decisivos, quando se avalia o desenvolvimento pleno dos indivíduos e, certamente, dos cidadãos.

Concluímos, considerando, então, a cabal importância da construção de um diálogo aberto acerca dos variados usos da linguagem, visto que a aula de Português perpassa a gramática, mas também vai além dela, de modo que o próprio falante subverte tais colocações normativas, principalmente nos lugares em que não há monitoramento dos discursos, como constatado nas músicas cantadas por Luiz Gonzaga.

Assim, os resultados apresentados nesta pesquisa refletem a importância de se compreender as construções nos discursos não monitorados como parte significativa da língua, e que estes não devem ter sua menção desconsiderada dentro da escola. Não se deve conceber níveis de relevância e significativo afastamento entre as variedades da Língua Portuguesa - particularmente o Português Brasileiro -, “uma pra mim, outra pra tu”, e sim uma reflexão acerca dessas como peças fundamentais na construção de uma sociedade que coaduna tantas diferenças.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, E. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- FERREIRA, M. **Gramática: aprender e praticar**. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 2003.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de Usos do Português**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- PASCHOALIN, M. A; SPADOTO, N. T. **Gramática: teoria e exercícios**. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 2008.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SILVEIRA, L. M. Quem pariu Matheus que se balance: mais tinta sobre os clíticos do PB. In: **SEMINÁRIO DE TESES EM ADAMENTO**, 13, 2008. Campinas. Anais do XIII SETA. Campinas: Editora Universitária Unicamp, 2008, v. 2. p. 501 - 507.

# OS ADVÉRBIOS FOCALIZADORES E SUA OCORRÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alisson José da Silva Santos  
Antônio Narcélio Domingos da Silva

Jovana Roberta de Souza Lira

**Resumo:** Este trabalho parte da constatação da insuficiência do trabalho sobre os advérbios que se faz nos livros didáticos de português do ensino médio. Por isso, a partir dos escritos de Castilho (2012), Ilari *et al.* (1993), Neto (2017) e Oliveira (2013), assumimos a noção de *advérbios focalizadores* e analisamos as exposições teóricas e os exercícios em duas coleções didáticas, Cereja & Magalhães (2013) e Ramos (2013), aprovadas no PNLD (2015). Como resultado, encontramos uma negligência aos advérbios focalizadores e constatamos que o trabalho sobre os advérbios nos livros didáticos é estático e não abrange a função semântica dessas palavras. Afirmamos, por fim, que o ensino dos advérbios focalizadores é relevante ao passo que tal noção dá ênfase ao importante papel dos advérbios na construção dos sentidos dos enunciados, sendo, assim, primordial ao desenvolvimento das habilidades de análise e de uso criativo da língua pelas quais preza-se na educação linguística atualmente.

**Palavras-chave:** gramática; advérbios; advérbios focalizadores; ensino; livro didático

## INTRODUÇÃO

Percebe-se, nos cursos de licenciatura, uma crescente necessidade de reformas na educação linguística brasileira para a qual apontam Bagno & Rangel (2005). Segundo os autores, a educação linguística no país tem falhado porque, em vários sentidos, o ensino da língua portuguesa é superficial, de forma que preza-se pelos exercícios de classificação gramatical e negligencia-se o desenvolvimento das habilidades de uso da língua dos estudantes. Nesse sentido, este trabalho faz-se relevante ao passo que alinha-se àqueles que procuram debater a necessidade de renovações no ensino de língua e propõe uma sugestão de ensino mais eficiente à que tem-se em voga.

A reflexão sobre os advérbios é importante por ser esta da classe gramatical que mais oferece desafios aos estudiosos da gramática. As pesquisas sobre essas palavras constituem uma extensa bibliografia teórica composta por diversas perspectivas; nenhuma delas sendo unânime em definir um conceito, uma morfologia ou uma posição sintática para tais termos. A análise dos livros didáticos, por sua vez, deve-se ao fato de que esses materiais, os quais deveriam servir de apoio à prática docente, tem servido de guias no encaminhamento da disciplina de português, tornando-se roteiros de aula, como aponta Rangel (2001; 2015), de forma que torna-se cada vez mais importante refletir como esses materiais desenvolvem os conhecimentos linguísticos para explicitar suas insuficiências e buscar seu aprimoramento. Dessa forma, este trabalho alinha-se às discussões que propõem a reforma do material didático de língua portuguesa, explicitando, a partir da análise do tratamento dado aos advérbios nesses livros, porque tal reforma se faz necessária.

A análise do *corpus* foi realizada a fim de (1) analisar as exposições teóricas e os exercícios das coleções didáticas analisadas a partir dos pressupostos apresentados neste artigo; (2) observar se existe uma progressão no tratamento destes conteúdos no decorrer da abrangência dos três anos do ensino médio e (3) observar se a abordagem destes conteúdos propicia a articulação dos eixos de ensino, favorecendo a análise linguística. Além deste tópico, apresentamos, neste artigo, uma fundamentação teórica na qual serão discutidas algumas das diferentes noções de advérbio (BECHARA, 2001; CASTILHO, 2012; ILARI *et al.*, 1993), dando ênfase aos advérbios focalizadores (NETO, 2017) e uma problematização a respeito do ensino de gramática na qual exporemos um modelo ideal de ensino o qual acreditamos mais eficiente à promoção do diálogo entre a análise formal dos elementos linguísticos e a observação sociointerativa das atividades que realizamos através das construções linguísticas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gramática normativa, de forma redutiva, estabelece os advérbios como expressões invariáveis em gênero, número e grau as quais modificam verbos, substantivos e adjetivos. Bechara (2001, p. 287), por exemplo, define advérbio como “a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, de modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. De modo geral, outras definições de advérbio em pouco diferem desta apresentada pela gramática normativa. Porém, uma análise mais atenciosa das construções que os falantes fazem com essa classe gramatical deixa claro que essa definição da gramática normativa acaba não sendo suficiente para explicar casos como a sentença **(1) Essa mania é muito sua** na qual temos um advérbio (*muito*) modificando um pronome (*sua*). Assim, vê-se que, ao definir advérbio apenas como modificador de verbo, adjetivo e substantivo, acaba-se por desconsiderar os usos reais da língua.

Por essa razão, para este trabalho, partimos dos estudos de Castilho (2012), que divide os advérbios a partir de três aspectos: a sintaxe do advérbio, a semântica do advérbio e o advérbio no texto. No segundo desses aspectos, há os chamados *advérbios de verificação* os quais “aplicam a algum constituinte um carimbo de ‘conferido’ sugerindo que o locutor está de posse dos resultados de alguma verificação (...), uma identificação, (...) ou ainda uma investigação sobre o sentido exato de causa e efeito.” (ILARI *et al.* 1996, p. 76). Entre eles estão inclusos os *advérbios focalizadores*, definidos por Castilho (2012, p. 572) como expressões que, associadas a um segmento da sentença, “(i) explicitam que esse segmento fornece informações mais exatas que a média do texto (...); (ii) implicam uma comparação com algum modelo ou parâmetro nem sempre verbalizado, porém recuperável no co(n)texto”.

Neto (2017) divide os advérbios focalizadores em restritivos de exclusão, restritivos particularizadores, aditivos não escalares, aditivos escalares e inclusivos.

Os restritivos de exclusão (*só, precisamente, meramente, puramente, simplesmente, somente, exatamente etc.*) restringem a aplicação do conteúdo comunicado exclusivamente à parte focalizada. O emprego desses advérbios permite que diante de frases como **(2) Antônio escuta apenas Madonna** entenda-se que, em um universo de cantoras, a única que Antônio escuta é Madonna.

Os restritivos particularizadores, por sua vez, fazem com que o conteúdo comunicado se restrinja particularmente à parte focalizada. Eles, ao contrário dos restritivos, causam a impressão de que, dentro de um universo de opções, escolhe-se preferencialmente aquele que representa o termo focalizado. As expressões em português mais utilizadas nesses casos são *particularmente, especialmente, principalmente, notavelmente, primariamente, especificamente*, dentre outros. Perceba que em **(3) Rafaela gosta principalmente de carne** entendemos que do universo de comidas que Rafaela dispõe aquela que ela mais gosta é carne, porém nada elimina que ela goste de peixe ou feijão, por exemplo.

Os focalizadores aditivos, ao contrário dos restritivos, têm a função de esclarecer que o escopo focado se trata de uma adição à sentença. O entendimento da diferença entre os dois tipos de aditivos, não escalar e escalar, requer que se visualizem os elementos constituintes de um conjunto de duas maneiras, respectivamente, uma linear e uma escalar.

Nos aditivos não escalares, o elemento que está sendo adicionado e os elementos já existentes na enunciação estão alinhados num mesmo “nível”, ou seja, encontram-se organizados de forma linear dentro do conjunto. A intenção deles é dar a ideia da adição sem tornar uma coisa superior à outra, como no exemplo de uso do *também*: **(4) Jovana lê Machado de Assis** e **(5) Jovana lê também Machado de Assis**.

Enquanto em (4) Jovana simplesmente lê, ou está lendo, Machado de Assis, em (5) pressupõe-se que Jovana dispõe de uma série de escritores que estão num mesmo nível e dos quais ela toma Machado de Assis para leitura.

Os aditivos escalares, como *até*, por sua vez, não têm esse mesmo intuito. Estes induzem uma ordenação no conjunto de alternativas e o elemento que está sendo adicionado está num nível superior, ou inferior, aos já existentes. Em outras palavras há uma organização escalar dos elementos dentro do conjunto: **(6) Pedro gosta de cebola** e **(7) Pedro gosta até de cebola**.

Podemos verificar que, na sentença (6), Pedro simplesmente expressa o processo mental de gostar de coisas, nesse caso, cebola. Enquanto em (7) a cebola é apresentada como um alimento que, a depender do contexto de enunciação, pode ser entendido superior ou inferior aos outros alimentos, ou seja, a cebola é apresentada numa escala de gostos. Além de até, são também aditivos escalares *até mesmo, mesmo* dentre outros.

Por fim, temos os focalizadores de inclusão que congregam advérbios como inclusive e ocupam a posição mais alta dentre as cinco classes de focalizadores. Esse tipo de advérbio age sobre seu escopo de uma forma que parece mesclar a função aditiva não escalar e a função aditiva escalar, pois causam a impressão de que o elemento adicionado é igual aos outros e, simultaneamente, a de que ele se encontra em um nível diferente. Em (8) **Felipe gosta inclusive de abóbora** percebemos que ao mesmo tempo que Felipe adiciona a abóbora entre as opções de alimentos que gosta, ele a põe sob um nível diferente dos demais. Deve-se atentar, entretanto, que essa categoria parece ter origem meramente lexical, o que se comprova na dificuldade de encontrar outros focalizadores inclusivos, além do *inclusive*.

Como se vê, diferentemente da concepção de que o advérbio está sempre voltado para o verbo, temos, com isso, nos focalizadores um maior entendimento da amplitude funcional que essa classe gramatical pode alcançar dentro da sentença, pois, como visto, é bem corriqueiro que tais expressões se apliquem a adjetivos, a numerais, a outros advérbios, a termos da oração ou ainda à própria oração como um todo. Isto porque, com os focalizadores, o importante é a explicitação do que está sendo comunicado e, por esse motivo, são denominados de advérbios associados ao foco, já que a atribuição de foco não depende do advérbio, mas sim de um constituinte.

## ANÁLISE DO CORPUS

Constatamos, nas duas coleções didáticas analisadas, trabalhos bastante similares a respeito dos advérbios. Em primeira instância, ambas dedicam capítulos curtos a esse conhecimento linguístico constituídos por uma breve apresentação teórica seguida de exercícios. As coleções definem os advérbios de acordo com a gramática normativa e, ao trabalhar a função sintática dessas palavras, apresentam a clássica categorização dos advérbios em “tempo”, “modo”, “intensidade”, etc., como explicita o exemplo 1 abaixo, retirado da coleção 1 analisada (CEREJA & COCHAR, 2013).

### VALORES SEMÂNTICOS DOS ADVÉRBIOS E DAS LOCUÇÕES ADVERBIAIS

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com seu valor semântico, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

Alguns dos valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais são estes:

- **tempo:** *ontem, hoje, agora, antes, depois*: “O que aconteceu? Você chegou cedo!”.
- **modo:** *bem, mal, assim, depressa* e quase todos os advérbios terminados em *-mente*, como, por exemplo, *felizmente, suavemente*: “Saiu *repentinamente* da reunião e não se justificou”.
- **lugar:** *aqui, ali, lá, abaixo, acima, longe, fora, dentro*: “Meus tios moraram *perto* de nós durante muitos anos”.
- **dúvida:** *possivelmente, porventura, quiçá*: “*Talvez* chegue a tempo para assistir ao casamento”.
- **afirmação:** *decerto, certamente, realmente, efetivamente*: “*Sim*, senhor, eu vi tudo”.
- **negação:** *não, nem, nunca, tampouco*: “Ela *não* está bem de saúde hoje”.

Além de ter esses valores semânticos, as locuções adverbiais podem indicar ainda outras circunstâncias, como: assunto, companhia, fim, etc. Veja alguns exemplos:

Outra coincidência entre as coleções analisadas diz respeito à progressão temática. Em ambas, o trabalho com os advérbios inicia-se apenas no volume 2 e, ainda em ambas as coleções, o volume 1 dedica-se a discussões “iniciais” como as concepções de língua e a produção de sentidos; discussões das quais as classes gramaticais estão excluídas. Nas coleções, o trabalho com advérbios segue o esquema “advérbios e locuções adverbiais no volume 2 e orações adverbiais no volume 3”— e em pouco elas divergem na abordagem empregada a esses conhecimentos.

A única divergência sobre o trabalho com advérbios que as coleções apresentam diz respeito à perspectiva da sintaxe. Enquanto a coleção, ao tratar da sintaxe adverbial, limita-se a afirmar, em menos de uma linha, que o advérbio desempenha na oração “a função de adjunto adverbial” (p. 167), na coleção 2 analisada (RAMOS, 2013), desenvolve-se melhor o tema, apresentando, como mostra o *exemplo 2* abaixo, a ideia de que o advérbio, apesar de relacionar-se ao “processo verbal” pode selecionar um adjetivo, um advérbio e até um enunciado inteiro.

■ **O advérbio na perspectiva sintática**

A palavra *advérbio*, usada para designar essa classe de palavras, resulta do entendimento de que ela teria, no interior das orações, a função de modificar o verbo. O prefixo *ad*, do latim, significa “aproximação”, “contiguidade”. Logo, *advérbio* seria aquilo que está “próximo ao verbo”.

Essa definição é adequada, uma vez que uma das funções dos advérbios é caracterizar o processo verbal a que se referem. No entanto, ela não abrange todas as funções dessa classe de palavras, já que os advérbios podem se associar também a um **adjetivo**, a outro **advérbio** e até a um **enunciado** inteiro. Veja os exemplos.

O ambiente estava **muito** *advérbio* **agradável.** *adjetivo*

O DJ tocava **muito** *advérbio* **bem.** *advérbio*

**Felizmente,** *advérbio* todos se divertiram muito.

*Exemplo 2* (RAMOS, 2013, vol. 2, p. 275)

Mesmo considerando que o livro perde, aqui, uma oportunidade de debater como a seleção de um adjetivo, um advérbio ou de um enunciado inteiro pode mudar os sentidos dos enunciados, reconhecemos que mostrar como a sintaxe adverbial é mais complexa do que se costuma apresentar já é um avanço no trabalho com essas palavras. Cabe, então, aos professores, saberem aproveitar a apresentação limitada do material didático para expandir a discussão em sala de aula.

Apesar de sobressair-se na apresentação da sintaxe do advérbio, a coleção 2 iguala-se à coleção 1 quanto aos exercícios. Em ambas, as atividades solicitam um trabalho de identificação e classificação dos advérbios aos estudantes. Essas identificações limitam-se aos advérbios isolados ou a frases artificiais, como mostra o *exemplo 3* abaixo.

2. As personagens mencionam várias palavras de pouco uso. Associe as duas colunas, relacionando as palavras da primeira coluna ao sentido que elas têm: a-4; b-6; c-7; d-5; e-8; f-2; g-1; h-3; i-9.

a) óbice	1. realmente, de fato
b) desiderato	2. bastante, suficientemente
c) resquício	3. vontade, capricho
d) outrossim	4. empecilho, estorvo
e) não obstante	5. igualmente, do mesmo modo
f) assaz	6. o que se deseja, aspiração
g) deveras	7. resto, resíduo
h) bel-prazer	8. apesar de, embora
i) amiúde	9. com frequência



Exemplo 3 (COCHAR & MAGALHÃES, 2013, vol. 2, p. 170)

Por isso, afirmamos, por fim, que o trabalho sobre os advérbios nas coleções analisadas é superficial ao passo que limitam-se a dividir os advérbios em categorias estanques, o que engessa o entendimento da função semântica dessas palavras, e desenvolvem exercícios de cunho identificativo e classificativo, isolando os advérbios do texto e, assim, não propiciando a articulação dos eixos de ensino nem o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

## ADVÉRBIOS FOCALIZADORES E ANÁLISE LINGUÍSTICA

A defesa da substituição do método prescritivo para o da análise linguística como prática de ensino de língua, lembra Mendonça (2006), baseia-se em dois principais pontos-chave: (i) as habilidades básicas de leitura e escrita do aluno, como ficam em segundo plano no processo educativo, não são desenvolvidas em totalidade; e (ii) a gramática normativa, que representa a base do ensino de português “apresenta inconsistências teóricas” (idem, p. 199). Esse discurso defende, portanto, a ampliação do campo linguístico observado na escola, de modo a valorizar não a descrição da língua, mas o entendimento acerca de como usamos a língua para realizar atividades no decorrer de nossas vidas.

Nesse contexto, atrelado à defesa do ensino através da análise linguística está o discurso da reforma do material didático – embora ainda receba pouca atenção. O motivo da impopularidade desse discurso a nosso ver, é o fato de que o principal argumento sustentado, o de que a análise formal dos aspectos linguísticos deve ser posta à disposição da construção sociointeracionista de língua (gem), causa confusão àqueles que não estão inseridos no âmbito das discussões em linguística aplicada. Conforme Oliveira (2013), essa confusão se deve, principalmente, ao fato de que, mesmo não havendo ainda uma definição exata para o método construtivista de ensino, este seja tomado, pelo senso comum, como completamente oposto ao ensino formal da língua, o qual é automaticamente ligado às práticas liberais de ensino. Entretanto, o método de ensino formal dos aspectos linguísticos não é, necessariamente, pobre em criatividade (idem).

Oliveira (2013, p.232), afirma que “o professor de português deve criar, na sala de aula, com seus alunos, espaços de reflexão sobre a língua enquanto um objeto natural que tem uma gramática”. Mas como é possível a um professor promover esse tipo de análise linguística enquanto sua prática didática tomar por base um material didático organizado a partir de outro ponto de vista? Como resolução a esse impasse, propomos que o livro didático passe de protagonista a coadjuvante na sala de aula; que ele em vez de

ditar como se procederá o ensino, seja usado como via de investigação do funcionamento da língua. A análise do *corpus* que forma esse artigo teve a função de ilustrar as falhas desse material.

Ao seguir o que prescreve a gramática normativa, não se abrange casos como o dos *focalizadores*, que são capazes de agir sobre sintagmas preposicionais e sobre a própria sentença. A ausência de um tratamento aos advérbios focalizadores mostra como as coleções didáticas, apesar de afirmarem promover um diálogo entre a análise formal e a construção textual, não conseguem fazer a ligação entre a definição dessas classes gramaticais e o seu uso situado. A não contextualização dos aspectos formais da língua, além do caráter de acessório que os textos têm nesses livros, mostra-se na falta da apresentação a noções como a de escopo, tão importante ao entendimento do uso do advérbio na construção de sentidos pelo texto e, ainda, na falta de diálogo entre o conceito de advérbio e outros conceitos que podem modificar os sentidos do texto – o emprego da vírgula, por exemplo.

Manusear o livro como *material de apoio à pesquisa* é, portanto, tornar acessível aos alunos que esse material é incompleto. Essa postura pedagógica corrobora com o que afirma Oliveira (2013, p. 232) sobre serem as línguas naturais objetos facilmente acessíveis, pois “é muito fácil testar hipóteses usando o conhecimento linguístico dos alunos e não precisa de laboratório.” Em outras palavras, é bem mais fácil aprender advérbio a partir de situações concretas e situadas sem precisar exclusivamente do livro didático. Não ignoramos, entretanto, as más condições às quais o professor brasileiro está submetido. Entendemos que a falta de tempo, a extensa jornada de trabalho e o desgaste emocional e físico podem ser explicações válidas para a adoção do livro didático como programa didático. Por isso, apesar de apresentarmos uma solução que torne possível a conciliação do uso de um material incompleto e de um ensino pautado na análise linguística, defendemos, principalmente, a importância da reforma do material didático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, mostramos como o ensino dos advérbios focalizadores pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes de nível básico e, além disso, mudar a experiência desses alunos com o estudo de português. Acreditamos que os advérbios focalizadores são uma eficiente maneira de inserir-se um estudo diferenciado das classes gramaticais, articulando-as aos eixos de ensino e priorizando o desenvolvimento da análise linguística em detrimento da prescrição da gramática normativa. Defendemos, ainda, que esse ensino renovado das formas linguísticas, que permite a investigação e a reflexão sobre as formas linguísticas postas em uso, pode despertar maior interesse dos alunos pelo entendimento do funcionamento linguístico.

Reafirmamos, por fim, que o desenvolvimento eficiente das habilidades linguísticas dos estudantes deve desmitificar a gramática normativa e basear-se no ideal, defendido nesse artigo, de que a *análise formal dos aspectos linguísticos deve ser posta em prol do estudo das atividades que realizamos por intermédio da construção textual*.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9 ed. vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2013.
- ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In.: CASTILHO, A. T. de. (Org.). **Gramática do português falado: a ordem**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. vol. 1.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; \_\_\_\_\_. (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NETO, A. T. A posição dos advérbios focalizadores na hierarquia universal. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 44-84, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10940>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2017.
- RAMOS, R. de A. **Ser Protagonista: língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.
- RANGEL, E.O. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- RANGEL, E.O. Livro Didático de Língua Portuguesa Para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. (Org.). **Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

# PROCESSOS REFERENCIAIS: Uma rede lexical na construção da condição marginal do índio brasileiro

Gislainy Jennifer da Silva Nascimento  
Robelli Alves de Souza

Suzana Leite Cortez

**Resumo:** O presente trabalho traz uma concepção de significação com base nas propostas teóricas de Irandé Antunes (2005), Mônica Cavalcante (2012), Basso e Ferrarezi Júnior (2013), Eduardo Guimarães (2010), Rodolfo Ilari (1995), Koch e Elias (2016), Marcuschi (2004; 2008), Maria Helena Marques (2001) e Magda Soares (1999). Alicerçados nos apontamentos feitos por esses autores, compreendemos a língua como viva e natural e a percebemos em seu caráter interacional, cognitivo e social. O nosso trabalho tem por objetivo analisar os elementos lexicais e a relação estabelecida entre eles que confluem para a construção de um ponto de vista sobre um tema. Para tanto, foram analisados dois artigos de opinião com a temática da questão indígena no Brasil a fim de observar como ocorria a perspectivação da figura do índio em ambos os textos a partir da utilização de recursos semânticos como as formas referenciais e as relações lexicais anafóricas. Portanto, a partir dessa análise, foi possível determinar o ponto de vista por trás do discurso dos enunciadores revelando sujeitos históricos e socialmente situados. E o que pudemos, em comparativo aos dois textos, perceber é que em ambos a condição do índio no Brasil é de marginalização, alheamento, falta de legitimidade e representação. Assim, ambos os autores constroem redes de sentido por referentes que demonstram essa condição social indígena e podemos perceber essa similaridade de ponto de vista no léxico construído nos dois textos. Além disso, esse trabalho, com o processo da referenciação e com a construção dos sentidos do texto a partir do encadeamento de itens lexicais, também, possibilitou uma reflexão a respeito das condições de trabalho com o texto em sala de aula. Isso porque os textos não são entidades com um significado imanente e pronto, para compreendê-lo, é preciso que haja uma construção mútua da significação, uma interação entre os participantes da ação comunicativa. Tudo isso levou a uma reflexão sobre como os discursos podem construir realidades, assim como é feito nos textos analisados sobre a condição do índio atual, e como o ensino de língua deve ser pensado no contexto das construções discursivas que podem ser feitas com as ferramentas oferecidas em sala de aula.

**Palavras-chave:** semântica; significação; referenciação; léxico; indígena

## INTRODUÇÃO

A busca pelo significado das coisas, segundo Ferrarezi Junior e Basso (2013), sempre foi algo presente nas sociedades. As letradas, em especial, usaram espécies de “manuais” ou “gramáticas” do falar bem e corretamente para melhor significar e denominar as coisas do mundo. Isso porque sempre foi “naturalizado”, dentro das sociedades, formas mais adequadas de usar a língua. Entretanto, “a investigação do significado, em sua trajetória difusa e escapadiça própria do objeto que se busca abraçar[...] rapidamente levou a análises que não são puramente gramaticais[...]” (FERRAREZI JUNIOR; BASSO, 2013, p.13). Nesse momento, surge uma diversidade de saberes, nem sempre em concordância, sobre esse objeto complexo que é o significado linguístico. Essa pluralidade de perspectivas do significado se dá justamente pela “amplitude” e “complexidade” características dos fatos ligados ao significado, segundo Marques (2001). Desse modo, é preciso perceber que a semântica não possui uma única definição e seus limites não são muito perceptíveis. Uma vez que a semântica pode ser definida, a grosso modo, como o estudo da significação, no entanto, é necessário primeiro saber o que é a significação, que pode ser concebida sobre várias perspectivas. Assim, de acordo com Ilari,

As posições sobre o que é significação são inúmeras e extremamente matizadas e vão desde o realismo dos que acreditam que a língua se superpõe como uma nomenclatura a um mundo em que as coisas existem objetivamente, até formas de relativismo extremado, segundo as quais é a estrutura da língua que determina nossa capacidade de perceber o mundo. (2013, p. 5)

É por esta razão que se pode afirmar que a semântica possui limites movediços. Uma vez que, como propõe Marques (2001), as respostas para o que é o significado são múltiplas e divergentes, os autores têm diferentes pontos de vista, inclusive, quanto à nomenclatura mais adequada para esse objeto de estudo: significado, significação, sentido, além das diferentes interpretações em diferentes épocas e com variadas finalidades.

Levando em consideração que a semântica é plural no sentido de conceber a significação, Guimarães (2006) indica cinco formas de como isso ocorre. A significação pode ser concebida como a relação dos elementos linguísticos na estrutura da língua, como a relação entre os elementos linguísticos e o mundo, como intenção do falante, como colocação da língua em funcionamento pelo locutor e como relação do funcionamento da língua com as condições socio-históricas. Essas três últimas dizem respeito ao funcionamento da língua e são importantes para a compreensão das relações de sentido dentro da língua. É importante lembrar, ainda, como posto por Ferrarezi e Basso, que “Toda teoria semântica é uma teoria em construção.” (2013, p. 14), sendo impossível delimitar ou dar como acabado os estudos nessa área. Tal questão se dá, antes de tudo, devido ao caráter constitutivo da língua, como propõe Marcuschi (2008), que constrói sentidos que o tempo inteiro dialogam e se ressignificam. Ou seja, “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 240)

Portanto, compreendendo a língua como viva e natural e a percebendo em seu caráter interacional, cognitivo e social, o presente artigo tem por objetivo analisar os elementos lexicais e a relação estabelecida entre eles que confluem para a construção de um ponto de vista sobre um tema. Para tanto, serão analisados dois artigos de opinião com a temática da questão indígena no Brasil a fim de observar como ocorre a perspectivação da figura do índio em ambos os textos a partir da utilização de recursos semânticos como

as formas referencias e as relações lexicais anafóricas. A partir dessa análise, será possível determinar o ponto de vista por trás do discurso dos enunciadores revelando sujeitos histórico e socialmente situados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A significação linguística sempre foi tida como uma “relação” entre língua e mundo externo, entretanto Marcuschi (2004) propõe a significação como atividade, praticada por uma língua capaz de realizar “ações” pelo dizer. Assim, “entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação.” (MARCUSCHI, 2004, p. 264). Desse modo, a referenciação não está no mundo ou na linguagem-que é um sistema simbólico e não ontológico- mas sim na relação social e cultural que se estabelece entre esses dois, uma vez que a linguagem, como atividade sócio-cognitiva, faz referência às coisas do mundo de maneira dinâmica, afinal os significados não são universais e postos no mundo a partir de uma “semântica imante”, como posto por Marcuschi (2004).

Em decorrência dessa relação volátil que é o ato de significar, o léxico se torna “aberto” ao uso. Ou seja, discursivamente situados em momentos históricos, políticos e culturais, os sujeitos mobilizam a língua a partir das situações de uso. Dessa maneira, como afirma Marcuschi (2004), os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua são exemplos de elementos levados em conta no momento de mobilização do léxico para a produção comunicativa. Por isso, as categorias criadas pela linguagem são relativas e não se deve estabelecer verdades absolutas sobre o mundo, visto que essas categorias são criadas- a partir de ações discursivas- que podem ganhar ou perder força a depender das condições de fala. Ou seja, são construções através do discurso que levam a interpretações textuais e do mundo que não são unilaterais. E isso se dá, como colocado por Marcuschi (2004), porque, apesar de construções discursivas, os enunciados ocorrem situados em meios sociais e históricos.

Por esse motivo, as escolhas lexicais são de extrema importância na construção da significação do texto porque é por meio da associação semântica entre as palavras que o texto vai se configurar como uma unidade coesa e coerente. Conforme Antunes (2005) aponta, a condição essencial de um texto coerente é a rede de relações, o encadeamento semântico das palavras para que se possa garantir a progressão temática. Dessa forma, é improvável que, em um bom texto, haja palavras ou frases soltas, desconectadas da temática, pois uma palavra se liga a outra e assim sucessivamente fazendo com que tudo esteja conectado ao eixo central ou a subtópicos do texto.

As palavras vão estar associadas em um texto, a partir do tema central, por relações de antonímia, co-hiponímia e paronímia. Juntas, essas relações contribuem para se tecer a cadeia lexical do texto, visto que, “as associações semânticas entre palavras são de muitos tipos, são praticamente incontáveis e concorrem significativamente para criar os laços que promovem a continuidade e a progressão do texto coerente.” (ANTUNES, 2005, p. 135). Outro recurso que contribui para a esquematização da significação do texto é o conhecimento de mundo, o qual abre caminho para um vasto campo de associações. É por esses fatores que, para Antunes (2005), um texto coeso é muito mais que o mero conjunto de palavras ou frases, a unidade textual requer uma conexão entre os itens lexicais e as intenções comunicativas do enunciador.

É interessante compreender, ainda, que todo texto coerente e coeso possui referenciais. Esses referenciais são expressões linguísticas que fazem relação a um referente e constroem os objetos de discurso. Se-

gundo Cavalcante (2012, p. 98), “o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”. Dessa forma, os referentes são as entidades que se manifestam no texto de diferentes formas, podendo ser posteriormente retomadas ou não, e que trabalham para a construção da significação todo texto. Essa autora considera que os referentes têm a capacidade de organizar a informação, manter a continuidade do tópico discursivo e participa da orientação argumentativa.

Cavalcante (2012) destaca que a referenciação é uma elaboração da realidade, isto é, a linguagem opera por meio dos referentes para construir uma versão dos eventos de acordo com a experiência do enunciador. Por esta razão, há várias interpretações para um mesmo fato e até em um único texto, esses referentes podem ser recategorizados. A autora também propõe que a referenciação é uma negociação entre interlocutores, porque é necessário que ambos os participantes da interação cooperem para a construção desse referente e da significação. A atividade de referenciação também é um trabalho sociocognitivo, visto que é necessário que os sujeitos processem e compreendam os textos que produzem, atrelado às experiências sociais dos indivíduos.

Koch (2004), também discorre sobre processos referenciais do texto e aponta o uso das anáforas, que podem aparecer de diversas formas, no processo da referenciação. A anáforas podem fazer retomada de antecedentes textuais e, nesse caso, pode ocorrer ou não a recategorização. Quando não há a recategorização, a retomada pode ser por repetição total/parcial do sintagma nominal ou por sinonímia/parassinonímia. Quando ocorre a recategorização do referente, pode-se dizer que é feita pelo uso de hiperônimos, retomada por termos genéricos, retomada por descrições nominais. Há também as anáforas não-correferenciais, isto é, aquelas que não retomam um referente no texto, mas que requerem uma mobilização do contexto sociocognitivo. Essas anáforas podem ser indiretas, rotuladoras ou meta-discursivas.

Em última instância, podemos falar sobre a produção textual na visão de Koch e Elias (2016), que revelam que os textos irão se realizar em torno de um tema ou assunto desenvolvido pelo processo de repetição e progressão, a fim de conduzir o leitor a um raciocínio e construção de sentidos. Para atingir tais objetivos argumentativos de maneira coerente, o autor mobiliza “estratégias de construção e retomada de referentes”. Esse processo de construção temática e suas retomadas é o que os autores denominam referenciação. E, além de promover a retomada do referente, essas formas nominais- modo como geralmente os referentes aparecem no texto- desempenham função avaliativa e modal quanto à descrição do referente. Isso porque é possível recategorizar o referente promovendo, não uma mudança, mas sim uma transformação de seu sentido, afinal, como objeto de discurso, o referente textual vai ser colocado sempre a partir da visão do sujeito autoral. É importante lembrar que, além de formas nominais, os pronomes, elipses e numerais são formas de referenciar os assuntos de um texto. Um outro ponto importante sobre o processo referencial é o que Koch e Elias (2016) denominam de encapsulamento de uma porção textual, como sendo uma expressão capaz de resumir partes do texto em um referente. Ainda nesse sentido, as construções referenciais feitas nesse processo de retomada são responsáveis pela rede lexical do texto que orienta para um sentido argumentativo da visão autoral sobre o assunto referido.

## ANÁLISE DOS DADOS

Para observarmos o fenômeno da referenciação, iremos analisar dois artigos de opinião extraídos do jornal internacional online *El País*. Ambos os artigos são do ano de 2016 e tratam a respeito da temática do índio na sociedade brasileira. O texto I, *Os índios, nossos mortos*, de Luiz Ruffato, mostra o descaso com o índio no que diz respeito a seus representantes nas políticas públicas e à privação de direitos, que é uma forma de violência. O texto II, *1500, o ano que não terminou*, de Eliane Brum, remete à notícia de uma criança indígena que foi assassinada e o descaso com que foi tratada a tragédia. É a partir da análise dos elementos referencias dos textos que poderemos perceber a orientação argumentativa por trás do discurso dos autores e de que forma os itens lexicais estão sendo mobilizados para a construção de uma rede referencial.

Sabendo que o tema do texto orienta toda a cadeia lexical, iremos observar quais expressões referencias estão relacionadas ao referente *índio*, que é o tema central, a fim de percebermos todos os elementos que fazem parte da construção da figura do índio pretendida pelo autor.

No texto I, os principais referentes retomados ao longo do artigo são: *os índios, o Brasil, a demarcação de terras indígenas, os fazendeiros, Estado*. Contudo, *os índios* foi o referente mais produtivo e sobre o qual nos debruçamos para a análise. Os demais referentes aqui citados assim como outros secundários reforçam o ponto de vista político, social, cultural e ideológico do autor que amplamente discute a falta de legitimidade do índio manifestada pelo Estado brasileiro através de atitudes como, por exemplo, desapropriação de reservas indígenas.

Como referenciação ao índio, o texto utiliza de recategorizações como *nossos mortos* no próprio título do texto num processo de valoração e mudança do efeito de sentido que é construído em torno da figura do índio. Além dessa recategorização feita pelo autor que se inclui no discurso através do pronome possessivo deixando demarcado um discurso que não é neutro e, por isso, no seu processo de retomar o referente faz escolhas nominais que manifestam um posicionamento social, político e ideológico; tem-se expressões como *menosprezados, desassistidos, abandonados* no penúltimo parágrafo e que ratificam o discurso social do texto.

Outras expressões que fazem um processo de referenciação da condição do índio no Brasil, local referido no texto como *país racista e preconceituoso e campeão absoluto em desmatamento no mundo* e que indiretamente constrói uma rede lexical em volta do índio e sua posição social no país, é a série de comparações criadas para indiretamente recategorizar esse índio, tais quais: *caçados como animais, mortos em guerras bacteriológicas, expulsos para longe de seus domínios, confinados em pequenas reservas, os indígenas foram vítimas de um verdadeiro genocídio [...] continuam sendo perseguidos e tendo seus direitos básicos desrespeitados*. Assim, é possível criar essa nova categorização do índio que passa de simples indivíduo parte do povo brasileiro para uma minoria marginalizada e estigmatizada.

Ainda no processo de referenciar, é interessante atentar para as repetidas vezes que o autor retomou o referente indígena com expressões de ligação direta ao índio, sem o processo de recategorizar, foram essas: *índios, povos indígenas, população indígena e população nativa do Brasil*.

Por último, um dos trechos mais significativos quanto à retomada do referente índio e que chama atenção para essa cadeia lexical criada em torno de sua frágil condição e visibilidade social foi o último período do texto que mais uma vez o recategoriza lhe atribuindo uma série de particularidades e que fica extremamente marcado pela repetição como recurso discursivo feito pelo autor para dar ênfase a tal situação: *os índios ocupam o último lugar na escala social. São os mais invisíveis dos invisíveis, os mais discriminados entre os discriminados, os mais ultrajados entre os ultrajados. Estão mortos, antes mesmo de morrer.*

No texto II, temos mais uma vez a figura do índio que é construída, neste texto, ao redor do *bebê indígena assassinado, Vitor*. Dessa maneira, a autora utiliza referentes como: *1500, Vitor, os indígenas, territórios indígenas, Brasil, o assassinato de uma criança de dois anos, a fotografia que ilustrou as poucas notícias sobre a morte do curumim* e outros referentes secundários que auxiliam para a construção do seu ponto de vista quanto à morte do indígena, já contextualizando e denunciando a condição do índio na sociedade brasileira em sua construção histórica. Ou seja, a autora utiliza a notícia da morte do índio para trabalhar a condição de apagamento social do indígena na atualidade como um povo pertencente a um passado. E, para isso, mobiliza uma cadeia referencial em torno de Vitor e dos indígenas sobre a qual nos debruçamos.

Dentre as expressões referenciais utilizadas para construir a imagem do índio em torno da temática do descaso com a população indígena está o *bebê assassinado com uma faca no pescoço*, que recategoriza o menino indígena atribuindo-lhe a característica de vítima. Outras formas de fazer uma retomada a Vitor, dessa vez por meio de expressões com significado semelhante, são *Vitor Pinto; bebê; índio do povo Kainkang e curumim*. Há também referências indiretas ao menino como em sua morte, que abre caminho para o fato de a morte do índio ter sido tratada com descaso. Outra expressão referencial que remete a Vitor é *aquele que foi apagado da vida*, e tem o papel de ressignificar o referente mostrando a condição marginalizada de Vitor. A autora também faz um encadeamento dos seguintes itens lexicais: *um bebê; pequeno; vítima; assassinado e perfurado* e, a partir da utilização da conjunção adversativa *mas*, trava um contraponto com a expressão referencial *indígena*. Essa construção ajuda a estabelecer a significação de que o descaso com o indígena é tanto que nem mesmo sendo um bebê frágil sua morte não merece destaque.

Para construir a orientação argumentativa do texto, a autora, ainda, utiliza o referente do índio num sentido mais geral, além do menino Vitor. Algumas das expressões referenciais que remetem ao índio são *gravura; ilustração de um passado superado; uma coisa bonita para se pendurar em algumas paredes ou estampar aqueles livros que decoram mesas de centro*. Essas expressões fazem uma retomada por meio de termos nominiais que recategorizam a imagem inicial do índio, fazendo com que ganhe um caráter de algo que é acessório na sociedade, que não possui vida nem força próprias, que é a imagem que, segundo a autora, as pessoas têm do índio. É possível observar também a oposição de duas expressões referenciais: *alegoria e entraves ao desenvolvimento*, que ajudam a construir a ideia de que o índio é desvalorizado no cenário atual brasileiro.

*Vitor, o bebê assassinado* mais uma vez aparece no texto fazendo referência direta por sinonímia ao principal referente do texto e o recategorizando a partir da condição de sua morte. No mesmo parágrafo, aparece *aos povos indígenas* também como referência direta ao outro importante referente deste texto. Essas repetições dos referentes foram propostas por Koch e Elias (2016) como forma de construir a coesão textual que contribui para a cadeia referencial do texto. Ainda no texto, um processo interessante já em sua última página ocorre em: *indígenas como Vitor sujam o cartão postal de suas cidades* pois a autora atribui características ao referente *indígenas* utilizando uma construção verbal e ao mesmo tempo estabelecen-

do uma comparação com o outro referente aqui analisado, *Vitor*. Uma outra construção referencial feita durante o texto por retomada indireta que não podem ser substitutivas dos referentes mas fazem menção a eles: *antepassados de Victor e o pequeno corpo de Vitor por quem tão poucos choraram*, para o primeiro referente, e *mortes de indígenas no Brasil*, para o segundo. *O bebê escolhido pelo assassino* é também expressão referencial de Vitor e se dá por recategorização do referente sobre a qual se manifestam intenções discursivas da autora, que nessa obra está ligada à violência cometida contra o infante indígena.

O que pudemos, em comparativo aos dois textos, perceber é que em ambos a condição do índio no Brasil é de marginalização, alheamento, falta de legitimidade e representação. Assim, ambos os autores constroem redes de sentido por referentes que demonstram essa condição social indígena e podemos perceber essa similaridade de ponto de vista no léxico construído nos dois textos com: *entrave ao desenvolvimento e indígenas como Vitor sujam o cartão postal de suas cidades* - nesse último texto - e *menosprezados, desassistidos, abandonados ou os índios ocupam o último lugar na escala social, são os mais invisíveis dos invisíveis, os mais discriminados entre os discriminados, os mais ultrajados entre os ultrajados* - no primeiro texto- que deixa evidenciado o mesmo ponto de vista sobre forma de indignação e denúncia dos dois autores para com a condição dos indígenas em nossa sociedade através desses elementos de referência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises textuais realizadas baseadas nos pressupostos teóricos aqui largamente citados, podemos compreender o quanto os processos de significação textual são difusos, amplos e ainda em construção. Uma vez que permitem a constante ressignificação dos discursos, pensando-os como construções de sujeitos políticos, ideológicos, sociais e históricos, que moldam sua linguagem ao uso. Dessa maneira, ao mobilizar uma rede lexical para a construção discursiva, os falantes da língua apropriam-se em diferentes esferas de circulação de elementos referenciais como ponte para uma cadeia de sentidos que norteará seu posicionamento social.

Os textos analisados nesse artigo possuem um ponto de vista semelhante no que concerne à visão do índio na sociedade brasileira. Em ambos é possível perceber a mobilização do léxico a fim de formar um encadeamento semântico que corresponda a orientação ideológica e argumentativa desejada pelos autores dos textos. Os referentes utilizados para fazer a retomada do índio ao longo dos textos direcionam à compreensão de que o índio sofre com o descaso das autoridades e com a marginalização da sociedade. É por meio de expressões referenciais como *menosprezados, desassistidos e abandonados* (texto I) e *entraves ao desenvolvimento* (texto II) que podemos elaborar a realidade a partir de uma negociação com o interlocutor e colaboração de um contexto social e cognitivo a fim de construir a significação dos textos.

As obras aqui analisadas são prova dessas construções discursivas em que o sujeito é responsável por mobilizar o léxico tornando real suas construções linguísticas, pois através de processos referenciais é capaz de transformar objetos temáticos em novas formas significativas. E essas criações que a língua como entidade viva em constante transformação- permite são responsáveis por denúncias de realidades, sensibilização e conscientização social e conseqüente diálogo e mobilização. Afinal, nenhum discurso é vazio ou retorna vazio ao seu autor. Como instrumento de interlocução, é capaz de realizar atos.

Esse trabalho com o processo da referenciação e com a construção dos sentidos do texto a partir do encadeamento de itens lexicais, também, possibilitou uma reflexão a respeito das condições de trabalho com

o texto em sala de aula. Isso porque os textos não são entidades com um significado imanente e pronto, é preciso que haja uma construção mútua da significação, uma interação entre os participantes da ação comunicativa. No processo de escolarização da leitura, por exemplo, Magda Soares (1999) propõe a escolarização de saberes literários infantis como forma de construção de futuros leitores aptos ao exercício da leitura e compreensão. E como vemos largamente em estudos de compreensão textual, a interpretação de uma obra é um trabalho mútuo entre os interlocutores, autor e público. Desse modo, uma escolarização adequada de tais saberes leva o aluno a refletir o conteúdo literário e o faz construir sentidos através da rede referencial do texto, tornando-o um sujeito socialmente engajado e aberto a novas construções e visões de mundo. Afinal nós constituímos a língua e somos constituídos por ela.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012

FERRAREZI JÚNIOR, C.; BASSO, R. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. **A Palavra e a frase**. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

ILARI, R. GERALDI, j. w. **Semântica**. 7ª edição, São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, I. V. ELIAS, V. N. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J; OLIVEIRA, R. P. **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social. In: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J; OLIVEIRA, R. P. OLIVEIRA, R. P. **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

MARQUES, Maria Helena D. **Iniciação à semântica**. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 2001.

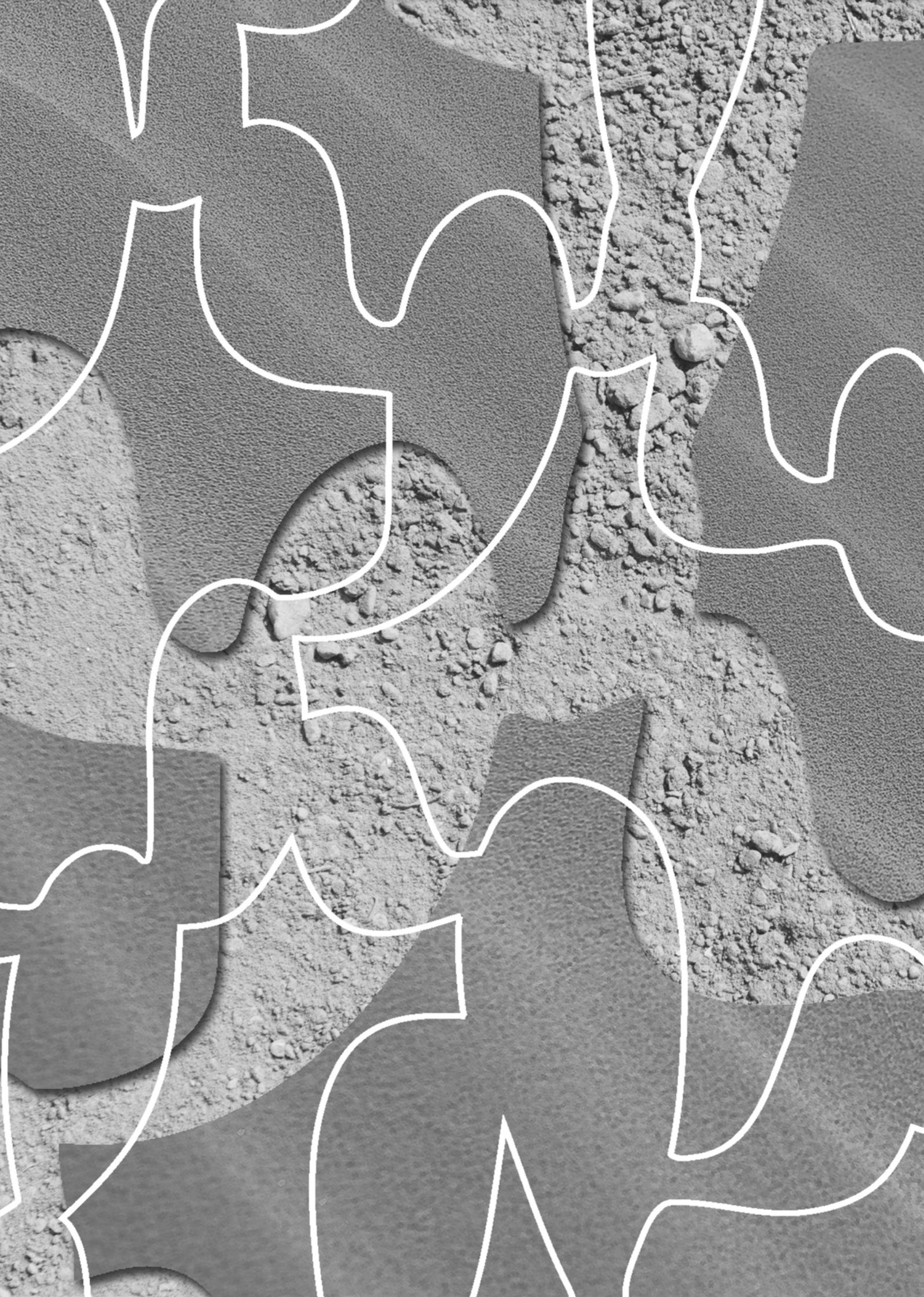
SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. ET alii (orgs). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRUM, Eliane. **1500, o ano que não terminou**. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/04/opinion/1451914981\\_524536.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/04/opinion/1451914981_524536.html)>. Acesso em 28 de junho de 2017.

RUFFATO, Luiz. **Os índios, nossos mortos**. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/13/actualidad/1468422915\\_764996.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/13/actualidad/1468422915_764996.html)>. Acesso em 28 de junho de 2017.



**línguas  
estran-  
geiras  
mo-  
dernas**



# ABORDAGENS REFLEXIVAS SOBRE AS SENTENÇAS NEGATIVAS EM MANUAIS FLE DE NÍVEL A1

Ana Beatriz Freire de Almeida

Wilton Ramos da Silva  
Rosiane Maria Soares da Silva Xypas

**Resumo:** A língua francesa apresenta várias formas para a construção de sentenças negativas. Isso demonstra por um lado, a riqueza da língua, mas também que tais sentenças podem confundir os estudantes iniciantes desse idioma. Visto que as sentenças negativas são de extrema importância no processo de aquisição de língua estrangeira, pois o emprego correto dessas permite que o falante expresse coerentemente aquilo que deseja, fizemos uma pesquisa em cinco manuais de nível A1 de Francês como Língua Estrangeira (FLE) que abordam esse ponto linguístico. Para tanto, tivemos como base teórica norteadora, principalmente, Riegel; Pellat; Rioul (2009) e Poisson-Quinton; Mimran; Coadic (2007). Constatamos, nos resultados, que a forma mais ensinada nesse nível, é a construção com o *ne* e com o *pas*, ou seja, é a negação total. Mas por que isso acontece?

**Palavras-chave:** Língua francesa; FLE; Manuais de FLE; Negação..

## INTRODUÇÃO

O aprendizado da negação é fundamental no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Esse fenômeno pode apresentar duas dimensões no francês: uma dimensão lexical, na qual a negação é expressa por meio de palavras com valores antônimos; e, por outrolado, uma dimensão gramatical, a qual abarca a oposição entre sentenças por meio da inclusão de palavras com um valor intrínseco negativo (RIEGEL; PELLAT; RIOUL, 2009). No presente trabalho, ater-nos-emos à segunda dimensão aqui mencionada.

Na língua francesa, em contraste com outras línguas românicas como o português, o espanhol e o italiano (BRITO, 2000), a negação é construída frequentemente por dois elementos: o *ne* (não) um advérbio que, de maneira geral, é posicionado antes do verbo simples ou de um verbo auxiliar e algum outro constituinte, podendo ser esse um pronome (e.g. *rien*), (nada) um determinante (e.g. *aucun*) (nenhum) ou um advérbio (e.g. *pas*) (não). Contudo, tal ordenação não é fixa, o *ne* é constantemente omitido na oralidade e a posição das locuções pode mudar dependendo das relações sintáticas da sentença, como por exemplo em *Personne ne m'aime*, (Ninguém me ama) na qual o pronome funciona como sujeito e antecede tanto o advérbio *ne* como o verbo da oração.

Diante dos vários tipos de sentenças negativas e de sua complexidade, decidimos observar cinco manuais de francês como língua estrangeira (doravante FLE) nível A1. Ressaltamos que todos os Manuais analisados são preconizados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECL, 2001) a fim de verificar quais formas são apresentadas aos estudantes nos manuais escolhidos. Nossa hipótese é a de que esses manuais focalizam a negação total (a construção formada pelo *ne* e pelo *pas*), ou seja, a que nega a sentença inteira, explicitando apenas a sua composição cânone.

Para testar nossa hipótese, quantificamos as ocorrências e observamos o modo como aparecem, ou seja, verificamos se os manuais apresentam apenas a estrutura formal de outras formas negativas ou se abordam-nas em quatro competências de ensino-aprendizagem de línguas: produção oral (PO), compreensão oral (CO), produção escrita (PE) e compreensão escrita (CE).

Adiante à introdução, o artigo está estruturado em quatro tópicos: o primeiro inclui a fundamentação teórica abrangendo as referências norteadoras do trabalho. Em seguida, é apresentado os processos metodológicos utilizados. Depois, discorre-se sobre a análise dos dados levantados na análise dos manuais de FLE nível A1 e por fim, tem-se a conclusão, na qual é expressa as considerações finais da pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A negação é um fenômeno que interessa tanto à lógica quanto à gramática. Na lógica, segundo Riegel; Pellat; Rioul (2009), “o operador de negação inverte o valor de verdade de uma proposição” (p. 696, tradução nossa). Assim, contrastando as frases adaptadas dos autores “Ulisses não está lá” e “Ulisses está lá”, para a primeira ser verdadeira, é necessário que a segunda seja falsa, pois o valor de verdade de uma exclui o da outra automaticamente. Dessa maneira, o valor da negativa é puramente descritivo. Neste trabalho, no entanto, focaremos no aspecto gramatical da negação. Esse aspecto está relacionado com a área da semântica e das formas lexicais e gramaticais nas quais ela se materializa.

---

1 Trecho original: “l'opérateur de négation inverse la valeur de vérité d'une proposition.”

Como já abordado, a concretização das sentenças com significado negativo em francês se dá, geralmente, pela combinação descontínua do advérbio *ne* com alguma outra palavra, a qual pode pertencer a diferentes classes gramaticais, circundando o verbo principal ou o verbo auxiliar das orações, dependendo do segundo elemento que compõe a negativa. O primeiro ocupa a posição de anteposição imediata ao verbo, só se separando pelas formas clíticas, e o segundo ocupa a posição pós verbal. Quando a negação se remete a um verbo no infinitivo presente ou está disposto em uma construção com um verbo conjugado seguido de um infinitivo, a locução se une. (RIEGEL; PELLAT; RIOUL, 2009)

As sentenças negativas são abordadas por Riegel; Pellat; Rioul (2009) em três níveis distintos de significação. A primeira é intitulada de *negação total* que afeta uma proposição inteira e corresponde à negação lógica. Tem-se, também, a *negação parcial*, a qual se dirige a uma parte da sentença, opondo-se a uma unidade positiva correspondente. A terceira é a *negação exceptiva* e apresenta uma extensão mais restritiva do que efetivamente negativa. E, além desses níveis, é possível considerar o *non* como uma *palavra-frase* que consegue se opor a toda uma oração.

Os advérbios *passe point* são as unidades principais para a composição da negação total. No francês moderno, o mais utilizado é o primeiro, servindo o segundo às atribuições mais literárias e arcaicas. Quando relacionados com o *ne*, indicam um valor oposto ao verbo principal da oração, como em *Je ne parle pas anglais*, (eu não falo inglês) em que *parler* (falar) tem o seu significado contrariado. Eles também podem ser empregados sozinhos, expressando o mesmo sentido que o exemplo anterior, como observado em *Je sais pas* (Eu não sei). Contudo, do mesmo modo, podem significar o mesmo que o *non* - o qual será discutido posteriormente - em determinados contextos. E, em sentenças não verbais, *pas* e *point* servem para negar o que os precedem. (RIEGEL; PELLAT; RIOUL, 2009).

Ainda em relação à negação total, tem-se os advérbios *guère* e *plus*. Este “indica a ruptura de um contínuo temporal<sup>2</sup>” (RIEGEL; PELLAT; RIOUL, 2009, p. 707, tradução nossa), dividindo o aspecto temporal em dois: em um momento anterior, no qual uma ação ocorria, em correspondência a um posterior, no qual a ação passada é cessada. Seu uso também pode ser desvinculado ao *ne*, mas isso, por vezes, pode ocasionar certa confusão como em *Je vois plus clair* (Eu vejo mais claro; Eu não vejo mais claro) (POISSON-QUINTON; MIMRAM; COADIC, 2007). Enquanto aquela expressa, de modo geral, uma noção de quantidade ínfima, podendo ser substituído no francês por *pas beaucoup* (não muito) e é pouco encontrado nos usos menos monitorados da língua.

Os advérbios não constroem apenas a negação total, mas inclusive a parcial. É o caso de *jamais* (jamais) e de *nulle part* (parte alguma). Esses “especificam a parte do enunciado visado pela negação<sup>3</sup>” (RIEGEL; PELLAT; RIOUL, 2009, p. 710), ou seja, representam a negação de um sintagma cujo núcleo seria preenchido por um outro advérbio. Destarte, o *jamais* nega qualquer unidade que estabeleça alguma noção de tempo situado e o *nulle part* responsável por fazer o mesmo com algum elemento que acresça à sentença uma ideia de situação vaga no espaço.

O nível da negação parcial, como pontuado por Riegel; Pellat; Rioul (2009), é igualmente constituído

2 Trecho original: “indique la rupture d’une continuité temporelle.”

3 Trecho original: “spécifient la partie de l’énoncé visée par la négation.”

por alguns pronomes - *personne, nul, rien*– (ninguém, nulo, nada) e por alguns determinantes indefinidos - *aucun, nul*– (nenhum, nulo). Essas palavras podem se referir tanto a pessoas como a coisas em geral, de acordo com os autores. A singularidade desses grupos é que, por apresentarem uma constituição nominal, podem ocupar nas orações tanto a função de sujeito quanto a de objeto direto e a de objeto indireto. Quando exercem o papel de sujeito, esses termos, ligados ao *ne*, são posicionados antes do verbo (e.g. *rien ne s'oppose à la nuit*) (nada se opõe à noite) exercendo a função de complemento de objeto direto dos verbos, essas palavras são encontrados circundando o verbo principal - salvo o *rien* (nada), que, em orações com verbo auxiliar, será inserido depois desse - (e.g. *je ne vois personne; je n'ai vu personne*) (eu não vejo ninguém; eu não vi ninguém); por fim, quando encontrados como objeto indireto, eles cercam o verbo em sua forma simples ou composta (e.g. *je ne pense à rien; je n'ai pensé à rien*) (eu não penso em nada; eu não pensei em nada) (POISSON-QUINTON; MIMRAM; COADIC, 2007).

No tocante à negação exceptiva, Riegel; Pellat; Rioul (2009) defendem que esse nível não pode ser tratado rigorosamente como uma negativa, pois o seu posto é restritivo. A sua representação é mais fechada que as negações já comentadas anteriormente, pois ela é formada apenas pela locução adverbial *ne... que*, sendo aquele componente anteposto ao verbo simples ou composto e este posposto ao verbo simples ou composto. Essa locução pode afetar diferentes constituintes posicionados após o verbo, como o complemento do objeto, o atributo do sujeito, o complemento circunstancial, o complemento do presente ou a sequência impessoal. É propício salientar que quando um termo negativo é combinado com o *ne...* que o seu significado é invertido, em outras palavras, o valor passa de exclusivo para abrangente, como em *Les étudiants ne s'amuse pas qu'avec les livres*, (Os estudantes só se divertem com os livros) no qual a ideia de se divertir exclusivamente com uma coisa é contrariada.

Além das locuções apresentadas até aqui, a língua francesa também serve os usuários com o *non*, palavra com sentido intrinsecamente negativo que pode exercer várias funções. Uma delas é a que Riegel; Pellat; Rioul (2009) intitula de “palavra-frase”, a qual é empregada como resposta e substitui uma frase inteira. De igual modo, pode servir como um reforçador nos momentos em que é colocado no início ou no fim de uma frase (e.g. *Ce réalisateur est formidable, non?*) (este realizador é formidável, não?). Inclusive, é capaz de ocupar o espaço de um complemento de objeto direto (e.g. *Je ne regretter rien*) (Eu não me arrependo de nada) de substituir uma subordinada completiva (e.g. *Tu as dit que non*), (Tu disseste que não) ou até mesmo de opor dois constituintes tidos como antagônicos dentro de uma oração (e.g. *C'est mon frère, non mon fils*) (É meu irmão, não meu filho). Em associação com outros termos, acaba por formar diversas locuções, como *moi non plus*, (eu também não), por exemplo.

## METODOLOGIA

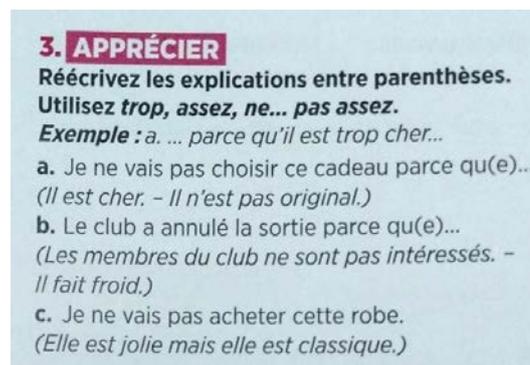
A fim de compreender as sentenças negativas em FLE, analisamos um corpus composto por cinco manuais de FLE de nível A1, publicados entre os anos de 2005 a 2016 por três diferentes editoras. Os livros são *Tendances Méthode de Français A1: livre de l'élève* (2016), *Écho: Méthode de Français 1* (2011) e *Tout va bien 1* (2005), todos da editora CLE International. *Saison 1 Méthode de Français* (2015), das Editions Didier, e *Alter Ego +1* (2012), da Hachette Livre.

A análise das negações foi elaborada considerando o que está presente em Riegel; Pellat; Rioul (2009) e em Poisson-Quinton; Mimran; Coadic (2007), tanto sobre a constituição como a ordenação dos construtos linguísticos que assestassem para a negação.

De início, observamos como esses livros didáticos abordam a frase negativa e quantificamos os exercícios propostos para cada construção explicitada. Em seguida, classificamos as atividades em 4 (quatro) competências para o ensino de línguas: Compréhensionorale, Compréhensionécrite, Productionorale e Productionécrite - na presente pesquisa, essas competências estão designadas sequencialmente como: CO, CE, PO e PE. Por fim, contabilizamos e comparamos os exercícios e as construções presentes nos manuais, a fim de identificar a valoração vigente neles. Por uma questão metodológica, apresentamos uma tarefa analisada da competência que teve mais ocorrências em detrimento das outras.

## RESULTADOS

No livro *Tendances* (2016) encontramos as negações *ne... pas*, *ne... pas de* e *ne... pas assez*. Os exercícios contemplam as competências de CO (1), CE (1) e PE (5). Não encontramos nenhum exercício que trabalhasse a PO. Vejamos na imagem abaixo como o livro trabalha a produção escrita.



**Figura 1** – Exercício no *Tendances A1*.

Fonte: *Tendances, Méthode de Français A1: Livre de l'élève*, 2016, p. 102

O enunciado da questão pede que o aluno reescreva as frases dadas utilizando um dos motivos listados e os itens *trop*, *assez* e *ne... pas assez*. Na letra a, por exemplo, a questão pede que o aluno complete *Je ne vais pas choisir ce cadeau parce qu(e)...* [Eu não vou escolher esse presente porque...] com *Il est cher* [Ele é caro] ou *Il n'est pas original* [Ele não é original]. Nesse exercício, o aluno deve utilizar *trop* juntamente com um motivo para justificar a frase negativa antecedente. A resposta ficaria *Je ne vais pas choisir ce cadeau parce qu'il est trop cher* [Eu não vou escolher esse presente porque ele é caro demais]. O aluno, nessa tarefa, pode perceber a carga semântica dos itens *trop*, *assez* e *ne... pas assez* para que não haja incoerência. Caso o aluno optasse por *ne... pas assez*, por exemplo, a frase ficaria *Je ne vais pas choisir ce cadeau parce qu'il n'est pas assez cher* [Eu não vou escolher esse presente porque ele não é caro o suficiente], assim, o sentido ficaria diferente do não comprar por ser caro demais.

No *Écho A1*, outro livro da CLE International, encontramos apenas as competências de CO (4) e CE (2), ficando de fora as de produção. As sequências trabalhadas nos exercícios foram *ne... pas*, *ne... pas de* e *ne... plus*. Outras sequências, como *ne... jamais*, *ne... pas encore* e *ne... rien* também apareceram, no entanto apenas sua estrutura apareceu, sem nenhum trabalho com atividades.

Podemos observar abaixo como o livro aborda a negação na compreensão oral, competência cujas ocorrências o *Écho* apresentou o maior número.

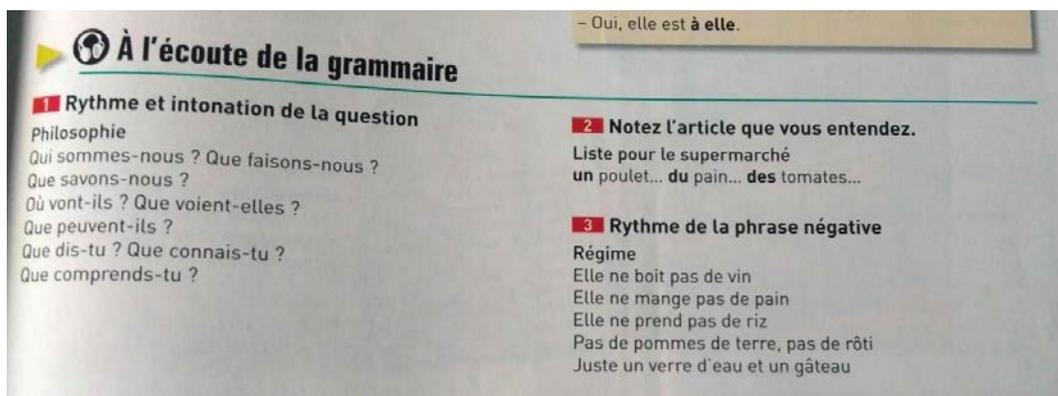


Figura 2 – Exercício no Écho A1  
 Fonte: Écho, Méthode de Français 1, 2011, p. 57

Na sessão *À l'écoute de la grammaire* do *Écho A1*, vemos na questão 3 um espaço dedicado à compreensão oral da frase negativa. Por meio dos áudios disponíveis no CD-ROM que acompanha o livro, o aluno pode escutar qual o ritmo da frase, não ficando preso à escrita e à leitura. Mas esta estrutura pode contribuir para o aprendizado do ponto linguístico em questão do aluno iniciante?

O último livro da editora CLE International, *Tout Va Bien 1*, contemplou todas as competências: CO (1), CE (1), PO (1) e PE (4), sendo a produção escrita a que apresenta um maior número de ocorrências favorecendo assim a prática da forma estudada. As sequências encontradas nas atividades foram *ne... pas*, *ne... plus*, *ne... jamais* e *ne... rien*.

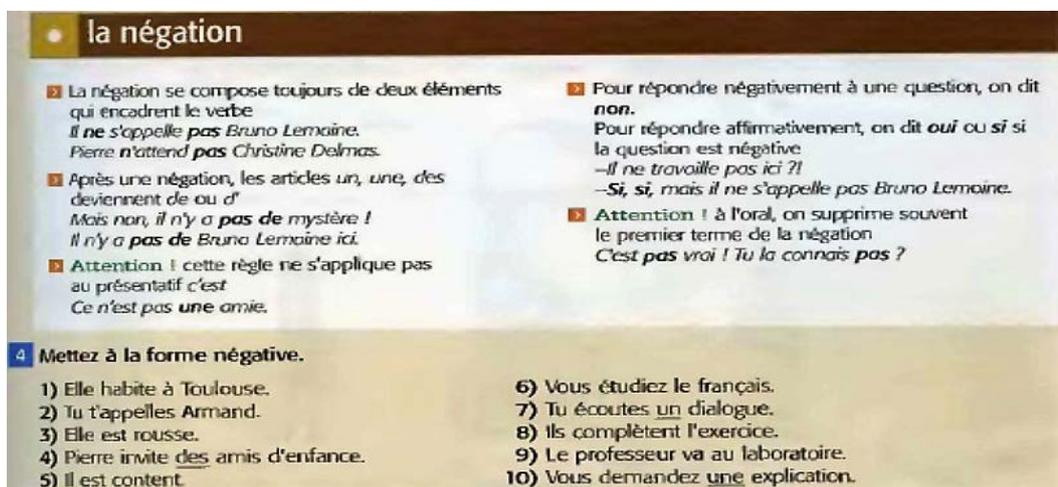


Figura 3 - Exercício no Tout va Bien 1  
 Fonte: Tout va Bien, Méthode de Français 1, 2011, p. 31

Outro manual analisado e que contemplou todas as competências foi o *Saison 1*, no qual encontramos as sequências *ne... pas*, *ne... plus* e *ne... jamais* divididas nas competências CO (3), CE (3), PO (1) e PE (5). Podemos ver nas imagens abaixo como ele aborda a compreensão e produção escritas juntas. De início, o livro mostra um texto sobre artistas que não nasceram na França, mas que se expressam em língua francesa.



Figura 4 – Ficha dos artistas no Saison A1  
 Fonte: Saison 1, Méthode de Français, 2015, p. 25

**9 Observez ces phrases.**

*Ils n'habitent pas en France.*

*Ils ne parlent pas français.*

*Elle n'est pas américaine.*

- Ces phrases sont-elles positives (+) ou négatives (-) ?
- Dans la négation, il y a deux mots : *Ne* et *pas*.
- Quel mot est toujours avant le verbe ? Quel mot est après le verbe ?

► **la négation (1)** → Vérifiez et exercez-vous : 3-4 p. 29

► **parler** → Précis p. 197

Figura 5 – Exercício no Saison 1  
 Fonte: Saison 1, Méthode de Français, 2015, p. 25

Após o texto, a parte dedicada à gramática destaca as frases negativas do texto e pede que o aluno responda algumas questões, são elas: “Essas frases são positivas (+) ou negativas (-)”; “Na negação, há duas palavras: \_\_\_ e \_\_\_” e “Qual palavra está sempre antes do verbo? Qual palavra está depois do verbo?”. Assim, o aluno poderá ler, interpretar e refletir sobre a construção da estrutura negativa, retomando a mesma estrutura diversas vezes, ora pela leitura, ora pela interpretação e ora pela reflexão.

Por fim, foi analisado o livro *Alter Ego + 1*, da Hachette Livre, que contemplou apenas a produção escrita com 7 ocorrências nos exercícios das formas *ne... pas*, *pas de*, *ne... pas de*, *ne... que* e *ne... plus*. As formas *ne... jamais* e *ne... plus* de ocorreram apenas na explicação da negação.

Figura 6 – Exercício no Alter Ego + A1  
 Fonte: Alter Ego + A1, Méthode de Français, 2015, p. 29

**POINT Langue** → p. 215

**La négation ne... pas**

**a) Observez.**  
 Je ne parle pas bien anglais.  
 Je n'ai pas cours le mardi.  
 Je ne travaille pas le week-end.  
 Ils ne sont pas français.

**b) Répondez.**  
*Ne* ou *n'* se place :  
 avant le verbe.       après le verbe.  
*Pas* se place :  
 avant le verbe.       après le verbe.

→ S'exercer n° 5 | p.40

Constatamos que dentre os 5 manuais FLE de nível A1 analisados, foram encontrados 9 exercícios dedicados à Compreensão Oral, 7 à Compreensão Escrita, 2 à Produção Oral e 21 à Produção Escrita. Vale ressaltar com Cuq e Gruca (2005) que a competência da escrita de frase está fortemente presente nos manuais de nível iniciante. Talvez por isso, os que analisamos tenham apresentado um número de ocorrências assim elevado em comparação com as outras competências. A competência em questão pode favorecer o aprendiz iniciante na repetição, mecanismo cognitivo necessário à aprendizagem para que o assunto possa ser inserido na memória dita de longo prazo e assim haver a aprendizagem porque justamente o aprendiz deverá ler, interpretar e refletir sobre o ponto linguístico em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso pressuposto era de que a negação com *ne... pas* era a mais valorizada entre as existentes no nível em estudo e, nesse trabalho, pudemos confirmar nossa hipótese, ou seja, os manuais, apesar de trabalharem com outras formas negativas, valorizam a forma mais comum de negação, limitando o aluno à utilização dessa negativa total quando poderia utilizar outra sequência cujo significado seria mais adequado ao contexto.

Os livros apresentam outras maneiras de construir frases negativas, como o *ne... rien*, *ne... jamais*, entre outros. Todavia, a sequência *ne... pas* ocorre 18 vezes num total de 39, ou seja, em torno de 46,1%, quase metade das ocorrências, focou em *ne... pas*, corroborando, como já foi dito, com a restrição do aluno ao aprendizado e utilização de uma estrutura de negação dentre tantas outras. Além disso, os manuais concedem pouco espaço para trabalhar esse ponto linguístico, tanto na parte da elucidação do conteúdo, como nos exercícios propostos. Nos exercícios, a competência de produção oral é a menos trabalhada e a de produção escrita, a mais. Percebemos aí a desvalorização da oralidade numa abordagem quantitativa. Ora, não seria mais pertinente que o aluno iniciante pudesse se expressar oralmente mais em um primeiro momento e que em um segundo, ele exerça mais a competência escrita?

O professor de FLE nível iniciante, ao trabalhar a negação com os alunos, deveria atentar-se às propostas dos manuais, pois os exercícios das competências de ensino-aprendizagem de uma língua devem ser equilibrados. Sugerimos, assim, maior atenção tanto na produção quanto na compreensão oral por meio de atividades relacionadas a situações sociocomunicativas reais, como as regras de trânsito, o que devo ou não fazer? Nessa situação, o professor pode estimular, por exemplo, os alunos a falarem o que não pode fazer no trânsito do seu país. O docente também pode aconselhar os alunos a pesquisarem, em casa, as leis de trânsito de países francófonos, o que relacionaria um ponto gramatical com um cultural.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Ana Maria et al. **Gramática comparativa Houaiss**: quatro línguas românicas. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 246-25.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : PUG, p. 184-186.

DENIS, D.; SANCIER-CHATEAU, A. **Grammaire du français**. Paris: Librairie Générale Française, 1994. p. 338-346

POISSON-QUINTON, Sylvie; MIMRAN, Reine; COADIC, Michèle Mahéo-Le. **Grammaire expliquée du français**: niveau intermédiaire. Paris: CLE International, 2007. p. 224-232

RIEGEL, Martin; PELLAT, Jean-Christophe; RIOUL, René. **Grammaire méthodique du français**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2009. p. 696-718

STRUVE-DEBEAUX, Anne. **Maîtriser la grammaire française**: grammaire pour étudiants de FLE/FLS. Paris: Édition Berlin, 2010. p. 252-258.

# AQUISIÇÃO DA LE INGLESA E O SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM APLICADO E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS EM DISCENTES

Lílian das Neves Henrique da Silva

**Resumo:** O artigo científico sobre a Aquisição da LE Inglesa e o seu Processo de Ensino Aprendizagem Aplicado e o Desenvolvimento das Competências Linguísticas busca analisar como a LE inglesa vem sendo adquirida por parte dos discentes, como também observar qual o desempenho destes diante da nova linguagem. Como objetivos gerais para esta investigação, busca-se analisar as teorias usuais que estão sendo aplicadas no que tange a Aquisição da Língua Inglesa; bem como, compreender o processo de ensino-aprendizagem entre os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem através de alguns métodos e/ou estratégias. O enfoque e o método quantitativo foram escolhidos por apresentarem uma abordagem objetiva e concisa dos dados analisados; o alcance do estudo foi descritivo com o desenho não-experimental por se tratar da observação dos fenômenos de acordo com seu contexto natural. Nas análises realizadas em duas Universidades ( Universidad Americana – PY e Faculdade Guararapes – PE), depreende-se que o discente desenvolveu todas as habilidades necessárias esperadas para se tornar proficiente na LE inglesa. Pode-se concluir que é preciso sempre aprimorar a metodologia em sala de aula, como também incentivar esses discentes a buscar o conhecimento fora dela, proporcionando cursos em institutos de LE ou até o intercâmbio, para o aprendiz viver a LE em aprendizado. A principal meta é de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que levam a uma boa aprendizagem da Língua Inglesa, através das percepções e significados produzidos pelas experiências dos participantes, buscando soluções para melhorar essa aprendizagem, como também corrigir possíveis falhas. Como referencial teórico que dá fundamento ao trabalho, podemos citar Paiva (2014), Kail (2013), Antunes (2007), Bagno, Gagné, Stubbs (2002), Saussure (1916), Arruda (2008), Krashen (1981), Littlewood (1984), Wedwood (2006), Chomsky (1983).

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Aquisição; Estratégias; LE; Métodos

## INTRODUÇÃO

Ao falar-se em aquisição da Língua Inglesa, se quer nada mais que a culminância no ensino-aprendizado dessa língua, pois aquisição nada mais é que dominar todas as modalidades da língua: escrita, fala, compreensão. Quando se direciona o ensino da Língua inglesa ao Ensino Superior, imagina-se o sucesso desta na sua aplicabilidade, partindo da prerrogativa que este discente vinha com um grau de conhecimento, antes visto no Ensino Regular. E que devido a maturidade deste discente, a LE (Língua Estrangeira) deveria ser trabalhada com mais afinco, afim de aprimorar conhecimentos previamente vistos por ele no ensino Regular.

Com esta motivação, parte-se para um estudo mais detalhado, procurando avaliar 2 turmas de ensino superior, uma no Brasil e outra no Paraguai, com intuito de verificar como estão sendo desenvolvidas as aulas de Língua Inglesa, afim de que esses discentes desenvolvam as habilidades necessárias para se tornarem falantes dessa Língua.

Durante o desenvolvimento deste trabalho dissertativo, foi ponderado acerca da Aquisição da Língua Estrangeira Inglesa, a qual tentou-se ponderar sobre as diversas técnicas ou/e métodos com os quais foram e ainda são sugeridos para instruir essa língua, como também as estratégias que podem ser aplicadas, com intuito de adquirir sua proficiência.

Cientes de que esta pesquisa representa uma pequena amostragem da realidade do ensino de LE tanto no Brasil como no Paraguai.

Os corpos do trabalho foi montado a partir de questionários aplicados no Curso de Comércio Exterior, no Paraguai, na Universidad Americana (UA) e, no Brasil, na Faculdade Guararapes (FG).

Em relação ao repertório de teorias acerca da aquisição da segunda língua, é notório que muitos autores compartilhavam e corroboravam de um mesmo conceito, de que é necessário que sejam criadas situações comunicativas reais para o desenvolvimento da Linguagem. Por isso, o estudo faz-se relevante para que se possam aclarar quais as reais necessidades para tornar de fato o ensino da Língua Inglesa mais significativo.

### **A pergunta geral acerca da investigação é:**

Como as teorias mais recorrentes auxiliam na aquisição de uma 2ª língua, no processo de ensino aprendizagem aplicado e no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

### **Perguntas Específicas são:**

Quais são as teorias mais recorrentes que auxiliam na aquisição de uma 2ª língua e que interferem na formação dos estudantes de Comércio Exterior?

Em que consiste o processo de ensino aprendizagem aplicado pelos docentes e estudantes na formação dos estudantes?

Quais as competências linguísticas desenvolvidas pelos docentes e estudantes na formação dos estudantes?

Como se relacionam as teorias acerca da aquisição de uma 2ª língua, o processo de ensino aprendizagem aplicado e o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes de Comércio Exterior?

**Como objetivo geral para a investigação:**

Analisar as teorias mais recorrentes que auxiliam na aquisição de uma 2ª língua, no processo de ensino aprendizagem aplicado e no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes dos estudantes de Comércio Exterior nas cidades de Assunção- Recife, respectivamente nos países Paraguai – Brasil.

**Os Objetivos Específicos são:**

Estabelecer as teorias mais recorrentes que auxiliam na aquisição de uma 2ª língua e que interferem na formação dos estudantes de Comércio Exterior;

Descrever o processo de ensino aprendizagem aplicado pelos docentes e estudantes na formação;

Identificar as competências linguísticas desenvolvidas pelos docentes e estudantes na formação dos estudantes;

Esta investigação se justifica pelo fato de expor que o cenário do ensino da Língua Estrangeira Inglesa vem se modificando, pois enquanto antes era priorizado o ensino através de métodos repetitivos e que pouco contribuíam com a independência do aprendiz, hoje, presencia-se um cenário no qual o aprendiz está muito mais seguro e desenvolvido acerca da aquisição da mesma.

**AQUISIÇÃO DA LE INGLESA E O SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM APLICADO E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS EM DISCENTES**

**1. A aquisição da linguagem**

Ao longo dos anos, muitas teorias sobre a aquisição da linguagem foram desenvolvidas e para que possamos compreender essas mudanças, faz-se necessário uma breve explicitação sobre o que é linguagem e como ela se classifica.

Consoante Kail (2013, p. 75), “adquirir linguagem consiste, para a criança, em aprender e em pôr em ato as unidades essenciais de sua língua materna, um léxico relativamente extenso e as construções sintáticas mais usuais”, ou seja, aquelas atreladas as práticas sociais.

Linguagem é a faculdade que têm os homens de comunicar-se uns com os outros, exprimindo seus pensamentos e sentimentos por meio de vocábulos, que se transcrevem quando necessário; pelo modo de se exprimir por meio de símbolos, formas artísticas e, é claro, pela maneira de falar através de língua materna ou estrangeira.

A língua preenche com toda evidência uma função de comunicação que permite aos indivíduos comunicar-se uns com os outros. Esta função repousa na possibilidade da intercompreensão e supõe necessariamente um código comum, um conjunto de variantes compartilhadas. Igualmente evidente, embora sua função ideacional (ou, em outros termos, cognitiva, heurística, referencial) da linguagem permite nomear e conceitualizar o universo e ajudá-lo a compreendê-lo. (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2002, p. 182)

Antunes (2007, p. 31), traz informações sobre estudos que foram centrados em “perspectivas como a língua como sistema em potencial, como conjunto de signos à disposição dos falantes, outras mais voltadas para os usos reais dos interlocutores fazem da língua, nas diferentes situações sociais de interação verbal.”

Para Antunes (2003), essa língua pode ser representada de forma oral ou escrita. Aquela, normalmente vista de forma espontânea, há uma tendência à informalidade e no discurso pode haver repetição de palavras; enquanto que esta tende a ser mais formal, mais elaborada, por isso, geralmente, é ligada a regras semânticas, a coesão e a coerência, ou seja, mecanismos que mantêm o sentido textual.

Não importa se oral ou escrita, a linguagem é a exteriorização daquilo que se quer dizer, sobre estímulos, influenciada pelo meio ou não. Consoante Bagno, Gagné, Stubbs (2002, p. 32) a língua é como “uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade”. Já para Saussure (1916), a língua compõe a linguagem no âmbito social.

“A língua é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem a necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento, somente pouco a pouco a criança assimila... A língua, distinta da fala, é objeto que se pode estudar separadamente.” (SAUSSURE, 1916, p. 22)

Consoante Krashen (1981), a aprendizagem ocorre quando nos apropriamos dos mecanismos linguísticos necessários, regras e vocábulos, para aperfeiçoar ou melhorar a nossa declaração ou fala e que a fluência só é adquirida através da comunicação ativa.

Essa linguística é o estudo da língua ligados aos fatos empíricos, ou seja, as práticas e as experiências dos indivíduos.

Durante o seu estudo, podemos observar:

- Dados Sincrônicos, relacionados a época, versus dados diacrônicos, relacionados as sua mudança ao longo do tempo;
- Linguística teórica versus a Linguística aplicada;
- E por fim, sua estrutura macrolinguística versus sua estrutura microlinguística.

Quando falamos em aquisição estamos nos remetendo a esse ato de adquirir, obter, ter domínio sobre algo. Com a linguagem, não é diferente. Quando atrelada a esta, refere-se ao seu conhecimento e a sua proficiência que é a capacidade que o falante tem de dominar algumas habilidades inerentes a língua (falar, compreender, interpretar, escrever e ouvir), é o conhecimento perfeito.

Já para Krashen (1981), para se ter aquisição, não é prerrogativa dominar todas as habilidades inerentes a língua ( ler, escrever, falar, etc), pois a aquisição não será só completa durante a conversação, por exemplo, tomando como premissa que os grupos sociais variam e que nem sempre haverá o contato com as pessoas que dominam a língua e que quando se usa a língua de forma rápida e espontânea, não há tempo para pensar em aplicar qualquer regra.

## 2. A Língua e seus Paradigmas

Segundo Littlewood (1984), partindo do pressuposto da teoria Behaviorista, a linguagem depende exclusivamente dos estímulos externos, desenvolvida a partir da imitação e do esforço.

Consoante Paiva (2014, p.13), acerca da teoria behaviorista “o principal pressuposto é que a aprendizagem em geral é sinônimo de formação de hábitos, cujos princípios são que a aprendizagem acontece através de repetição de estímulos; que os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados; e que a aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas. “ E que o nome mais notado é o de Skinner quando se menciona esta teoria.

Paiva (2014) cita a teoria behaviorista-estrutural por esta ser amparada pelo fator linguístico e pelo psicológico. Aquele por se referir à apreciação de língua como um apanhado de estruturas e este à aprendizagem como a concepção de costumes automatizados.

Ainda para Paiva (2014, p.26), a teoria behaviorista não apresenta argumentação convincente sobre a aquisição da segunda língua, mas reconhece sua influência no ensino de línguas até os dias atuais.

Já para Chomsky (1983), com a sua teoria Inatista, a linguagem é gerada a partir de estruturas inatas, ou seja, que não adquirimos com a experiência, pois estão conosco desde o nosso nascimento, é algo intrínscico. À esta teoria não se associa estímulo e resposta.

A criança adquire uma dessas gramáticas (de fato, um sistema de gramáticas desse gênero, mas limitar-me-ei ao caso mais simples, ao caso ideal) a partir dos dados limitados que lhe são acessíveis. No seio de uma certa comunidade linguística, crianças cujas experiências pessoais variam, adquirem gramáticas comparáveis e largamente subdeterminadas pelos dados que lhes são acessíveis. Pode-se considerar uma gramática, representada de uma maneira ou de outra no espírito, como um sistema que especifica as propriedades fonéticas, sintáticas e semânticas de uma classe infinita de frases possíveis. A criança conhece a língua assim determinada pela gramática que ela adquiriu. Essa gramática é uma representação de sua “competência intrínseca”. Em sua aquisição da linguagem, a criança desenvolve igualmente “sistemas de desempenho” para começar a usar esse saber (por exemplo, estratégias de produção e de percepção). O que se sabe a respeito das propriedades gerais dos sistemas de desempenho é tão escasso que só se pode especular sobre os fundamentos do seu desenvolvimento. (CHOMSKY, 1983, p. 50-73)

Segundo Weedwood, (2006, p. 133), para Chomsky, “os falantes usam sua competência para ir muito além das limitações de qualquer corpus, sendo capazes de criar e reconhecer enunciados inéditos, e de identificar erros de desempenho.”

Acerca da língua, conforme Paiva (2014, p.72), “para Chomsky cada língua tem uma quantidade de parâmetros, e pequenas mudanças nas configurações podem gerar uma grande variedade aparente de

output, pois o efeito prolifera através do sistema. Cada língua resulta da ação recíproca do estado inicial e do curso da experiência.”

Consoante Chomsky (1983), Piaget com a sua teoria Cognitiva diz que deve haver o domínio da estrutura conceitual do mundo físico e social para adquirir a linguagem e que o desenvolvimento desta é o resultado do desenvolvimento cognitivo que só é adquirido com a maturação biológica e com a construção do conhecimento partindo do individual para o social, aproximando as crianças às concepções dos adultos.

Piaget apresenta dois argumentos fundamentais: (1) as mutações, próprias da espécie humana, que poderiam ter dado lugar às estruturas inatas postuladas, são “biologicamente inexplicáveis”; (2) aquilo que pode ser explicado de acordo com a hipótese das estruturas fixas inatas também pode ser perfeitamente explicado como sendo “o resultado ‘necessário’ de construções próprias da inteligência sensório-motora...” (CHOMSKY, 1983, p. 50-73)

Para Piaget, citado por Chomsky, a linguagem equivale à inteligência, sendo importante, mas não primordial, pois:

[...] não é menos evidente que quanto mais refinadas as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção de operações lógicas. Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias.

Por outro lado, sem a linguagem as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta da troca individual e da cooperação (PIAGET, 1967, p. 92).

E sobre essa troca individual, consoante Ivic (2010, p. 13), “Vygotsky insiste nos aportes da cultura na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental”, ou seja, com a sua teoria Interacionista, a linguagem é adquirida a partir de alguns pré-requisitos, dessa interação social e da troca comunicativa.

Pois para Vygotsky, a construção do conhecimento parte do social para individual, como, por exemplo, as crianças que já estão inseridas no meio social, e a partir daí passam a internalizar tudo que é vivenciado. Por isso, se varia o ambiente, o desenvolvimento também varia.

A análise de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, no caso da aquisição da linguagem, nos conduz a definir o primeiro modelo de desenvolvimento: em um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais. (IVIC, 2010, p. 19)

Consoante Littlewood (1984), até 1960, foi adotado o método Behaviorista, por ser aparentemente o mais completo e mais coerente, mas com tempo foi observado que os aprendizes eram estimulados apenas a imitar ou repetir, pois a sua essência era captar o exterior para daí criar sua percepção, muitas vezes de forma errônea ou insuficiente.

Essa prática bancária, assim chamada por Freire (1987), que dá ênfase a repetição, faz com que o professor vá preenchendo o aprendiz de falso saber, que para Freire são conteúdos impostos e que não estão ligados com uma realidade que está em transformação, como também, inibe o poder criador do aprendiz. E sobre o professor, é visto por Martinez (2009, p. 71) que “não há dúvida de que ele ainda continua a ser referência linguística, aquele que corrige com moderação e avalia os desempenhos em um momento ou noutro”, ou seja, deve-se o foco da aprendizagem ser voltado para autonomia, sem tantas interferências do docente, mas incentivando a interação para o desenvolvimento da comunicação, contribuindo assim no aprendizado.

Essa autonomia também precisa fazer parte da vida acadêmica do professor, consoante Antunes (2003), pois ressalta que este não deve estar preso ao material didático, mas que precisa desenvolver um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante.

E partir da constatação dessas falhas, foram ocorrendo modificações ao longo do processo de aprendizagem, ou seja, sendo aplicados novos métodos na aprendizagem.

No processo de aquisição da 1ª língua, a aprendizagem ocorre de maneira natural e lenta, devido a grande exposição em diversos contextos sociais que fazem com que nos apropriemos dessa língua de forma gradual.

Consoante Paiva (2014, p. 30), há cinco hipóteses trazidas por Krashen para auxiliar no desenvolvimento da aquisição, são elas: hipótese da aquisição-aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do monitor, hipótese do input, hipótese do filtro afetivo.

Consoante Paiva (2014, p. 32), O input, trazido por Krashen, é uma condição necessária, mas não suficiente para aquisição, pois o aprendiz precisa estar disposto ao aprendizado e as novas experiências.

Ainda para Paiva (2014, p. 35), “Krashen tem sido acusado de não considerar o output, mas isso não é totalmente verdadeiro. Ele não descarta o output, porém não o considera prioritário.”

Segundo Krashen (1981), há dois meios dos adultos desenvolverem a linguagem, através da aquisição por meio de duas vertentes: a influência e o “Intake”, este último considerado obrigatório para alcançá-la com êxito. Aquela é constituída de estratégias de comunicação com Routines/Patterns (Termo culto), como também com jogos, escrita, Role playing, etc. Após adquirida a fluência, inicia-se o próximo passo, o “Intake”. Este constituído por exercícios que favoreçam a comunicação, leitura extensa, métodos naturais, intercâmbio, total physical response, meaningful.

A aquisição da linguagem está ligada ao subconsciente e é caracterizada por mais importante, pois considera a aprendizagem como suplemento da aquisição; a aprendizagem da linguagem está ligada ao consciente e pode ser monitorada, ou seja, o aprendiz ele pode se corrigir. Esta autocorreção requer do aprendiz tempo, foco na forma e conhecimentos das regras, estes são pré-requisitos da Monitor Theory mencionada pelo Krashen (1981), como também citada por Littlewood (1984).

Ou seja, a aquisição é desenvolvida de forma subconsciente, enquanto que a aprendizagem é de forma consciente. Nesta é desenvolvida a estrutura da linguagem e pode ser opcional, vista apenas para apreciação.

O próximo passo são Rules of Thumbs (learnable rules for editing, limited errors correction. Após concluídos esses passos, a aprendizagem leva ao processo da fluência, iniciando assim o ciclo da aquisição; o autor não descarta a influência da 1ª língua sobre a 2ª.

Quando se fala em aquisição de segunda língua, as habilidades que são exigidas são as mesmas que são desenvolvidas na primeira língua, porém essa aquisição pode ser mais trabalhosa devido as interferências tanto de fatores externos (ambiente) como internos (envolvendo personalidade do aprendiz).

## **METODOLOGIA**

A investigação quantitativa ofereceu a possibilidade de determinar os resultados de forma mais ampla e objetiva, que confere o controle sobre os fenômenos estudados, traz o enfoque sobre pontos específicos acerca de alguns desses fenômenos, como também facilita a comparação entre estudos análogos.

**O alcance o tipo** do estudo foi descritivo, pois buscou-se descrever os contextos com quais foi oferecido o ensino da Língua Inglesa. Essa investigação metodológica foi ampliada através de um processo de coleta de dados feita a partir de um questionário e posteriormente cometida à análise, acompanhada de revisão de documentos bibliográficos.

**Enfoque:** foi utilizado o enfoque quantitativo através da coleta de dados, sem a necessidade de provar hipóteses por ser um estudo particularmente descritivo. Foi realizada a medição numérica e estatística, para estabelecer padrões de comportamento e descrever as informações que foram adquiridas de forma objetiva e sem a interferência pessoal.

**O desenho da investigação:** foi caracterizado como não-experimental, pois foi escolhido por se observar os fenômenos de acordo com seu contexto natural, para posteriormente serem analisados, ou seja, tentando reportar a realidade que eles vivem. Não há manipulação de variáveis (idade, sexo, classe social, etc), pois foram elaborados questionamentos apenas com a intenção de apresentar o desenvolvimento cognitivo dos participantes durante o aprendizado.

Esta investigação também possui o desenho com corte transversal, pois os dados foram recolhidos em um mesmo tempo acerca de uma situação específica, o grau de conhecimento dos alunos de um curso específico, em duas comunidades acadêmicas.

A unidade de análise ou população foi um grupo de alunos do Curso de Comércio Exterior que cursava o 3º período na UA (Universidad Americana – Paraguay) e um Grupo da FG (Faculdade Guararapes- Brasil).

**População:** foi escolhida uma População de 44 graduandos que possuem a Língua Inglesa como disciplina na grade curricular, sendo que 22 alunos da UA e os outros 22 da FG.

**Amostra:** foi não Probabilística, pois foi realizado um procedimento de seleção informal com os participantes, apenas com um propósito, não esperando que estes fossem representativos da população. Foi realizada a eleição de cursos iguais e períodos equivalentes para abordar o tema discutido no levantamento do problema, não se levando em conta idade, sexo ou classe social.

Foi utilizado como instrumento avaliatório o Questionário Autoadministrado, sendo aplicado diretamente aos participantes, sem intermediários; permitindo-os também que o indagassem. Foi aplicado individualmente, entregue ao participante para respondê-lo de imediato, após uma breve exposição do referido documento.

Como técnica para análise dos dados, foi utilizado a enquete, através de um questionário como instrumento. O formato horizontal para as perguntas fechadas, com opções de respostas previamente delimitadas e feita a pré-codificação dessas perguntas. O método e o enfoque foram o quantitativo.

## ANÁLISES DE RESULTADOS

Esta sessão trata da análise dos dados obtidos de acordo com o questionário aplicado nas duas unidades de ensino superior anteriormente citadas, tendo como base metodológica para sua produção as teorias explicitadas ao longo deste trabalho acadêmico.

Os resultados apresentados são consequências do tratamento realizado nos questionários respondidos pelos discentes do curso de Comércio Exterior, 22 de cada instituição; onde também ocorreu a coleta de dados de forma presencial, no intervalo entre as aulas.

O questionário aplicado compreende 9 questões subdivididas em itens com os quais se procura atender os objetivos dessa investigação, que estão delimitados na introdução desse trabalho. São 9 questões objetivas o formato horizontal, que apresentam 5 opções como alternativas de respostas com as seguintes legendas:

0	SEMPRE
1	BASTANTE
2	REGULARMENTE
3	POUCO
4	NUNCA

Para a tabulação das informações, foram feitas as análises dos questionários por universidades e depois confrontados para averiguar se havia correlações ou a ausência delas.

### 1. Comparação dos resultados por pergunta

Para adquirir as informações pertinentes ao assunto e compilação dos dados, foi utilizado um questionário autoavaliativo, respondido por 22 discentes no Paraguai e 22 no Brasil, onde foi utilizado o formato horizontal para as 9 questões,

Através do questionário, obteve-se o seguinte resultado:

Em relação à 1ª pergunta, se **a universidade cria oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional**, a UA apresentou um percentual de 63,63% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual de 54,54% dizendo que bastante.

Em relação à 2ª pergunta, se **a universidade induz a reflexionar de forma analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico**, a UA apresentou um percentual de 54,54% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual bem dividido de 50% dizendo que bastante e 45,45% dizendo regular.

Em relação à 3ª pergunta, se **a universidade desenvolve sua criticidade em relação às perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional**, a UA apresentou um percentual de 63,63% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual de 50% dizendo que bastante.

Em relação à 4ª pergunta, se **a universidade prepara o profissional, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho**, a UA apresentou um percentual de 81,81% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual bem dividido de 40,90% dizendo que bastante e 36,36% dizendo sempre.

Em relação à 5ª pergunta, se **a universidade apresenta diferentes contextos interculturais**, a UA apresentou um percentual de 68,18% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual bem dividido de 45,45% dizendo que bastante e 40,90% dizendo regular.

Em relação à 6ª pergunta, se **a universidade ajuda valer-se dos recursos da informática, como ferramenta auxiliar na aprendizagem**, a UA apresentou um percentual de 59,09% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual de 36,36% dizendo que bastante.

Em relação à 7ª pergunta, se **a universidade apresenta os conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio**, a UA apresentou um percentual de 59,09% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual igual de 59,09% dizendo que bastante.

Em relação à 8ª pergunta, se **os professores dominam os métodos e técnicas pedagógicas que permitem a mediação dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino**, a UA apresentou um percentual de 63,63% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual de 50% dizendo que bastante.

Em relação à 9ª pergunta, se **os professores dão prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno**, a UA apresentou um percentual de 50% dizendo que sempre e a FG apresentou um percentual igual de 50% dizendo que bastante.

No geral:

- A UA - Sempre obtive êxito em todas as competências desenvolvidas durante o curso.
- A FG – apresentou a opção Bastante na maior parte das vezes.

OBS: Nenhum aluno, em ambas instituições, optou pela opção “nunca” e na opção “pouco”, a porcentagem não foi significativa, se comparada às demais medições.

## CONCLUSÃO

Devido à grande relevância da Língua Inglesa no cenário mundial, é necessário que seja verificado SE/PORQUE esta está sendo instruída e/ou adquirida com êxito pela grande parte dos discentes, na maioria dos cursos que oferecem-na como cadeira obrigatória, para que sempre sejam feitas as correções necessárias. Não só os discentes esses se beneficiam com o teor da investigação, pois está também refletido diretamente o trabalho dos docentes e a instituição que serve de apoio para que o aprendizado seja concretizado com sucesso.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Thelma Panerai. GAMA, Ywanoska. (Organizadores) **Educação**: discursos e reflexões interdisciplinares. Recife: Baraúna, 2008.

ANTUNES, Irandé, 1937. **Aula de português**: encontro & interação / Irandé Antunes, – São Paulo: Parábola Editorial, 2003- (Série Aula; 1)

ANTUNES, Irandé, 1937- **Língua, texto e ensino**: outra escola possível / Irandé Costa Antunes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé, 1937- **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho / Irandé Costa Antunes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5)

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARVALHO, José Eduardo. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª Ed. – Goiânia: Decklei. Editora Escolar, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora EGA, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

IVIC, Ivan (Org. Edgar Pereira Coelho). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KAIL, Michèle. (Tradução Marcos Marcionilo) **Aquisição de Linguagem**, 1ª Ed. –São Paulo: Parábola, 2013.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press, 1981.

KLEIN, Wolfgang. **Second language acquisition**. Cambridge University Press, 1986.

LITTLEWOOD, William. **Foreign end Second Language Learning**: Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge University Press, 1984.

MARTINEZ, Pierre. (Tradução Marcos Marcionilo) **Didática de Línguas Estrangeiras**, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição da segunda língua**, 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PALANGANA, Isílda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski**: a relevância do social/ Isílda Campaner Palangana. – [6. ed.], - São Paulo: Summus, 2015.

PANERAI, Thelma. GAMA, Ywanoska (Org.) . **Educação**: discursos e reflexões interdisciplinares, Recife: Baraúna, 2008.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). **Teorias da Linguagem, Teorias Da Aprendizagem**: O Debate Entre Jean Piaget E Noan Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983. p. 50-73. Disponível Em: [Http://www.Ufrgs.br/Psicoeduc/Piaget/Chomsky-Para-Piaget/](http://www.Ufrgs.br/Psicoeduc/Piaget/Chomsky-Para-Piaget/) > Acesso em: 14/07/2016

RÉ, Alessandra Del (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**, 2ª Ed. 3ª reimpressão –São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de lingüística geral** / Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

# ANÁLISE COMPARATIVA DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL NAS UNIDADES 1 E 2 DO MANUAL ALTER-EGO+ A1 E A2

Mariana Paes Vieira de Paiva  
Rosiane Xypas

**Resumo:** O desenvolvimento da compreensão oral (CO) em línguas estrangeiras (LE) é muito importante, pois esta competência ocupa mais de 50% do total do tempo empregado na sala de aula. Especialistas afirmam o valor preponderante da utilização das estratégias metacognitivas relativas à escuta na CO. Métodos específicos de CO se limitam a explorar os três níveis desta competência tais como: descobrir (repérer); compreender (comprendre) e reagir (réagir). Perguntamos como se apresentam as atividades de CO em livros didáticos de francês nível iniciante? O objetivo deste estudo é compreender as estratégias metacognitivas de CO no manual *Alter-ego A1 e A2*. Os objetivos específicos são a) investigar as atividades de compreensão oral nos dois manuais didáticos escolhidos; b) verificar quais as atividades são voltadas para a recepção dos aprendizes com estratégias metacognitivas. Este estudo é de cunho qualitativo e tem como fundamento metodológico o estudo de teorias de compreensão oral e de estratégias de escuta. Fundamentamo-nos em conceitos da *compreensão oral* em Cornaire (1998); Goh (2003); Desmons et al (2005); Horner (2010); Barféty e Beaujouin (2005) e das *estratégias de escuta* com Cornaire (1998); Goh (2003) e Rémond (2003). Concluímos, ao analisar o manual em dois volumes acima citado e que evidencia as propostas atuais de trabalho com a compreensão oral, que é fundamental ratificar a tomada de consciência a respeito da mesma na história das Didáticas de Línguas e Culturas Estrangeiras (DLC), assim como o conhecimento dos principais pressupostos teóricos da competência em questão facilitando a atuação do professor na sala de aula, sendo este o principal mediador no processo de aprendizagem e aquisição de saber do aprendiz.

**Palavras-chave:** Compreensão oral; Estratégias de escuta; Manuais de Francês Língua Estrangeira (FLE); Processos metacognitivos.

## INTRODUÇÃO

O que se pode observar nas considerações de Cornaire (1998) é que possivelmente, encontramos-nos perdidos frente a um assunto grandioso. A Compreensão Oral (CO) é um campo muito fecundo, tendo em vista sua relevância atual no ensino/aprendizagem de Línguas, mas que talvez esteja sendo mal explorado. É necessário delimitar bem os elementos de nossas pesquisas, estabelecer os limites do sistema estudado, e “precisar os elementos estudados no conjunto do sistema para evitar a situação tão confusa que encontramos atualmente” (Cornaire, 1998, p. 195). É preciso ressaltar que reconhecemos os avanços das pesquisas relacionadas à CO (e outras competências de recepção), mas que consideramos importante uma redefinição de determinados métodos de abordagem empregados nas mesmas e concordamos com Cornaire (1998), que para evitar confusões e avançar, é preciso focar no aspecto que se deseja estudar e desenvolver sobre ele as pesquisas.

Se a Compreensão Oral (CO) é essencial na aquisição da língua materna e é considerada como uma competência fundamental no ensino da língua estrangeira (LE), ela, não menos frequentemente, é tida como uma das competências mais difíceis a ser adquirida, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores no tocante a compreender seu funcionamento. A comunicação é uma finalidade em si na aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira (FLE), porém todo e qualquer ato de comunicação supõe a existência de um emissor e um receptor. A compreensão da mensagem é essencial, já que se faz necessário compreender para poder reagir e responder. Entretanto, durante muito tempo, essa atividade de CO foi negligenciada e pouco estudada, pois tinha-se uma impressão de que o aluno exercia um papel passivo diante da escuta. Hoje, sabemos que o ato de compreender implica operações mentais complexas e que nem sempre estão explícitas e são fáceis de identificar. É por este motivo que nos perguntamos quais são as competências cognitivas e as estratégias metacognitivas necessárias para o processo de Compreensão Oral? Além disso, indagamos se os manuais de FLE, e mais especificamente neste estudo, os manuais *Alter-ego+1 e 2*, propõem atividades que favoreçam ao aluno o desenvolvimento de tais estratégias, consideradas importantes não só para o processo da aquisição da CO, mas também como uma ferramenta de aprendizado na qual ele poderá utilizar ao longo da sua aquisição de língua estrangeira (LE).

Baseando-nos em teorias de Compreensão Oral e de escuta, neste artigo, apresentaremos, em que consiste o processo de CO, para em seguida analisarmos as atividades propostas relativas ao assunto aqui tratado nos manuais acima citados.

## METODOLOGIA, DISCUSSÃO E RESULTADOS

### Abordagem teórica

#### 1. Breve panorama histórico das Abordagens e Metodologias: O lugar da Compreensão Oral

Sabe-se que o desenvolvimento da DLC ocorre de fato a partir do século XX, quando os pesquisadores da área desejaram apresentar os fundamentos científicos desse campo de ensino/aprendizagem (CORNAILRE, 1998). Nesse período ocorre a difusão de pesquisas que promovem a discussão a respeito dos métodos de ensino de Línguas, propondo adequações, inovações e um olhar específico sobre determinadas competências que, segundo julgavam, seriam as mais relevantes para a aquisição de uma LE. Perguntamo-nos então, sobre o lugar da competência de CO nessas Abordagens e Metodologias desenvolvidas a

partir do século passado. Cuq et Gruca (2005) ressaltam que essa competência foi negligenciada durante muito tempo no ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras, mas que a partir dos anos de 1970 ela “reteve toda a atenção” (p. 160). Claudette Cornaire (1998) nos oferece um relevante levantamento desse aspecto quando apresenta a abordagem da CO dentro do que considera como as três maiores correntes metodológicas vigentes no século XX: 1) *a corrente integrada* (corrente que enfatiza tanto a natureza da língua, quanto a concepção de aprendizagem); 2) *a corrente linguística* (que reagrupa métodos centrados, igualmente, na natureza da língua) e *a corrente psicológica* (fundada sobre teorias psicológicas da aprendizagem). Em cada uma dessas correntes, encontramos certas Abordagens e Metodologias e cabe-nos apresentar uma síntese sobre o lugar da CO em algumas delas.

A corrente integrada abrange duas metodologias, tais como a Áudio-oral e a SGAV (*Structuro-globale audiovisuelle / Estrutural-global audiovisual*). A Metodologia Áudio-oral propõe a aprendizagem de uma língua como sendo “(...) um processo mecânico onde o aprendiz adquire um conjunto de estruturas linguísticas por meio de exercícios que favoreçam a criação de hábitos e de automatismos” (GERMAIN, 1998, p. 16). A Metodologia SGAV teve seu início por volta de 1950 e apresenta a língua como um instrumento de comunicação, cujo ensino deve estar apoiado em elementos orais e visuais (CORNAIRE, op. cit.) e enfim, objetiva a utilização da Expressão e da Compreensão em situações cotidianas (WACHS, 2011). No entanto, apesar de ser “(...) interessada pelo ensino/aprendizagem da pronúncia” (WACHS, 2011), tal Metodologia não é considerada por Cornaire (1998) como positiva à CO, uma vez que promove a utilização de áudios que não condizem com contextos verdadeiros de comunicação em LE e que são usados visando à repetição para o aperfeiçoamento da entonação e do ritmo da fala, objetivos puramente fonéticos.

A *corrente linguística* possui, todavia, entre seus componentes, a Metodologia Situacional e a Abordagem Comunicativa. A Metodologia Situacional segue (bem como a Áudio-oral) alguns pressupostos do behaviorismo, portanto enfatiza um trabalho bastante voltado aos exercícios estruturais, à repetição etc. Tal Metodologia coloca as competências orais e as estruturas sintáticas em evidência, empregando-as em “situações” contextuais coerentes. Mas apesar disso, não é considerada por Cornaire (1998) como positiva ao desenvolvimento da CO, pois, segundo a autora, não leva em consideração a “(...) dimensão cognitiva da linguagem” (op. cit., p. 20), isto é, o indivíduo pode até passar pelo processo de “escuta”, mas sem o objetivo de compreender, visando apenas à repetição das estruturas ouvidas. Em relação à Abordagem Comunicativa, ela se iniciou como uma “revisão” dos princípios da Metodologia Situacional, e que promove uma aproximação da vida real e de suas necessidades (WACHS, 2011). Partindo dessa perspectiva principal da abordagem em questão, a língua é um “(...) instrumento de comunicação e, sobretudo, de interação social” (CORNAIRE, 1998, p. 20). Observa-se que as competências receptivas (entre as quais se insere a CO) são de grande importância no processo de ensino/aprendizado por ela defendido, preparando assim o aprendiz para a interação com falantes nativos da língua alvo. Portanto, pode-se concluir que, de acordo com Cornaire (1998), a Abordagem Comunicativa propõe uma didática que valoriza a CO no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

A *corrente psicológica* que abarca, entre outras, a Abordagem Natural e a Abordagem Fixada na Compreensão (AFC) que propõe um processo de ensino/aprendizagem que vai da Compreensão à Produção. Nessa Abordagem, portanto, a Compreensão (tanto oral quanto escrita) é a competência fundamental na didática de Línguas Estrangeiras, precedendo sempre a Expressão. A AFC propõe uma preparação do aprendiz para compreender o sentido da linguagem e não uma mera memorização de formas linguísticas. Nesta corrente, portanto, Compreender é indispensável no processo de aprendizagem de uma LE. Ela ilustra

bem o crescimento que a competência de Compreensão Oral apresenta com relação ao início dos estudos em DLC, e Cornaire (1998) considera que, com os pressupostos por ela lançados, fizeram "(...) avançar, às vezes de maneira considerável, a causa da compreensão, uma competência que é, agora, percebida por muitos pesquisadores e didáticos como uma via obrigatória para a aprendizagem das línguas estrangeiras" (op. cit., p. 28).

Quanto à Perspectiva Acional preconizada no QECRL (2001) é a que mais se adéqua aos desejos e necessidades dos aprendizes europeus. Puren (2006) diz ainda que essa perspectiva "(...) se liga às anteriores sem as substituir" (p. 80), o que dá a ideia de uma perspectiva metodológica que considera todos os avanços ocorridos até aqui na Didática de Línguas e se propõe a partir desses avanços para lançar seus pressupostos e modelos para o ensino/aprendizagem de LE. A perspectiva em questão visa à utilização dos documentos e competências de aprendizagem, bem como a comunicação a serviço da ação e jamais o contrário (PUREN, 2006). A perspectiva acional tem como um dos pontos de partida o professor como um mediador e o aprendiz como ator social. No que se refere à CO, observa-se que a utilização de documentos sonoros, conforme afirma Puren (op. cit.), é com o objetivo de coletar informações a partir dos mesmos. Na perspectiva Acional o "(...) o critério principal de avaliação é obter a identificação do máximo de informações possíveis no(s) documento(s)" (PUREN, 2006, p. 80), portanto, as competências de recepção não são mais que um meio a serviço do projeto de um todo.

É ainda Cornaire (1998) que nos esclarece que atualmente é possível identificar no quadro dos estudos referentes à DLC, uma atenção maior voltada à CO, tendo em vista o avanço significativo de sua presença nas Abordagens e Metodologias desenvolvidas até o presente momento. No entanto, parece-nos que o estudo da Competência em questão encontra-se em uma condição estática, no sentido de que, segundo a autora em questão, as pesquisas na área demonstram pouco avanço e muitas incoerências. A autora supracitada apresenta resultados das pesquisas realizadas em CO, e os mesmos podem servir como elemento de respaldo para nossa afirmação. Cornaire (op. cit.) aponta cinco implicações a respeito dessas pesquisas: i) existem muitas definições do objeto de estudo, mas nenhuma em que os pesquisadores concordem entre si; ii) não existem teorias que procurem de fato explicar o que é e como se produz a CO; iii) a grande maioria das pesquisas não possui base teórica; iv) são encontradas muitas contradições nos resultados das pesquisas; e v) em seus estudos, os pesquisadores atuais não atentam para as pesquisas anteriores, e por isso não se nota a evolução das mesmas.

Postulamos que o conhecimento das estratégias de compreensão oral seja um dos meios viáveis para que o professor de Língua possa melhor compreender as vantagens e as dificuldades do uso da competência em questão, já que em diversos momentos essa competência está presente na sala de aula. Conhecendo as referentes estratégias, o professor pode desempenhar seu papel de mediador de maneira mais reflexiva, pois passa a levar em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos, ponderando sobre as mesmas, e propondo possíveis soluções. Além disso, quando o professor busca conhecimento a respeito das estratégias usadas pelos alunos para desenvolver a CO, ele pode interferir de maneira significativa nesse processo, fazendo com que o aprendiz desenvolva o hábito de refletir sobre sua própria aprendizagem, utilizando, por exemplo, as estratégias de metacognição (CORNAIRE, 1998).

## 2. Conceitos, definições e estratégias de Compreensão Oral

Partindo das considerações de Claudette Cornaire (1998) vistas logo acima, sabe-se que, no panorama atual de pesquisas em Didáticas de Línguas Estrangeiras, não existe uma definição significativa para a Competência de Compreensão Oral. De acordo com a autora “não existem teorias que expliquem verdadeiramente o que é a compreensão e como ela se produz” (op. cit., p. 193). De fato, encontramos muitas opiniões *sobre* a CO, mas poucos são os que se propõem a *defini-la*. Buscaremos aqui por uma leitura crítica avaliá-las a respeito do assunto tratado, para em seguida, fornecer nossa própria conclusão como definição do objeto aqui estudado.

Precisamos partir da reiteração do fato já exposto aqui, de que a CO é considerada pelo QECRL (2001) como uma das Competências Linguísticas essenciais para um indivíduo falante (ou que almeja se tornar um falante) de determinada(s) Língua(s) Estrangeira(s). Tal essencialidade é marcada pelo aspecto comunicativo da Linguagem, pois se pressupõe que para que haja uma comunicação eficaz, o falante precisa desenvolver, entre outras, esta competência em questão. No QECRL (2001), a Competência de CO é inserida entre as Competências de Recepção. Isto porque a atividade realizada pelo aprendiz no momento em que este pratica a CO é justamente a de receber e processar “uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (QECRL, 2001, p. 102).

Ora, a Compreensão Oral é um “(...) processo ativo por meio do qual o indivíduo constrói a significação de uma mensagem” (ROST, 1990. apud. CORNAIRE, 1998, p. 195). Esse processo ocorre, como vemos nas considerações de Cuq e Gruca (2005) por meio das seguintes atividades realizadas pelo aprendiz: 1) identificação da forma auditiva; 2) percepção dos traços prosódicos; 3) percepção da segmentação dos sinais orais; 4) reconhecimento das unidades de sentido. De acordo com Cornaire (1998), as competências solicitadas para a CO “(...) vão da percepção dos sons através de um estímulo oral, até a sua representação mental em um processo de reconversão em unidades de sentido” (p. 196). Nota-se que há todo um “caminho” traçado em direção à construção de sentido. Assim, o processo de Compreensão Oral é iniciado pela forma, mas sempre visa à produção de sentido, caso o contrário, não haveria *compreensão*, e sim uma mera *audição*. Perceba que a partir desses pressupostos, podemos olhar para o ensino da forma em detrimento do significado e tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, não podemos negar a importância que o ensino das formas linguísticas possui, pois através dele o aprendiz pode conhecer os sons (a prosódia, o ritmo etc) da língua alvo. Esse conhecimento é necessário para que haja a mudança dos seus “hábitos adquiridos em língua materna” (CORNAIRE, 1998, p. 196), de modo que ele se adapte ao *novo* trazido pela LE estudada. Como diz Wachs (2011) quando se refere ao desenvolvimento das Competências Orais no estudante de Línguas Estrangeiras, “é preciso ter a capacidade de esquecer para aprender” (p. 185), isto é, esquecer os sons distintos de sua língua para se adaptar aos sons distintos da LE.

No entanto, apesar de sua importância defendida acima, o ensino das formas linguísticas não é tudo. Ele é o meio para se atingir um fim. Como diz Lundsteen, “a compreensão é um processo por meio do qual a fala se torna significação” (apud. CORNAIRE, 1998, p. 36). Portanto, pode-se dizer que pensar essa Competência é pensar no desenvolvimento imprescindível da capacidade do aprendiz de *ouvir* (discriminar sons) e *compreender* (produzir sentido para esses sons) textos nas mais diversas situações em língua estrangeira.

Uma afirmação que se faz presente em praticamente todos os teóricos que observamos, diz respeito ao grau de complexidade/dificuldade que possui a Competência de Recepção Oral. Considerada como a “mais difícil a adquirir”, é também “a mais indispensável” (CUQ e GRUCA, 2005), e ainda, a Competência que mais coloca o sujeito em situações de insegurança linguística. Segundo Cornaire (1998), ela considera a CO uma competência cuja complexidade repousa no fato de que seu desenvolvimento pode ocorrer de forma bastante diversificada, “segundo o estilo de aprendizagem de cada um” (1998, p. 200).

Observa-se que o público que apresenta maior dificuldade no que tange a essa competência é formado por alunos iniciantes, pelo fato de estar habituado a ouvir e compreender os sons de sua LM: “a tarefa do iniciante é árdua” (CORNAIRE, 1998). Aprender uma LE, portanto, implica em se adaptar ao *novo*, e essa adaptação pode ocorrer em prazos diferentes, se levarmos em consideração o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

Cornaire (1998) classifica dois tipos de aprendizes/ouvintes: os bons e os maus. Os bons aprendizes/ouvintes são aqueles que refletem sobre sua aprendizagem e se esforçam para ultrapassar suas dificuldades. Os maus aprendizes/ouvintes são, basicamente, aqueles que não têm essa postura frente às dificuldades apresentadas em sua aprendizagem. Com isso, Cornaire (1998) realiza um exaustivo levantamento de certas estratégias praticadas pelos bons aprendizes de LE. Ela inicia expondo as estratégias de observação que enquadram a técnica de reflexão em voz alta, quando o aprendiz utiliza seus conhecimentos anteriores, referenciais (de mundo), para pensar os pontos positivos e negativos em sua aprendizagem. Em resposta às críticas negativas feitas a essas estratégias, a autora afirma que “os resultados de muitas experiências recentes parecem lhe acordar uma credibilidade e ela é mais e mais utilizada (...)” (CORNAIRE, 1998, p. 55).

As estratégias de aprendizagem em LE, praticadas pelos *bons* aprendizes, são divididas por Cornaire (1998) em três categorias. A primeira diz respeito às estratégias metacognitivas, que promove uma reflexão sobre a aprendizagem. Ao observar os processos ocorrentes em seu desenvolvimento em LE, o aluno pondera sobre suas causas, seus acertos, seus erros, o que precisa manter ou fazer de novo, enfim, é de fato uma reflexão sobre a aprendizagem. A segunda refere-se às estratégias cognitivas, a utilização de seus conhecimentos, portanto são processos conscientes. Por fim, temos as estratégias sócio-afetivas, que englobam as interações com outra(s) pessoa(s) (professores, colegas, nativos etc) como auxílio durante a aprendizagem.

Ao apresentar o resultado de determinadas pesquisas acerca das estratégias utilizadas por alunos visando ao desenvolvimento da CO, Cornaire (1998) afirma que “o bom ouvinte é aquele que sabe adaptar seu funcionamento cognitivo à tarefa que deve realizar, detectando suas próprias dificuldades e aportando as soluções graças à prática de estratégias” (p. 65). São essas as estratégias citadas: 1) utilização do conhecimento de mundo; 2) lançar mão da inferência; 3) partir sempre do contexto comunicativo; 4) realização de predições e antecipações; 5) analisar e criticar; 6) controlar a atividade de maneira objetiva.

### **Análise das atividades de CO nos manuais *Alter-Ego+1 E 2***

Esta análise segue a metodologia da análise qualitativa em manuais de língua (RÉMOND, 2003) na qual observamos o todo que compõe os manuais em análise, sua estrutura de desenvolvimento dos conteúdos, para enfim, verificarmos como foram elaboradas as atividades de Compreensão Oral de modo geral

e uma em particular de cada unidade de cada manual, sabendo que as outras seguem o mesmo padrão-modelo dos dois manuais em estudo.

Constatamos que o método *Alter-ego+* segue a perspectiva acional e comunicativa, com atividades que apresentam contextos mais próximos possíveis do real, e são orientadas para a ação. Sua metodologia é cognitivista uma vez que privilegia as relações com o meio, as inferências, deduções, interações e hipóteses em suas tarefas. Na grande maioria das suas atividades de CO, o método segue o modelo descendente de compreensão conforme demonstraremos a seguir. Ambos os manuais são concebidos para jovens e adultos dos níveis iniciantes A1 e A2, de acordo com o QECRL (2001).

O manual *Alter-ego+ 1*, é organizado em 10 unidades, intituladas “dossiers”: o dossier (unidade) o, que introduz uma sensibilização ao FLE, seguido por mais 9 dossiers (unidades). A partir do dossier 1, cada dossier é composto de 3 lições, cada lição tem duas páginas duplas, cada página dupla tem um objetivo pragmático a ser cumprido. Nas unidades 1 e 2, contabilizamos um total de 42 documentos sonoros sendo: 14 de fonética e 10 de CO no dossier 1; 10 de fonética e 08 de CO no dossier 2, revelando o quanto o manual dá valor à prática de discriminação e identificação dos elementos fonéticos no primeiro contato com a LE estudada.

No dossier 1, intitulado “*Les uns, les autres*” (Uns e outros), a lição 2 tem como objetivo pragmático “*Demander des informations*” (Pedir informações). Ela inicia com uma atividade de CO em um modelo de compreensão descendente possibilitando, i) a contextualização prévia da situação comunicativa, introduzida por uma foto que estimula inferências, a elaboração de hipóteses e antecipação do léxico; ii) uma compreensão global, com um primeiro exercício composto de perguntas gerais “*Où ?*”, “*À qui ?*”, “*Qui parle ?*” e “*Pourquoi ?*” (Onde ? Para quem? Quem fala ? e Por quê ?) ; iii) uma compreensão detalhada no segundo exercício onde o aluno é levado a associar imagens à escuta e estar atento à informações mais específicas do documento sonoro.

No dossier 2, intitulado “*Ici, ailleurs*” (Aqui e em outro lugar), analisamos uma atividade de CO da lição 2 que tem como objetivo pragmático “*S’informer sur un hébergement*” (Informar-se sobre uma hospedagem), conforme figura abaixo. Mais uma vez a atividade é contextualizada por um documento, neste caso, uma imitação de uma página internet de um albergue, seguida de uma atividade de compreensão global, onde o aluno deve identificar a situação comunicativa e do que se trata, para enfim, ser levado a compreender mais detalhadamente e ser capaz de corrigir um documento escrito proposto sob a forma de um e-mail.



Figura 1: Atividade de CO no manual *Alter-ego+ 1* no dossier 1, lição 1

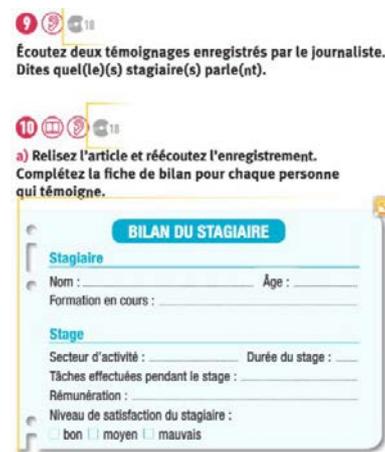


Figura 2: Atividade de CO no manual *Alter-ego+ 1* no dossier 2, lição 2

O manual *Alter-ego+ 2*, é também organizado em 9 unidades (dossiers) compostas de 3 lições e cada lição tendo duas páginas duplas, com seus objetivos pragmáticos a serem cumpridos. Tanto o dossier 1, intitulado “*J’ai des relations!*” (“Eu tenho contatos!”) quanto o dossier 2, intitulado “*Vers la vie active*” (Rumo à vida ativa), apresentam atividades de CO que seguem o mesmo modelo de compreensão descendente já visto no manual anterior. Ambos contém uma contextualização (através de uma imitação de um anúncio, na lição 1 do dossier 1, e através de uma adaptação de um artigo de revista, na lição 1 do dossier 2) seguida de um exercício de compreensão global com perguntas gerais e abertas, para finalizar com uma compreensão detalhada, seja esta com a identificação de expressões específicas no documento sonoro, no caso da lição 1 do dossier 1, seja com uma atividade de preenchimento de um relatório de estágio, no caso da lição 1 do dossier 2.



**Figura 3:** Atividade de CO no manual *Alter-ego+ 2* no dossier 1, lição 1



**Figura 2:** Atividade de CO no manual *Alter-ego+ 2* no dossier 2, lição 1

O que podemos verificar na análise dessas quatro atividades de CO, em quatro unidades diferentes, como os dois manuais têm o objetivo de levar o aluno a uma descoberta e apropriação de maneira progressiva e guiada, ensinando-o a praticar as estratégias de escuta ressaltadas em Cornaire (2003), sendo estas, a contextualização e inferências, o aporte de conhecimentos de mundo e elaborações de hipóteses, a análise e confirmação, o acesso ao sentido e o controle mais detalhado da escuta.

## CONCLUSÃO

A comunicação é de fato, um fenômeno complexo e o valor operatório de todo enunciado passa pela apreensão de todos os componentes do discurso, os diferentes canais de comunicação, os diversos códigos linguísticos e pragmáticos, assim como todos os elementos significativos da situação de comunicação.

A presente investigação revela toda a importância da elaboração das atividades de escuta: o processo, a formulação dos enunciados, bem como a escolha do suporte. Os manuais analisados apresentaram uma forte consonância com os princípios teóricos aqui estudados, propiciando ao aprendiz uma metodologia facilitadora dos processos cognitivos e das estratégias metacognitivas necessárias para o processo da Compreensão Oral.

No entanto, toda estratégia e toda metodologia, por mais bem pensadas que sejam, só fazem sentido se são propostas em um contexto dinâmico, significativo e seguro para o aluno. A passagem do cognitivo (a compreensão) para o metacognitivo (as estratégias de compreensão) só pode ser realizada passando pela esfera afetiva que se estabelece no processo pedagógico. Neste sentido, o papel do professor, como principal mediador no processo de aprendizagem e aquisição do saber do aluno, é primordial. Para que ele prepare o aprendiz a ter domínio do processo da CO, observamos a necessidade de ratificar a importância da tomada de consciência a respeito da CO na história da DLC, bem como o conhecimento dos principais pressupostos teóricos da competência em questão facilitando a atuação do professor na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- GOH, Christine C.M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas**, São Paulo: SBS, 2003.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: PUG, 2005.
- CORNAIRE, Claudette; GERMAIN, Claude. **La compréhension orale**. Paris: Clé International, 1998.
- BARFÈTY, Michelle; BEAUJOIN, Patricia. **Compréhension orale**, niveau 1. Paris: Clé International, 2005.
- GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues** : 5000 ans d'histoire. Paris: CLE – International, 1993.
- PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan, 1988.
- PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le Français dans le Monde**, n. 347. Paris : FIPF-CLE International, 2006.
- Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas** - Aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.
- WACHS, Sandrine. Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère(FLE), In: **Revista de Linguas Modernas**, N° 14. 2011
- ROBILLARD, Didier de. Les vicissitudes et tribulations de "Comprendre": un enjeu en didactique des langues et cultures? In: BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick (org.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures**, Paris: EAC, 2011.
- SOUZA, Arlley Antonio de Melo, XYPAS, Rosiane. **Multitextos literários a serviço da compreensão oral: criação de dispositivos didáticos em FLE**. 2014/2015. 20f. Relatório do PIVIC – Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Campina Grande, 2014/2015.

# DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM PERNAMBUCO

Anna Gabriella Cavalcante Mamede de Almeida

**Resumo:** Na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa 3 foi amplamente discutido o desenvolvimento de currículo para o ensino de Língua Inglesa. O presente artigo foi produzido para disciplina com o intuito de aprofundar meus estudos sobre o tema, analisar as propostas curriculares feitas para as escolas da rede pública estadual, quais as adaptações precisam ser feitas pela professora, sugestões feitas por ela para melhorar a qualidade do ensino, quais lacunas são deixadas no currículo. A leitura de textos da área foi de suma importância para a elaboração do artigo e, para fundamentar minhas argumentações, me apropriei dos conceitos sobre conteúdos programáticos propostos para o ensino de língua inglesa por BREEN (2001), BRUMFIT (1984); para conceituar e observar propostas para o desenvolvimento de currículo no ensino de inglês como uma língua estrangeira, FINNEY (2002) e RICHARDS (2010) e, por fim, os planejamentos do Ministério da Educação (MEC) apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contemplam a conexão entre a teoria e prática utilizada na escola escolhida para o estudo proposto nesse artigo. Para a realização do trabalho, eu escolhi uma escola estadual, na qual entrevistei a professora de inglês que trabalha com alunos de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, as questões propostas para discussão foram elaboradas pela professora da disciplina, para facilitar a produção do artigo gravei um áudio e a partir do diálogo que tive com a professora, fiz meus apontamentos e reflexões no decorrer do texto. Através desse estudo, pude observar que existem várias falhas de conexão entre a teoria no ensino de Língua Inglesa e a prática que pude observar de acordo com o depoimento da professora. Vários problemas são apontados, são eles: a lacuna de conhecimentos prévios dos níveis anteriores, a falta de confiança que os alunos possuem neles mesmos, a inexistência de identificação cultural dos alunos com a língua a ser aprendida, as propostas dos PCNs não serem realizadas com as condições de aprendizagem dos estudantes, o desconhecimento da professora em relação a propostas de desenvolvimento de currículo interessantes para o ensino da língua.

**Palavras-chave:** desenvolvimento de currículo; ensino; Língua Inglesa.

## INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado para compor a nota final da disciplina de Metodologia do ensino de Língua Inglesa III. O objetivo desse trabalho é fazer uma breve análise sobre o ensino de Língua Inglesa no ensino médio em uma escola pública de Pernambuco. O estudo foi feito através de uma entrevista com uma professora de uma escola pública de referência do Ensino Médio, local no qual eu fiz observações de aulas do ensino médio para a disciplina de estágio II.

Durante a produção do artigo, eu busco aprofundar meus conhecimentos sobre o desenvolvimento de currículo, melhorar minhas habilidades de leitura na Língua Inglesa, analisar os dados coletados durante a entrevista, observar as lacunas do currículo da escola selecionada e quais os pontos em que a proposta curricular da escola se encontra com o que é sugerido pelos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCNs-EM). Além disso, apontar as sugestões da educadora para melhorar o ensino-aprendizagem de seus alunos, não apenas com base no que o Ministério da Educação (MEC) propõe, mas também complementar a proposta curricular com suas próprias experiências de sala de aula.

O artigo é organizado em sessões para ajudar na compreensão do leitor. Para basear meus argumentos, apresento alguns conceitos tais como: O que é currículo? *Forward design, background design, central design* e as propostas curriculares dos PCNs-EM na sessão Aporte teórico; descrevo o que desenvolvi o trabalho e como coletei os dados que utilizei durante a pesquisa na sessão Metodologia; a conexão entre o aporte teórico utilizado e os dados que foram coletados se encontram na sessão Resultados e discussão; por fim, eu faço um breve comentário sobre o que pode ser relevante para leitores da área e professores de Língua Inglesa.

## APORTE TEÓRICO

### O que é currículo?

De acordo com Finney (2002), currículo são “aspectos de planejamento, implementação e avaliação de um programa educacional, juntos: o *que*, o *porquê*, o *como* e *quão bem* como processos de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de currículo é apresentado com três diferentes formas de organização: *forward, central e backward* (RICHARDS, 2010). Eu aprofundarei as três concepções apresentadas mais a frente no texto, mas antes é necessária a apresentação de alguns conceitos para melhor entendimento dos processos de ensino-aprendizagem.

*Input* é o conteúdo lingüístico escolhido pelo desenvolvedor de currículo e que será utilizado em sala de aula. A metodologia, materiais, atividades e exercícios estão incluídos nesse processo de elaboração do currículo que o (a) professor (a) deverá escolher para que melhor se adapte ao seu estilo de ensino e ao aprendizado dos estudantes. Enquanto os resultados esperados pelo professor fazem parte do *output*, conceito que se volta para a formulação do currículo que será direcionada para as necessidades dos estudantes.

Como Richards propõe, além do *input*, processo e *output*, o currículo deve ser elaborado também de acordo com os conteúdos programáticos (ementa), metodologia e o aprendizado como o foco principal do professor-elaborador.

### *Forward*

Esse tipo de elaboração foca no conteúdo que será trabalhado pelo professor, então o *input* deve ser priorizado. O professor escolhe: um tópico a ser estudado em sala, um assunto que embase o conhecimento dos alunos e métodos instrutivos que podem servir de base para o tema que foi escolhido. O assunto pode ser mais voltado para a promoção de um debate, como algum tema polêmico que está acontecendo na atualidade, como aquecimento global, desastres naturais, política, racismo, machismo, homofobia, dentre outros. Esse tipo de currículo é indicado para escolas voltadas apenas para o ensino de Língua Inglesa. Conectando-se ao que Richards propõe, Finney apresenta um modelo de ensino chamado *Process Model*, no qual a última mostra que os aprendizes precisam desenvolver as habilidades lingüísticas através de um processo lingüístico e humanizado, não como um processo mecânico.

### **Central**

O processo de aprendizado é mais focado nesse modelo de desenvolvimento, incluindo a metodologia utilizada, materiais, exercícios, técnicas, atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ou seja, todos os exemplos que foram citados são os principais responsáveis pelo aprendizado do aluno, são através deles que os alunos irão desenvolver as quatro habilidades (escuta, escrita, fala e leitura) durante a aquisição de uma língua estrangeira. Esse modelo é mais indicado para níveis de iniciantes, pois os aprendizes apresentam um nível maior de resistência a língua, pois ainda não possuem um grande embasamento na língua estrangeira.

### **Backward**

A partir do momento em que o elaborador de currículo, nesse caso, o professor, avalia o foco dos estudantes, e até mesmo suas necessidades, ele delinea o que será produzido como objetivo final do processo de ensino-aprendizagem. Nesse método de desenvolvimento os métodos e os conteúdos a serem trabalhados são escolhidos posteriormente, de acordo com a análise do professor-elaborador.

Finney propõe um novo modelo que pode ser seguido pelos professores, que se conecta diretamente com o método *Backward* de Richards, chama-se Recontrucionista<sup>1</sup>, no qual o foco de ensino-aprendizagem volta-se também para os objetivos que os alunos demonstram ao longo da proposta de aquisição da língua estrangeira.

### **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

A proposta do Ministério da Educação (MEC) para o ensino médio das escolas públicas é fazer com que os estudantes tenham uma língua estrangeira, mais especificamente o inglês e fazê-los com que se tornem cidadão do mundo, preocupados com situações globais, tais como: aquecimento global, corrupção, meio ambiente, política, machismo, racismo e outros temas que podem promover o debate.

---

<sup>1</sup> Tradução livre feita pela autora

Enquanto a promoção de pensamento crítico ocorre no ambiente da sala de aula, as habilidades de escuta, fala, escrita e leitura são desenvolvidas como um todo, sem existir uma distinção entre elas, ou que alguma seja colocada em segundo plano.

## METODOLOGIA

Para o aporte teórico foi realizada a leitura sobre desenvolvimento de currículo, fiz algumas anotações e fichamentos de pontos que achei interessante destacar na produção do artigo. *Curriculum approaches in language teaching: forward, central and backward design* (RICHARDS, 2010) foi a principal leitura que utilizei para embasar meus argumentos sobre a elaboração de currículo. Como o texto apresenta vários conceitos e ideias que precisaram ser aprofundadas, eu me apoiei também no texto produzido por Finney (2002) *The ELT curriculum: a flexible model for a changing world* e *Syllabus Design* (BREEN, 2001). Enquanto essas propostas para o ensino de Língua Inglesa eram analisadas, também precisei fazer uma leitura aprofundada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para conectar as propostas do MEC ao que estava sendo estudado como aporte teórico sobre o desenvolvimento de currículo.

Além da literatura necessária para embasar a pesquisa, precisei fazer a coleta de dados que iria utilizar na produção do artigo. Eu fui a uma escola de referência do ensino médio de Pernambuco, entrevistei a professora que trabalha no local, ensinando alunos de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. A entrevista foi feita a partir das perguntas que foram elaboradas pela professora da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa III. Além desse material, produzi a entrevista através da gravação de áudio que foi permitida pela educadora da escola.

Minha análise foi feita por meio da gravação de áudio que mencionei e também através de anotações de informações que me foram passadas pela professora, as quais julguei serem interessantes e que me chamaram atenção para serem colocadas na pesquisa. Tópicos como: a experiência da docente em sala de aula, as ideias que ela possui sobre currículo, suas sugestões, sua conexão com os alunos e suas reflexões sobre o que é necessário ser ensinado foram pontos-chave que me ajudaram na comparação feita por mim e que será apresentada na sessão onde discuto os resultados.

## METODOLOGIA

A entrevista durou vinte minutos e a professora me apresentou algumas reflexões sobre as perguntas que eu a indaguei.

A conexão entre ela e os alunos começa no primeiro ano do Ensino Médio e segue até o terceiro. Como a escola não possui turmas do Ensino Fundamental, a docente se queixa sobre o desnivelamento causado pelas escolas anteriores e também da falta de interesse dos alunos pelos estudos da língua estrangeira. A partir disso, a professora começa a trabalhar a confiança dos estudantes e a relevância do ensino de inglês para suas vidas, ela dá exemplos tais como: desenvolvimento pessoal, a possibilidade de eles conseguirem empregos melhores no futuro. Através disso, ela comenta que consegue ganhar a confiança e simpatia dos aprendizes e torna a convivência do dia-a-dia mais fácil para eles.

No momento em que ela ganha confiança dos alunos, ela começa a preencher as lacunas de aprendizagem que foram deixadas nos níveis anteriores, sempre focando no que é exigido pela escola, ou seja,

voltando o ensino para a aprovação dos alunos nos vestibulares, como o Sistema Seriado de Avaliação (para os níveis do primeiro, segundo e terceiro anos) e também para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quando prepara o currículo para os alunos, a tutora faz uma combinação entre o que é fornecido como ideia de currículo pela Secretaria de Educação, metas e objetivos da escola e o que ela acredita que seja necessário para os alunos. Ela comenta que a realidade encontrada por ela e pelos alunos é diferente do que é proposto pela Secretaria de Educação, conseqüentemente a docente sugere que o órgão apresente uma ideia mais real e concreta do que eles propõem para atender as necessidades dos alunos.

Os métodos que ela utiliza dependem do grupo que ela está ensinando. Primeiramente a professora promove uma aproximação com os alunos, ganha sua confiança e depois aplica o que ela acredita ser melhor para os estudantes. Os livros são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ela comenta que como a abordagem proposta baseada em aspectos culturais, não faz acréscimo e não busca novas ideias para apresentar aos aprendizes.

Ainda voltando-se para a necessidade de os alunos serem aprovados no vestibular, ela busca focar em interpretação textual, utilizando imagens, tirinhas, *cartoons* e quando possui tempo extra ela apresenta filmes com legendas em português e apesar de os alunos aprovarem e demonstrarem interesse por atividades que desenvolvem fala e escuta, estas são raramente utilizadas em sala de aula.

## **DISCUSSÃO E CONSEQUÊNCIAS**

Apesar de a proposta dos PCNs ser focada nas quatro habilidades do desenvolvimento de uma língua estrangeira, eu pude observar durante a realização da pesquisa que existe um equívoco no ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas. A visão de que o inglês é uma língua completa, com suas variações e expressões próprias não existe, o foco para desenvolvimento de apenas uma das habilidades é a proposta das escolas, não existe preocupação no cognitivo dos estudantes, apenas uma forma mecanizada de ver o aprendizado deles como um meio para a aprovação do vestibular. Mesmo com o fato de a professora entrevistada saber que as quatro habilidades deveriam ser o foco do ensino, ela não os desenvolve por falta de tempo e por causa da quantidade de conteúdo que precisa ser passado para os alunos. O descaso com a língua estrangeira na grade de horário também é fator que contribui para que a disciplina não seja desenvolvida por completo, a professora justifica.

Também como resultado da entrevista, eu observei que os materiais, metodologias e abordagens disponíveis não são utilizadas pela professora. Eu compreendo que ela não tem muito tempo para utilizar ou produzir atividades muito elaboradas, porém ela poderia construir um trabalho diferenciado do tradicional que os alunos estão acostumados, uma sugestão seria conectar o conteúdo que precisa ser visto pelos alunos a um contexto diferente, como uma série de televisão, filmes, músicas e outras tecnologias que estão disponíveis.

Voltando um pouco da análise para a estrutura da escola, é necessário um investimento de vários âmbitos nos professores de escolas públicas. Poderiam aumentar o piso salarial dos docentes, investir em formação continuada para eles, melhorar a sala de aula para os alunos, tornar o ambiente agradável para todos.

Os métodos para a elaboração de currículo que eu apresentei no Aporte teórico não estão sendo utilizados no desenvolvimento do currículo analisado. A educadora mostrou seu ponto de vista, no qual ela precisa focar nas necessidades dos alunos porém ela não busca novos métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira. Seu foco principal é a preparação dos alunos para o vestibular e por isso é relevante fazer uma reflexão e uma nova proposta sobre currículo que possa atender as lacunas apresentadas, a formação do aluno como um cidadão do mundo que se preocupa e reflete criticamente sobre questões globais e culturais.

A formação continuada de professores é de profunda importância, pois a educação não é baseada em verdades absolutas e que não mudarão. Novas pesquisas são apresentadas com inúmeras propostas para cobrir as lacunas deixadas pelos antigos currículos, propõem uma melhoria nos métodos já conhecidos, desenvolvimento de novas abordagens para o ensino de inglês, atualização de materiais antigos e que se tornam cada vez mais atuais e propícios para a sala de aula. Com isso, os professores devem investir e também merecem investimento na área do ensino para avançar no processo de ensino-aprendizado.

## **CONCLUSÃO**

Durante a minha pesquisa eu observei a realidade em que os professores de escola pública vivem. Os resultados que eu esperava se comprovaram e também pude notar que existe uma falha na formação do professor além da desvalorização da categoria profissional que eles ocupam.

Esse artigo pode ajudar os professores de Ensino Médio a analisar seus métodos, materiais, abordagens e observarem o que se encaixa em sua realidade no ensino de Língua Inglesa. O uso da elaboração de currículo apresentado pode acrescentar nas suas reflexões para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BREEN, M. Syllabus design. In: Carter, R.; Nunan, D. (eds.) **The Cambridge English guide to teaching to speakers of other languages**. CUP, Cambridge, 2001.

BRUMFIT, C. **General English Syllabus design**. British Council. United Kingdom, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio**. MEC, 2000.

FINNEY, D. The ELT curriculum: A flexible model for a changing world. In: Richards, J.; Renandya, W. (eds.) **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. CUP, Cambridge, 2002.

RICHARDS, J. **Curriculum approaches in language teaching: forward, central and back design**. RECL Journal. Australia, 2010.

# A DANÇA E A MÚSICA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

---

José Kleibson Da Silva

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir e mostrar como a dança e a música se torna aliado como instrumento de trabalho a ser utilizado pelo professor de Língua Inglesa em suas aulas na busca da aprendizagem cognitiva de uma segunda língua, neste caso a Língua Inglesa. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em Faria (2001), Gainza (1988), Paiva (2005), Verderi (2009) e dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 2000). O foco desta pesquisa está na análise do projeto pedagógico que utilizou os dois elementos como forma de promoção das competências e das habilidades cognitivas dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio na aquisição da Língua Inglesa.

**Palavras-chave:** Dança; Música; Aluno; Aprendizagem; Língua Inglesa.

## **INTRODUÇÃO**

A linguagem tem como consideração a capacidade humana de articular significados coletivos e de compartilhamento de sistemas de representação arbitrária, que variam de acordo com as necessidades e experiências vividas em uma sociedade, além de ter como principal razão do ato da linguagem a produção de sentido.

O conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre diferentes manifestações da linguagem podem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representativas da diversidade social e histórica. E com a Língua Estrangeira Moderna, o Inglês, acaba se tornando bem amplo, pois há diversas possibilidades de criação e de visão de mundo permitindo o acesso à informação e à comunicação internacional uma forma de aquisição e de formação como indivíduo em uma sociedade por parte do aluno.

Tendo em vista a necessidade de pensar e conhecer a língua estrangeira, bem como suas características próprias e de mundo, propus um projeto escolar com a abordagem de estilos musicais e de dança a serem aplicados com as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e as turmas do Ensino Médio do Colégio Disneylândia localizado na cidade do Moreno no estado de Pernambuco.

Ao estudarmos, na disciplina de Inglês, o surgimento de movimentos de danças e de estilos musicais em países que falam a Língua Inglesa, no período do século XVII ao século XX, podemos constatar que a linguagem corporal e musical se deu no reflexo de uma sociedade multiétnica, sendo criados diversos estilos na Europa, dentre eles o rock e a ópera, para que no século XVII, imigrantes provenientes de diversas nações, dentre elas, o Reino Unido pudessem se instalar nos Estados Unidos e formarem diversos estilos que se propagam pelo mundo até hoje fazendo o ideal dos jovens, tendo destaque o pop, rock and roll, country, hip hop e o techno.

O projeto se dá através de apresentações com diversos estilos musicais e de dança pelos discentes, baseados na multiplicação de informações que foram fornecidos em sala de aula. Dessa forma, os alunos poderão expressar os diversos ritmos e as suas principais características, além de estar associada à expressão corporal, a dança, que permite ao discente o autoconhecimento e a possibilidade de se indagar como sujeito no mundo, desenvolvendo uma consciência crítica nas manifestações de ideias e na aquisição de uma segunda língua, o Inglês.

## **ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO**

As aulas de Língua Estrangeira sempre é um grande desafio para o professor, enquanto na escola particular o desenvolvimento possa ser mais satisfatório, na escola pública é contrastiva e dificultosa. Isso se deve pelo fato da ausência de contato do aluno com essa nova língua ainda não adquirida desde a sua infância, o que faz os discentes não sentirem motivação pelo idioma estrangeiro, pelo fato de não encontrar uma relação importante entre o que eles aprendem e o cotidiano.

Porém o ensino de línguas não é algo tão novo visto que desde tempos antigos a civilização precisa se comunicar e isso se davam através de conquista de novos territórios e do comércio existente entre os povos e para isso uma nova língua era imposta como forma de comunicação.

Hoje, a necessidade de aprender uma língua estrangeira é enorme, principalmente pela nossa inserção em um mundo totalmente globalizado e essa imersão se deve a diversos produtos que acabamos por consumir no nosso dia a dia: marcas de produtos, jogos digitais, músicas internacionais, redes sociais entre outros. Além disso, essa necessidade dá-se também ao fato de atualização e crescimento na esfera profissional e educacional.

Segundo SANTOS (2011), ela relata que o ensino de língua inglesa foi incorporado como disciplina obrigatória no currículo da educação brasileira em 1809, quando Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras: inglês e francês, sendo escolhidas com visões estratégicas, com teor comercial entre os países a que o Brasil fazia negócios. As aulas eram baseadas no aspecto escrito e oral, por isso os professores daquela época utilizavam o método da gramática-tradução.

O país passa por vários processos de transformação, a partir do século XIX, em seu sistema educacional é excluída da grade curricular contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dos anos de 1961 e 1971. Atualmente, de acordo com a LDB de 1996 deixa bem clara a necessidade de uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, enquanto no Ensino Médio a obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira Moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua de forma optativa e de acordo com a disponibilidade da instituição de ensino.

### **LINGUAGEM E APRENDIZAGEM: CONCEITO**

De acordo com os PCNs (1998, p. 27), o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Então todo significado é dialógico, ou seja, se constitui pela construção dos participantes do discurso perante o mundo social, baseado no encontro com a instituição, à cultura e a história.

Ao mesmo tempo em que a linguagem pode desempenhar a função de promoção do desenvolvimento, ela também pode afetar as relações entre diversos grupos de uma nação, exaltando uns e desmerecendo outros. Dessa forma, percebe-se que a comunicação entre indivíduos está se expandindo mais, e isto contribui para a necessidade do ser humano aprender novas línguas como forma de interação no meio social, educacional e profissional.

Segundo o PCNs (1998, p. 25) a aprendizagem de língua estrangeira trata-se de uma possibilidade de potencializar a autopercepção do aluno no seu papel de ser humano e principalmente como cidadão. Então, o aprendizado de língua estrangeira permite que se construa uma interação entre pessoas com variadas culturas e crenças, com muitos modos de agir e pensar.

Aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, da física, etc. temos que saber falar Inglês (PAIVA, 2005, p.19).

Portanto, o ensino de Língua Inglesa ou de qualquer outra língua não deve estar baseada na formalidade do currículo educacional, mas sim na valorização da disciplina como um auxílio na formação do indivíduo que adquire o domínio.

## **A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM**

A música é uma arte milenar que está presente em todos os momentos do homem, a toda hora somos bombardeados por sons que estimulam diferentes reações em nosso corpo. FARIA (2001), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve a música, a qual diversas vezes é cantada pela mãe como uma canção de ninar. Na sala de aula a música tem total importância como elemento auxiliar na aprendizagem da criança, colaborando com o fator laboral e cognitivo do aluno.

Quando uma canção é bem trabalhada acaba por desenvolver o raciocínio, a criatividade e outras aptidões, portanto, deve-se aproveitar ao máximo esta rica atividade educacional na sala de aula. A escola como espaço de mediação de conhecimentos sociais pode-se ocupar de promover a aproximação dos discentes com outras propriedades que a música possui, até aqui não reconhecidas na relação espontânea dela mesma.

Para GAINZA (1988), a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza por meio da melodia, consegue atingir a afetividade e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. Então os professores têm papel fundamental para criar as situações de aprendizagem em que os educandos possam ter uma relação com um quantitativo de produções musicais não ligados aos elementos sonoros, mas as questões sociais, culturais, familiares e religiosos.

Nas aulas de Língua Inglesa, o uso da música faz com que o aluno possa sentir suas emoções e transpô-las na construção de sentido e compreensão linguística. Por isso, o docente tem que ir a busca de metodologias que possam criar espaços para o aluno desenvolver suas habilidades preexistentes e adquirir ou complementar o que possuem com novas habilidades e começar a enxergar o mundo como um todo e não de forma específica.

## **A DANÇA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM**

Conforme VERDERI (2009), ela afirma que a dança é a arte mais antiga que o homem experimentou e a primeira arte a vivenciar o nascimento. E como tal, o homem e a dança evoluíram juntos nos movimentos, nas emoções, nas formas de expressão e na arte de transformar os seres deste mundo. O primeiro vestígio que se tem de forma histórica de como surgiu a dança se deve ao fato da época Paleolítica, os desenhos representativos nas cavernas feito pelos hominídeos em que mostravam todos os movimentos que eles faziam para ritos de seu povo.

Em todas as etapas em que a dança passou, expressão de magia, rituais, cerimônias expressões populares e prazer em se divertir, estava envolvida com a forma de manifestação de vivência do homem e das influências a que estavam expostos.

A parte histórica da Educação Brasileira pauta por uma negação do corpo por meio do adestramento e da disciplina fundamentada em uma teoria mecanicista em que o corpo e mente são distintos. Mas não é dessa forma que a Educação em nosso país sobrevive, novos estudos surgiram baseados também em conceitos de Paulo Freire que dizia “se o corpo e o espírito não andassem tão separados, os homens seriam mais sensíveis, mais inteligentes”. Partindo desse pressuposto de Paulo Freire surgiu o conceito de

corporeidade que tem como relativo tudo que preencha o espaço e se movimente, e que ao mesmo tempo, situe o homem como um ser no mundo.

Portanto é de extrema importância que o professor além de utilizar a música possa usar a dança como um instrumento de verbalização em sua sala de aula, pois através desse artifício fica mais fácil compreender o mundo e como o seu aluno se sente na sociedade.

Nas aulas de Língua Inglesa, a dança tem como função promover a relação interpessoal escolar e mostrar que os movimentos e gestos funcionam como uma linguagem visual e corporal de uma palavra ou letra ali representada no vocabulário dessa segunda língua a ser compreendida pelo aluno.

### **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO COM O USO DA MÚSICA E DA DANÇA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM**

O projeto teve como nome: English Dance Music Festival e como proposta de execução a divisão em três etapas.

**1-** Na primeira etapa foram dados aos alunos textos, livros e endereços eletrônicos que constas se informações acerca dos estilos musicais, os movimentos de dança e o contexto histórico nos países que falam a Língua Inglesa.

**2-** Na segunda etapa após o estudo acerca do assunto abordado, durante um mês, cada sala com seus respectivos alunos puderam ensaiar e elaborar as coreografias de acordo com os estilos musicais, bem como a organização das roupas que fossem de encontro ao estilo musical escolhido pela a equipe, além da preparação de um discurso por um componente do grupo que falasse sobre o estilo escolhido na questão histórica e na compreensão e tradução da letra da canção.

**3-** Na última etapa foi o momento da culminância do projeto, que foi realizado no dia 05 de setembro de 2016 no período da tarde. Cada equipe fez a apresentação através da dança e do discurso para um grande grupo, que era composto das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e as turmas do 1º ano e 2º ano do Ensino Médio. O corpo de jurados foi composto pelos professores Alice de Fátima, Jorge Macedo, Sheila Fani e de um convidado especial, o coreógrafo e ator Léo Cordeiro, além do apoio da professora Edivani Travassos que ficou responsável pelo registro fotográfico do projeto, bem como a presença da Coordenação e da Direção do Colégio.

O resultado esperado foi excelente, pois toda a comunidade escolar participou efetivamente e pode concluir que tanto a música como a dança serve para o engajamento do aluno na aprendizagem da Língua Inglesa, pois eles prepararam o discurso em inglês e português e fizeram de forma oral e escrita, teve uma relação de cooperação entre as equipes e os alunos conseguiram compreender mais o uso de uma segunda língua no dia a dia.



**FIGURA 1** - Apresentação da turma do 9 ano B.



**FIGURA 2** - Apresentação da turma do 8 ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do que foi descrito em toda a pesquisa, conclui-se que a música e a dança são fundamentais na aprendizagem, pois ela está ligada ao indivíduo desde a infância até a sala de aula, tendo como fator principal a compreensão de uma segunda língua. De acordo com a análise feita a partir da execução do projeto, grande parte dos discentes gosta e começou a compreender a importância da Língua Inglesa, mas também cabe a escola em criar metodologias que se adeque aos alunos e que torne prazerosa essa aprendizagem como diz nos PCNs (2000, p. 29), “Afim, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também conhecer e empregar formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação.”

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educaç. Brasília: MEC, 2000.
- FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.
- GAINZA, V. Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Editora Summus, 1988.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 3.ed. Campinas: SP. Pontes Editora, 2005.
- SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 01, dezembro de 2011.
- VERDERI, Érica. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo. Phortes Editora, 2009.

# ANÁLISE QUANTI-QUALITATIVA DA AULA ZERO NOS MANUAIS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paulo Ricardo de Andrade Sobral  
Rosiane Maria da Silva Soares Xypas

**Resumo:** A partir dos anos 90, os manuais de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) de nível A1 passaram a ser iniciados por uma seção introdutória, conhecida pelos especialistas como Aula Zero. Uma pergunta norteia este estudo: A Aula Zero é essencial para um bom começo no processo de aprendizagem de FLE? Ela pode unificar o conteúdo trabalhado a uma abordagem essencialmente introdutória? Se sim, o que ela apresenta como conteúdo aos alunos iniciantes da língua e cultura francesa? O objetivo deste trabalho é fazer uma análise de atividades e imagens dos manuais na rubrica Aula Zero a fim de compreender quais são os elementos apresentados nos mesmos. Para responder as perguntas norteadoras, fizemos uma análise das atividades e das imagens a partir de um levantamento quanti-qualitativo analisando um corpus composto por sete manuais publicados entre os anos de 2010 e 2017, a saber, Écho A1 (CLE International, 2010), Ligne Directe A1 (Didier, 2011), Agenda A1 (Hachette, 2011), Adosphère A1 (Hachette, 2011), Mobile A1 (Didier, 2013), Tendances A1 (CLE International, 2016) e Cosmopolite (Hachette, 2017). A partir destes, observamos como as quatro competências linguístico-culturais, tais como compreensão escrita (CE), compreensão oral (CO), produção escrita (PE) e produção oral (PO) são apresentadas, ou seja, exploradas nos manuais. Mas verificamos que estes dão destaque às atividades de compreensão escrita e compreensão oral e que a produção escrita é por vezes desvalorizada. Quanto às imagens da rubrica analisada, o que se pode observar é que, em geral, essas imagens procuram retratar a França, mas, por exemplo, falham ao representar os demais países francófonos. Fundamentamos este estudo em autores como Cuq e Gruca (2005); Tagliante (2012) sobre a Aula Zero no desenvolvimento das quatro competências de base do ensino/aprendizagem inicial do FLE. Compreendemos o quanto a primeira aula de Francês é de fundamental importância para as seguintes, e é nessa questão que a Aula/Lição Zero concentra seu interesse. É através dela, que o professor pode conhecer seus alunos, identificar seus níveis de conhecimento, apresentar a Língua Francesa como também introduzir o direcionamento do curso. O aluno, por sua vez, pode entrar em contato com a França, a Francofonia e a cultura francófona, tirar dúvidas e se livrar de medos e/ou inseguranças iniciais.

**Palavras-chave:** Francês Língua Estrangeira; Manuais de FLE; Aula Zero; Competências Linguísticas; Intercultural.

## INTRODUÇÃO

Como estudante da graduação de *Licenciatura em Letras – Francês* e pesquisador do *Grupo de Estudos Franceses de Aquisição de Língua e Literatura* (GEFALL), tive meu primeiro contato com a Língua Francesa e cultura francófona através da Aula Zero do manual *Alter Ego + 1* (2015) da editora Hachette. Este manual é dividido em 9 dossiês integrais e um dossiê propedêutico: o dossiê zero. O que chamamos de Aula Zero é a sequência inicial e introdutória de aulas, presente no ensino de Língua Francesa, materializada nos manuais didáticos de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) de nível A1, constituída pela associação de práxis, abordagem e conteúdo programático.

A partir da década de 90, os manuais de FLE passaram a ser iniciados pela Aula Zero (Montillau, 2010), uma seção preliminar que, na condição de unidade de apresentação, difere-se das demais por seu caráter dual introdutório e conteudístico e, sobretudo, por não estabelecer uma progressão solidificada de assuntos. As editoras associadas Hatier/Didier foram pioneiras na implementação dessa aula. O manual *Libre Échange 1* (1991) publicado pela Hatier/Didier é introduzido por uma Aula Zero intitulada *Premiers échanges*; o manual *Cadences 1* (1994), também da Hatier/Didier, por sua vez, por *La séquence zéro du dossier 1*. O termo *Leçon zéro* é adotado pelo *Tempo 1* (1996) das editoras Hatier/Didier. *Café Crème 1* (1997) da editora Hachette ainda conta com uma Aula Zero denominada *Bienvenue*, e o *Reflets 1* (1999), também da Hachette, com o *Dossier zéro, vous êtes français*.

Compreendemos a Aula Zero como uma *entrada* em contextos linguístico e cultural. Como se trata de uma entrada na língua e na cultura do outro, o professor que ministra as aulas iniciais em língua estrangeira em geral e em língua francesa em particular deverá ter toda atenção possível no tocante à Progressão dos cursos e dos saberes ministrados durante a Aula Zero. Ela ainda pode ser vista como sinônimo de primeiro contato entre professor e aluno mas também entre alunos com alunos o que a nosso ver é ainda mais delicado porque da Aula Zero os contatos podem ser agradáveis ou constrangedores, dependendo de quem mediar o curso.

Na minha experiência pessoal, enquanto aluno, a Aula Zero foi fundamental para me iniciar no curso de FLE. Através dela, pude conhecer expressões cotidianas básicas da Língua Francesa, como saudações e diálogos simples; tive um contato institucional com noções gerais da cultura francófona e usei os conhecimentos da minha língua materna para compreender estruturas-chave do Francês.

O papel do professor foi fundamental nesses primeiros momentos pois sem este mediador, a Aula Zero tornar-se-ia um contato sem mais avanços na dimensão sociocultural que favorece um olhar mais amplo da língua e apenas isso.

Foi na verdade querendo aprofundar meu olhar e minha compreensão para a Aula Zero que reúne sete manuais de FLE de nível A1 com o objetivo de ampliar meu entendimento sobre esta rubrica. Assim o objetivo geral deste artigo é de investigar as representações linguístico-culturais da Língua Francesa apresentadas nas Aulas Zero dos manuais escolhidos. Ora, por dimensão linguístico-cultural compreendemos a língua como elemento indissociável da cultura. Por esta, deixamos desde já claro que a cultura francesa se estende junto à Francofonia ou seja, à representações de países que falam a língua francesa fora do hexágono, quer dizer, fora da França. Para tal, servimo-nos de dois objetivos específicos: 1. Analisar as competências linguísticas de Compreensão Oral (CO), Compreensão Escrita (CE), Expressão Oral

(EO) e Expressão Escrita (EE) à luz do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR) na rubrica Aula Zero nos manuais em questão, e 2. Verificar a presença/ausência de imagens que remetem à francofonia.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamentamos esta pesquisa em autores como Cuq e Gruca (2002) em seus posicionamentos sobre compreensão e expressão enquanto competências; Tagliante (2012) sobre a Aula Zero no desenvolvimento das competências linguísticas orais e escritas na aprendizagem inicial do FLE; Montillau (2010) com suas definições sobre a Aula Zero e finalmente, as preconizações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001).

Cuq e Gruca tratam no livro *Curso de didática do francês língua estrangeira e segunda* (2005) da dimensão da compreensão e da expressão na língua. Na compreensão, depreende-se o conhecimento do sistema, o valor funcional e semântico das estruturas linguísticas transmitidas oralmente e por escrito, as regras socioculturais da comunicação, bem como os fatores extralinguísticos em especial, aqueles presentes na oralidade, como gestos, mímicas e tudo aquilo que o locutor utiliza inconscientemente.

Quanto à *expressão* (oral e escrita), depreende-se da realização da compreensão que, uma vez refletida e criticada, permite que o aprendiz se expresse (fale/escreva) efetivamente. A expressão na sala de aula, seja ela oral ou escrita, propociona a evolução da aprendizagem da língua: *escrever* para ler melhor e ler para *escrever* e *falar* melhor. É precisamente nessa questão que nos apoiaremos na análise da Aula Zero.

Christine Tagliante (2012) a seu modo, é categórica. Ela afirma o que segue: “quando aprendemos uma nova língua, as primeiras horas de curso podem ser determinantes para a continuidade da aprendizagem” (2012, p. 79). Ela defende uma abordagem tripla de objetivos dentro da rubrica estudada: Aula Zero para *iniciantes*, *não-iniciantes* e para *todos*.

Nessa perspectiva, a autora que acabamos de mencionar fala sobre os iniciantes ou seja, que estes poderão conhecer o grupo – i.e. a classe de língua estrangeira – e expor as representações que cada membro tem do país cuja língua será aprendida. Terão a oportunidade de exteriorizar o que conhecem sobre os hábitos cotidianos, os modos de vida, os aspectos socioculturais, os hábitos alimentares, o caráter dos falantes, etc. Nesse contexto inicial, Tagliante (2012) ocupa-se também de dois eventos específicos, os quais intitula de *imersão linguística oral* e *imersão linguística por escrito*.

A *imersão linguística oral* permite o reconhecimento do idioma estudado (neste caso, o Francês) por meio de gravações de duração variável contendo instruções em diferentes idiomas estrangeiros. Igualmente, elucida como e porquê a língua francesa é reconhecível oralmente e de que maneira podemos caracterizar suas sonoridades – doce, gutural etc. É a primeira realização da compreensão oral global.

A *imersão linguística por escrito*, no que lhe diz respeito, engloba questões de forma semelhante à anterior. Trata-se de enunciar porque se reconhece ou não a língua francesa e precisar as razões; identificar, por exemplo, o alfabeto latino em paralelo aos demais alfabetos. Nessa imersão, certas palavras que são transparentes àquelas da língua materna podem ser reconhecidas. O aprendiz de língua estrangeira familiariza-se a uma abordagem preliminar de técnicas de leitura de compreensão global, em especial, através de tipografias, imagens, layouts etc.

Os *não-iniciantes*, por outro lado, tem a oportunidade de interagir de maneira lúdica e divertida. Podem também discutir as representações que cada membro tem do país cuja língua será aprendida. Para *todos*, Tagliante salienta a negociação – o contrato – do processo de aprendizagem.

Acerca dos níveis de referência comuns, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante, QECR) define que o falante de nível A1 pode entender e usar expressões cotidianas, bem como frases muito básicas destinadas à satisfação das necessidades de um enredo concreto. Ele pode se apresentar e apresentar outras pessoas, além de poder perguntar e responder questões pessoais, como onde vive, pessoas que conhece e objetos que possui. Pode interagir de um jeito simples caso a pessoa com quem se fala pronuncie seu texto lentamente e esteja preparada para ajudar.

Das atividades comunicativas do nível A1, a respeito da *Compreensão Oral* – doravante CO –, o QECR pontua que o falante pode acompanhar o discurso que é dito e articulado de forma lenta e cuidadosa, com longas pausas que garantam o entendimento. No que tange à *Compreensão Escrita* – doravante CE –, o falante pode entender textos simples e curtos, frase por frase, escolhendo palavras e estruturas familiares, e relendo caso necessário. No tocante à *Expressão Oral* – doravante EO –, o falante pode produzir frases simples e isoladas sobre pessoas e lugares. Por fim, sobre a *Expressão Escrita* – doravante EE –, pontua-se que o falante pode escrever frases simples e sentenças isoladas sobre eles mesmos, onde vivem e o que fazem.

Compreendemos assim que o QECRL (2001) preconiza todas as dimensões do ensino/aprendizagem da língua e cultura francesas e que a Aula Zero deve contemplar todos esses aspectos dosados pouco a pouco para que o iniciante emerja do universo do Outro sem ter-se 'afogado' no mesmo.

Para Montillau (2010) um bom início no processo de aprendizagem é de suma importância. A primeira aula de francês, em especial, é fundamental para a próxima e é justamente nesse propósito que a Aula Zero centraliza seus esforços.

Seus objetivos principais incluem:

- Proporcionar o contato da classe com a França e a Língua Francesa;
- Permitir que o professor tranquilize os alunos;
- Possibilitar o contato entre os estudantes através de apresentações;
- Levar o aprendiz de francês a se apoiar no seu conhecimento anterior de mundo ao fazer suposições na construção de significado e sentido;
- Adaptar-se a uma abordagem essencialmente dedutiva;
- Adquirir as competências linguísticas de base;
- Estabelecer uma abordagem progressiva e implícita de saberes linguísticos.

Ainda segundo Montillau (2010), a Aula Zero dá conta de duas metodologias diferentes. De um lado, uma abordagem orientada para as atividades de compreensão oral, onde o aprendiz da língua estudada recebe e processa uma mensagem oral produzida ou pelo professor ou por gravações contidas nos materiais de áudio que acompanham os manuais – CDs, DVDs etc. Por outro lado, uma abordagem pedagógica fundada no revezamento entre locutor e alocutário, tendo em vista a cooperação e a negociação do significado do discurso.

Há um grande interesse na utilização do manual de FLE em classe, sobretudo por facilitar a aprendizagem. Montillau (2010) trata ainda de alguns objetivos essenciais para o aprendiz de FLE reunidos através de análise estatística de depoimentos de professores e alunos em evento realizado no Instituto Francês da América Latina (IFAL), no México. São eles:

- Poder distinguir o francês entre outras línguas;
- Estudar o alfabeto, saber soletrar seu nome e sobrenome;
- Aprender a contar;
- Definir os objetivos a serem alcançados na aprendizagem do francês;
- Conhecer os colegas de classe.

## METODOLOGIA

Para que pudéssemos atingir nossos objetivos, este trabalho foi pautado numa análise quanti-qualitativa. Em especial, àquela tratada por Sophie Alami, Dominique Desjeux e Isabelle Garabuau-Moussaoui (2010).

Inicialmente, iremos computar numericamente a frequência de atividades específicas das quatro competências linguísticas investigadas por Cuq e Gruca e explanadas pelo QECR, i.e, *Compreensão Oral*, *Compreensão Escrita*, *Expressão Oral* e *Expressão Escrita*. Reuniremos similarmente a quantidade de imagens presentes na rubrica Aula Zero em cada manual. Posteriormente, analisaremos esses dados e compararemos criticamente partindo dos pontos de vistas de Montillau (2010) e Tagliante (2012), a fim de elucidar e resolver as questões referentes a AZ.

Quanto ao nosso corpus, obtivemos 172 atividades referentes a todas as competências confundidas<sup>1</sup>. Sendo computadas 35 no manual *Écho A1* (2010), 6 no *Ligne Directe A1* (2011), 15 no *Agenda A1* (2011), 21 no *Adosphère A1* (2011), 17 no *Mobile A1* (2013), 48 no *Tendances A1* (2016) e 30 no *Cosmopolite* (2017). Dessas atividades, 34 são relativas à Compreensão Escrita, 61 à Compreensão Oral, 36 à Expressão Escrita e 41 à Expressão Oral.

## CORPUS DA PESQUISA

Analisamos um *corpus* composto por 7 manuais de FLE publicados entre 2010 e 2017. A saber:

- *Écho A1* (GIRARDET, Jacky; PÉCHEUR, Jacques. CLE International, 2010);
- *Ligne Directe 1 A1* (BINAN, Ilham; ABREU, Sophie; LEMEUNIER, Valérie; PALFAVI, Aniko. Didier, 2011);
- *Agenda 1 A1* (BAGLIETO, David; GIRARDEAU, Bruno; MISTICHELLI, Marion. Hachette, 2011);
- *Adosphère 1 A1* (HIMBER, Céline; POLETTI, Marie-laure. Hachette, 2011),
- *Mobile A1* (REBOUL, Alice; BOULINGUEZ, Anne-Charlotte; FOUQUET, Géraldine. Didier, 2013);
- *Tendances A1* (GIRARDET, Jacky; PÉCHEUR, Jacques; GIBBE, Colette; PARIZET, Marie-Louise. CLE International, 2016);
- *Cosmopolite 1 A1* (HIRSCHSPRUNG, Nathalie; TRICOT, Tony. Hachette, 2017).

---

<sup>1</sup> Por uma questão metodológica, escolhemos analisar as amostras mais significativas de cada competência nos manuais investigados. Decidimos não explorar profundamente o papel das imagens nos manuais por entendermos que esse último demandaria um processo específico de análise. Em outra pesquisa estes dados serão posteriormente tratados.

## ANÁLISE DE DADOS

Mediante cuidadosa inspeção, optamos por verificar quais competências linguísticas preconizadas pelo QECR (2001) são ativadas entre as questões da Aula Zero de cada manual de FLE estudado. Ademais, contabilizamos a quantidade de imagens trazidas nesta seção. Convém frisar que a competência *Compreensão Escrita*, a priori, estaria presente em todas as atividades da rubrica estudada, já que o direcionamento e as instruções de cada uma delas são dadas por meio de texto. Entretanto, optamos por categorizar como atividade de *Compreensão Escrita* àquelas que marcam a realização do exercício e prática da *Leitura* explicitado por palavras como *leia (lis/lisez)*, *releia (relis/relisez)*.

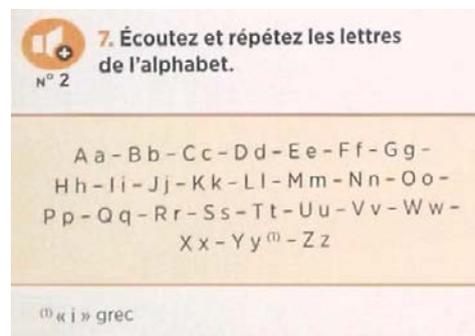
**Tabela 1:** Imagens e Competências Linguísticas em atividades da Aula Zero dos manuais de FLE.

Manuais de FLE	Imagens Oral	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita
Écho A1	22	3	11	8	13
Ligne Directe 1 A1	26	4	1	1	-
Agenda 1 A1	14	7	3	2	3
Adosphère 1 A1	18	8	6	5	5
Mobile A1	14	7	3	6	1
Tendances A1	33	21	9	12	8
Cosmopolite 1 A1	15	11	6	7	6

Fonte: Elaborada pelos autores do texto.

## COMPREENSÃO ORAL

A competência linguística *Compreensão Oral* foi a mais numerosa nos manuais de FLE estudados. Seis dos sete manuais analisados obtiveram nesta competência o maior número de atividades específicas – são eles *Ligne Directe 1 A1* (2011), *Agenda 1 A1* (2011), *Adosphère 1 A1* (2011), *Mobile A1* (2013), *Tendances A1* (2016), *Cosmopolite 1 A1* (2017). Essa condição reafirma o caráter fundamental e elementar dessa competência, em consonância à divisão de metodologias da Aula Zero conforme aponta Montillau (2010): de um lado, o fomento à competência *Compreensão Oral*, de outro, a valorização da alternância entre locutor e alocutário.



**Figura 1** - Exemplo de atividade da competência CO.  
Fonte: Tendances A1 (CLE International, 2016)

A atividade acima (Figura 1) foi retirada da página 13 do manual *Tendances A1* (2016) da editora CLE International. Dentre os sete manuais analisados, este foi o que mais apresentou atividades referentes à

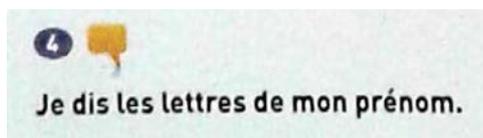
competência linguística da *compreensão oral*: 21 ao todo. Além de poder escutar a gravação – ativação concreta da CO – contida no material de áudio – *enregistrements* – (gravações) que acompanha o manual, esta questão, em especial, exige do estudante de FLE a repetição que está ligada à expressão oral.

Em Aula Zero, são comuns as atividades que permitem a iniciação do aprendiz em temas nos quais ele já domina como o alfabeto e os numerais, conforme afirma Montillau (2010). O exercício indicado na nossa análise ilustra esse fenômeno.

Em contraposição, o manual *Écho A1* (2010) relega as atividades de Compreensão Oral. Esse fato pode ser observado pela seleção de apenas 3 atividades específicas desta competência linguística.

## EXPRESSÃO ORAL

A competência linguística *Expressão Oral* foi a segunda mais trabalhada nos manuais de FLE estudados. Cuq e Gruca (2005) salientam que comportamentos linguísticos como descrever, contar, justificar, convencer, argumentar, expor, entre outros podem ser desenvolvidos oralmente quando solicitamos do aprendiz sua opinião, criatividade e engajamento pessoal. É justamente nessa intenção que o professor de FLE ocupar-se-á.

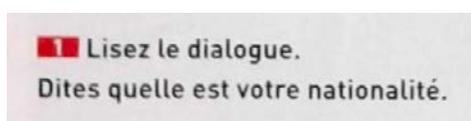


**Figura 2** - Exemplo de atividade da competência EO.  
Fonte: Ligne Directe A1 (Didier, 2011)

A atividade acima (Figura 2) foi retirada da página 8 do manual *Ligne Directe 1 A1* (2011). Apesar de não exigir do estudante uma expressão oral essencialmente autoral ou crítica, vê-se a tentativa de estimular o processo de oralização do aprendiz. Neste caso, solicitando que o mesmo pronuncie as letras – estudadas anteriormente na seção *alfabeto* – do seu nome. Essa atividade reforça o posicionamento de Cuq e Gruca (2005) frente à expressão oral como instrumento de evolução na aprendizagem em sala de aula, bem como Montillau (2010) face à preocupação da Aula Zero em explorar temas já conhecidos pelo aluno.

## COMPREENSÃO ESCRITA

A competência linguística *Compreensão Escrita* foi a terceira mais trabalhada nos manuais de FLE estudados. Mas há ressalvas a marcar. O número de atividades específicas dessa competência não foi proeminente na rubrica estudada. Contudo, convém frisar que a Compreensão Escrita extrapola os limites das atividades sinalizadas como atividades específicas dessa competência, já que todo o direcionamento dos manuais de FLE e das atividades das demais competências linguísticas se dão por texto e, por conseguinte, ativam/engajam a leitura.

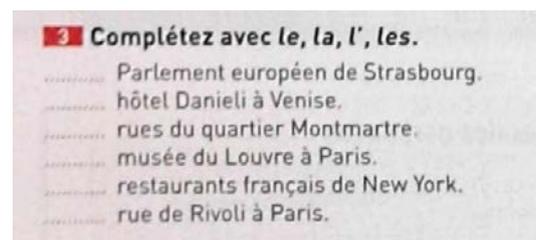


**Figura 3** - Exemplo de atividade da competência CE.  
Fonte: Écho A1 (CLE International, 2010)

A atividade acima (Figura 3) foi retirada da página 11 do manual *Écho A1* (2010). Trata-se de uma atividade duplamente direcionada. Num primeiro momento, o estudante deve ler um diálogo (ativação concreta da competência Compreensão Escrita) e posteriormente dizer qual sua nacionalidade (Expressão Oral). Todos os sete manuais estudados apresentaram pelo menos uma atividade específica dirigida às nacionalidades, em especial, porque a Aula Zero preocupa-se com a instituição da naturalidade do estudante e em localizá-lo no mundo globalizado e multicultural que vivemos.

## EXPRESSÃO ESCRITA

A competência linguística *Expressão Escrita* foi a menos numerosa na rubrica estudada. Em seis dos sete manuais analisados, essa competência é a menos trabalhada, estando ausente, inclusive, no manual *Ligne Directe 1 A1* (2011). Tagliante (2012) trata de duas imersões linguísticas na Aula Zero: *a imersão linguística oral e a imersão linguística por escrito*. Esta última, porém, reserva-se às atividades essencialmente de compreensão escrita. São elas: identificar o alfabeto, localizar palavras idênticas e/ou semelhantes às palavras da língua materna, ler/interpretar imagens, posters etc. Isso se deve especialmente ao fato de o aprendiz não possuir repertório suficiente para a expressão escrita.



**Figura 4** - Exemplo de atividade da competência EE  
Fonte: *Écho A1* (CLE International, 2010)

A tarefa acima (Figura 4) foi retirada da página 13 do manual *Écho A1* (2010). Dos sete manuais estudados, este foi o único em que a competência *Expressão Escrita* foi prestigiada. Este manual apresentou o maior número de atividades específicas desta competência: 13, ao todo. É válido salientar, porém, que essas atividades concentram-se na produção de palavras e frases curtas por repetição, i.e., não é exigido do aluno produções autorais ou demasiadamente criativas, mas sim a repetição mecânica e previsível de conteúdos.

## IMAGENS

Os sete manuais de FLE estudados utilizaram imagens na construção da Aula Zero. Dividimos essas imagens em 3 critérios fundamentais: *neutro* – i.e., quando a imagem não faz referência clara ao país que pertence – *francês* – quando a imagem faz referência à França – e *francófono* – quando a imagem faz referência a um país francófono (onde o idioma Francês é falado). *Tendances A1* (2016) e *Ligne Directe 1 A1* (2011) foram os manuais que mais empregaram dispositivos imagéticos: 33 e 26 respectivamente. *Agenda 1 A1* (2011) e *Mobile A1* (2013), por sua vez, foram os manuais que menos recorreram a esse recurso: 14 imagens cada. Esse valor, entretanto, é ainda substancial se levarmos em conta que a Aula Zero destes dois possui 4 e 5 páginas respectivamente no máximo.

Quanto à Francofonia, há uma deficiência de representação na rubrica estudada. *Tendances A1* (2016) e *Agenda 1 A1* (2011) não trouxeram nenhuma referência imagética concreta que desse conta da francofonia. O primeiro traz 22 imagens essencialmente neutras e 11 referentes à França e o segundo 13 imagens neutras e 1 referente à França. *Adosphère 1 A1* (2011) e *Mobile A1* (2013) modestamente trouxeram duas imagens francófonas nos seus manuais. *Cosmopolite 1 A1* (2017) curiosamente relegou as imagens francófonas, apesar da sua proposta multicultural e globalizada. Há somente, neste último, um quadro com bandeiras de países participantes de um evento esportivo específico (Olimpíadas Rio 2016), sem pontuar, por exemplo, o fato do francês ser falado no Canadá. *Écho A1* (2010) é novamente exceção e traz a melhor representação francófona entre os manuais analisados: 22 imagens ao todo – 4 neutras, 3 francesas e 15 francófonas. Sem dúvida a Francofonia é bem representada na Aula Zero com mais de 68% do total das imagens que compõem os manuais analisados. Seriam estas imagens contribuintes de representações socioculturais dos alunos iniciantes de FLE ou elementos que acionam ainda mais clichês ou estereótipos?<sup>2</sup>

## CONCLUSÕES

Compreendemos o quanto as primeiras aulas de Francês são fundamentais para as seguintes e é nessa questão que a Aula Zero concentra seu interesse. É através dela que o professor pode conhecer seus alunos, identificar seus níveis de conhecimento, apresentar a Língua Francesa como também introduzir o direcionamento do curso. O aluno, por sua vez, pode entrar em contato com a França, a Francofonia e a cultura francófona, tirar dúvidas e se livrar de medos e/ou inseguranças iniciais.

Quanto às competências linguísticas de base, há uma predileção evidente às atividades de compreensão oral. Essa realidade é enfatizada por Montillau (2010) na sua divisão metodológica da Aula Zero – valorização da Compreensão Oral e da atribuição revezada entre locutor e alocutário – e é confirmada em 6 dos 7 manuais analisados. A competência Compreensão Escrita, por sua vez, apesar de apresentar um quantitativo moderado de atividades específicas, pode ser observada em praticamente todas as atividades propostas nos manuais, já que o direcionamento destes se dá por texto.

Constatamos igualmente que a competência da Expressão Escrita foi a menos trabalhada nos manuais de FLE estudados. Essa circunstância foi observada em seis dos sete manuais. O manual *Écho A1* (2010) foi o único a destacar atividades dessa competência. Um dos objetivos da Aula Zero do *Écho A1* (2010), conforme texto disponível no avant-propos é de estabelecer um começo suave. Talvez, partindo de competências variadas, na contramão dos demais manuais, o *Écho A1* atinja essa intenção.

Quanto aos dispositivos imagéticos presentes na rubrica estudada, há uma deficiência de representação cultural francófona. Nota-se uma inclinação às imagens essencialmente neutras nos manuais, i.e., imagens que não dão conta da diversidade e da pluralidade cultural da Língua Francesa. Mas pensamos que é bom assim que o panorama de imagens ditas neutras possam estar em evidência. Não seria esse um meio de fazer com que os alunos iniciantes na língua cultura do Outro se sintam contemplado e por isso, instigado pelo sentimento de possíveis identificações com a língua-cultura estudadas?

---

2 Este assunto está sendo tratado por nós em uma outra Pesquisa de FLE.

## REFERÊNCIAS

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue**. CLE-International, 2012.

MONTILLAU, Pierre. **Français dans le monde**, edição 370, p 32-33. Julho-Outubro de 2010.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle: **Cours de didactique du français**. Langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2005.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

La « Leçon Zero » : contenu, intérêt. Disponível em: <<http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/DOCS/DOC18.pdf>> Acesso em 31 de Abril de 2017.

# ENSINO DE ESPANHOL, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE:

## Uma proposta didática

José Edson da Silva (UFPE)

**Resumo:** Este trabalho, que possui propósito eminentemente prático, é baseado em um projeto de intervenção desenvolvido na disciplina de “Estágio Curricular em Língua Espanhola 2 - Observação”, sob a regência da Profa. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi na Universidade Federal de Pernambuco em 2017.1. A partir das observações e notas de campo feitas durante a observação de 15 horas/aulas de Espanhol em uma turma de Conversação do Núcleo de Estudos de Línguas (NEL) de uma escola de referência do Recife foi construída uma proposta didática que visa, essencialmente, incorporar a literatura e diversas linguagens (pintura, textos publicitários, etc.) no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) cujos objetivos são: (i) problematizar o papel da mulher na sociedade (BRASIL, 1998), buscando promover e desenvolver as competências crítico-reflexiva, comunicativa e intercultural dos aprendizes; (ii) inserir e refletir acerca de (novas) ferramentas como potencializadores para o estudo do espanhol. Este trabalho, também, surgiu a partir da percepção de que há uma dificuldade expressa por muitos professores em propor uma aula que não se circunscreva puramente à competência gramatical. Língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, embora, muitas das vezes, as questões socioculturais sejam tratadas como meros anexos nos materiais didáticos e até mesmo silenciadas pelos professores. Entende-se, pois, que as diferentes formas de manifestação artístico-cultural que estão vinculadas a uma língua são ricos, autênticos e significativos recursos que devem ser levados à sala de aula, a fim de um processo mais real de ensino de ELE. Para tanto, têm-se como aporte teórico, principalmente, os discursos de Gardner (1983), Acquaroni (2007), Benítez (2009), Cândido (2012), Walsh (2009) e os documentos oficiais que oficializam e regulam o ensino de espanhol no Brasil. Dessa forma, se espera contribuir e refletir sobre os diversos instrumentos que podem ser usados para possibilitar um processo de ensino-aprendizagem mais motivador, que trabalhe integralmente diversas competências e, sobretudo, vise uma educação para a cidadania.

**Palavras-chave:** cidadania; ELE; abordagem comunicativa e intercultural, múltiplas linguagens.

## À GUIA DE INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva problematizar e discutir as metodologias aplicadas no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE), tendo como finalidade apresentar possíveis caminhos através de uma proposta didática (PD) que visa, essencialmente, incorporar a literatura e as diversas linguagens (pintura, textos publicitários, dentre outros) no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para brasileiros cujos objetivos são: (i) problematizar o papel da mulher na sociedade (BRASIL, 1998), buscando promover e desenvolver as competências crítico-reflexiva, comunicativa e intercultural dos aprendizes; (ii) inserir e refletir acerca de (novos) instrumentos didáticos que são tratados como meros anexos no material didático e/ou silenciados pelos professores por diversos fatores que, se pudessem considerar-los, encontrariam novas possibilidades para um processo mais significativo, crítico e intercultural.

No Brasil, o ensino de língua estrangeira (LE) ainda é sustentado por bases tradicionais, isto é, uma visão instrumental e que leva em consideração apenas (ou com ênfase) a competência gramatical, portanto “trata-se de uma equivalência[...], segunda a qual língua é gramática (língua = gramática)” (CELADA, 2013, p.08). Entretanto, aprender uma LE significa entrar em um outro mundo que ultrapassa as questões puramente linguísticas (lê-se: gramatical), haja vista que a língua(gem) é um produto social e, por isso, está intrinsecamente envolvida a cultura.

Desta forma, a presente PD busca, a partir de uma questão sócio-cultural e desde uma abordagem comunicativa, incorporar o texto literário e diversas linguagens, a fim de trabalhar integralmente diversas competências e, sobretudo, visa uma educação para a cidadania.

Vale ressaltar que, tal PD foi desenvolvida a partir das observações e notas de campo feitas durante a observação de 15 horas/aulas de Espanhol em uma turma de Conversação do Núcleo de Estudos de Línguas (NEL) de uma escola de referência do Recife, atividade de cunho obrigatório desenvolvida na disciplina de “Estágio Curricular em Língua Espanhola 2 - Observação”, sob a regência da Profa. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi na Universidade Federal de Pernambuco em 2017.1. Para fundamentar esse trabalho tomamos como aporte teórico Acquaroni (2007), Cândido (2012), Celada (2013), Benítez (2009), Gardner (1983), Walsh (2009), e os documentos oficiais que discutem sobre o ensino de Espanhol no Brasil.

## DESENVOLVIMENTO

Por muito tempo, o ensino LE centrou-se no método tradicional, chamado **Gramática e Tradução**, também conhecido como *método prussiano*, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem era entendido desde uma óptica normativa e prescritiva da língua. Portanto, não havia um propósito comunicativo, mas o de entender textos escritos produzidos na língua-alvo. É daí que vem a concepção do “buen decir”, em razão da retórica, destaque na época. Tal método *a priori* foi usado para o estudo das línguas clássicas.

Para superar as deficiências que existiam no método anterior, o **Método Direto** ou **Berlitz** apareceu, esse método dava à gramática um papel secundário e ao vocabulário uma maior importância. No entanto, também apresentava algumas deficiências que outros métodos desenvolvidos *a posteriori* tentaram dar

conta, como o **audio-oral**, o **situacional** e os de **orientação cognitivista**<sup>1</sup>, que “*comparten su primordial interés por el significado, por su comprensión por parte del sujeto y por los procesos y condiciones en que este tiene lugar y a aquél [el significado] resulta accesible*” (ACQUARONI, 2007 apud MARTÍN PERIS, 2000).<sup>2</sup>

A partir das escolas cognitivas, que surgem nos finais dos anos 60, os métodos que visam a interação em situação real recebem maior prestígio. A gramática, portanto, é ensinada visando o uso, isto é, a sua funcionalidade; o trabalho com os gêneros textuais/discursivos ganha destaque. O ensino de língua atravessa a barreira da repetição e chega a **abordagem comunicativa** (e seus herdeiros<sup>3</sup>). O texto literário (TL) antes tratado como mero objeto de estudo gramatical, recebe um espaço maior nas aulas/manuais, bem como as demais linguagens. Além de que, há uma maior preocupação no desenvolvimento integral do aprendiz de LE.

## O Texto Literário como potencializador

Sabe-se que, durante séculos, o TL desempenhou um papel proeminente no ensino de línguas, seja como máximo expoente cultural ou como ferramenta para aprimorar e praticar algumas estruturas linguísticas formais (no caso dos métodos tradicionais). Mas com o passar do tempo e com o método comunicativo, há uma quebra de paradigma. A literatura passa a ser vista como uma materialidade que pode ser trabalhada a serviço de si mesma (competência literária) e a serviço da linguagem (competência comunicativa) e a serviço de competência cultural. Aclara-nos Acquaroni (2007, p.50) que, embora timidamente, a literatura começa aparecer efetivamente com este método como uma ferramenta didática, vê-se, então, a possibilidade de desenvolver para além dos conteúdos formais da língua, através de modelos de modelos didáticos processuais ou por tarefas.

Contudo, Mineiro (2016), quando discute o lugar atribuído à literatura e da leitura literária nas aulas ELE no Brasil, com base na prática docente observada pelos estudantes das disciplinas de Estágio em Língua Espanhola na UFPE, deixa claro que uma dicotomia é percebida: o real versus o ideal, porque, em teoria, a presença do literário é discutida e considerada fundamental, mas a prática está muito longe do observado.

Talvez porque trabalhar com a literatura, visualizando o desenvolvimento da competência literária, seja uma tarefa árdua e que não implica ser um trabalho de teoria ou crítica literária. Com a PD não queremos ensinar literatura, mas ensinar a ver a literatura com outros olhos, valorizando-a e aproveitando-a para problematizar questões sociais pertinentes.

Assim, consideramos o aprendiz como sujeito leitor e cercado não apenas por/de textos marcados pela realidade crua e objetiva, ligados a sua função puramente referencial, mas também como um leitor/experimentador de textos que têm como característica a *plurisignificación*<sup>3</sup>, pois “*el discurso literario es portador de una carga significativa efectiva, evocadora, que va más allá de lo puramente denotativo o referencial y se instaura en el plano de la connotación*” (HJELMSLEV, 1971 apud ACQUARONI, 2007, p.23).

---

1 Por exemplo: Respuesta Física (ASHER, 1982), Enfoque Natural (TERREL; KRASHEN, 1983), Sugestopedia (LOZANOV, 1988), além do enfoque comunicativo (tratamos no texto).

2 Como por exemplo: o método de ensino de línguas por tarefas— MELT.

3 Conceito criado por Wheelwright (1962) e trazido por Acquaroni (2007) em seu texto.

García (2007) em seu ensaio *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica* expõe cinco razões para inserir a literatura na sala de aula:

- I- [...] el carácter universal de los temas literarios, aunque se defiera en la manera de tratarlos [...];
- II- [...] la literatura es material "auténtico", lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos [...];
- III- [...] el valor cultural de la literatura, cuyo uso puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta [...];
- IV- [...] la riqueza lingüística que aportan los textos literarios;
- V- [...] el poder potencial de ésta [la literatura] para involucrar personalmente al lector, para crear un compromiso personal del estudiante con la obra que lee [...];

A estas podemos adicionar as funções humanizadora e formativa (C NDIDO, 2012) e, por essa razão, o caráter político-pedagógico indispensável à formação do discente, apesar da falta de alusão explícita à literatura nos documentos que regem o ensino de LE na educação básica como, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 2000).

### **As Linguagens e a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner**

O próprio mundo contemporâneo nos converte em leitores de múltiplas linguagens, tendo em vista que estamos cercado por uma incontável quantidade de materialidades linguísticas. Por essa razão, amparados na TIM, propomos e defendemos a presença de diversas linguagens como potencializadores do ensino-aprendizado de espanhol desde do nível básico e em especial, em nível mais avançado. Pois,

*"la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos vocabulario, reglas, funciones..." (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes)"*

O trabalho explorando as diversas linguagens que nos cercam está em diálogo com o que propõe o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) quando fala da necessidade que possui o aprendiz e do contexto de uso da língua, uma vez que varia devido a necessidade e situação específica. Além de que, está em comum acordo com os documentos oficiais que regem o ensino de LE no Brasil.

Afinal, vivemos em uma sociedade que nos convida sempre a lê-la de várias interfaces, seja através dos jornais em um quiosque localizado em uma praça nos arredores de uma cidade, seja através dos *outdoors* nas principais avenidas de uma área central, seja nas redes sociais. Daí a necessidade de inovar e criar novos caminhos para uma aprendizagem mais significativa, considerando as múltiplas possibilidades de trabalho e, mormente, permitindo o desenvolvimento da individualidade de cada aprendiz de LE, levando em consideração os aspectos individuais e coletivos, por meio de uma visão holística.

Essa teoria representou uma quebra de paradigmas na área das Ciências Cognitivas e na Educação, pois Gardner defende uma reformulação no que se entende por inteligência. Para ele o homem não é um sujeito dotado de uma capacidade geral (popularmente conhecido como Q.I- coeficiente de inteligência), mas sim um sujeito dotado de várias inteligências que funcionam, a partir de um conjunto amplo de competências universais, assim, um sujeito pode ter uma inteligência mais desenvolvida que outra e o professor deve levar em consideração isso.

Com finalidade didática Souza (2013) nos propõe a seguinte equivalência:

INTELIGÊNCIAS	X	MÚLTIPLAS LINGUAGENS
Inteligência musical	↔	Linguagem musical
Inteligência <u>corporal-cinestésica</u>	↔	Linguagem corporal
<u>Inteligência lógico-matemática</u>	↔	Linguagem verbal Linguagem visual Função denotativa da linguagem
Inteligência linguística	↔	Linguagem verbal
Inteligência espacial	↔	Linguagem visual
Inteligência Interpessoal	↔	Uso de todas as funções da linguagem na comunicação
Inteligência Intrapessoal	↔	Linguagem verbal Linguagem musical Linguagem corporal Função emotiva da linguagem
Inteligência naturalista	↔	Linguagem corporal Linguagem visual
Inteligência existencial	↔	Função emotiva da linguagem

Relação entre as inteligências múltiplas (Gardner, 1983) e as diferentes linguagens.

Fonte: Souza (2013)

Assim, uma pessoa que tem a inteligência espacial mais latente precisará de estímulos visuais para uma melhor aprendizagem, desde os conteúdos e materiais selecionados até a organização do próprio espaço físico e a maneira como se comporta o professor. Essa organização é comum nos cursos direcionados ou que tenham alunos surdos, tendo em vista que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se materializa no espaço visual.

### **Mas, porque discutir gênero na escola? E na aula de Espanhol?**

Os PCN (1998) reconhecem que “a discussão sobre gênero permite o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos para homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” e, paralelamente a isso, afirmam que as temáticas sociais devem ser tratadas transversalmente nas disciplinas do currículo, haja vista a integração entre diferentes áreas. Portanto, a PD parte desse pressuposto e busca um desenvolvimento integral do aprendiz enquanto cidadão e agente transformador da sua realidade.

Hoje, no Brasil, as mulheres têm acesso à educação e trabalho, porém nem sempre foi assim e essa realidade é análoga à de tantos outros países desde os primórdios da sociedade. Tal discrepância entre o socialmente construído e concebido como “masculino” versus “feminino” está representado na literatura, na pintura, no cinema, dentre outras materialidades que podem ser levadas à sala de aula, a fim de que possam sensibilizar e proporcionar momentos de reflexão e discussão da(s) realidade(s).

No mundo hispânico, por exemplo, temos duas figuras femininas históricas que desempenharam um papel relevante no questionamento da estrutura social, cada uma em sua época: a pintora Frida Kahlo (México, séx. XX) e a monja Sor Juana Inés de la Cruz (México, séx. XVII), ambas com suas vivências materializadas em quadros e poemas, respectivamente; oferecem ao professor diferentes possibilidades de ler uma questão social que une várias culturas e deve ser discutida dentro do sistema educativo (FEIJÓO, 2013).

É necessário (re)conhecer, refletir, problematizar e analisar a partir de um ponto de vista crítico, (a)temporal e cultural sobre a temática para que possamos tecer um diálogo, buscando o fio que nos representa, diferencia e identifica enquanto seres humanos submergidos em realidades diferentes. Desta maneira, se toma a terceira perspectiva de interculturalidade defendida por Walsh (2009) em seu ensaio intitulado “*Interculturalidad Crítica y educación intercultural*”, essa perspectiva busca não só identificar as diferenças que existem nas culturas (primeira perspectiva - relacional) e incluir os diferentes num determinado contexto (segunda perspectiva - funcional), mas reconhecer e compreender o problema estrutural com o objetivo de questionar as realidades, buscando desenvolver o princípio da alteridade, oportunizando aos aprendizes o entendimento da sua realidade, que é passível de mudança.

Vale ressaltar que a escolha “**do papel da mulher na sociedade**” como temática central se deu não somente pelas observações e notas tomadas durante as 15h/aulas, mas pela necessidade de trabalhar com questões universais e de urgência e alcance social (BRASIL, 2000) que, muitas das vezes, não são exploradas por diversas razões, principalmente questões delicadas como a escolhida, tendo em vista a vivência dos discentes e a realidade da sociedade brasileira frente a questão.

Há, portanto, um diálogo entre o que este artigo propõe com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), porque reforça o caráter educacional e cidadão do ensino LE. Afinal, “o ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio” (OCEM, 2006, p.53), no qual estabelece a melhoria do aluno como pessoa humana, mediante a ética e o pensamento crítico (LDB 9394/1996).

---

### ***Hacia la comunicación intercultural y ciudadana***

Busca-se intervir através de uma metodologia significativa, de acordo com o enfoque comunicativo e visando, substancialmente, a interação aluno-realidade(s). A PD foi dividida em 4 aulas adaptáveis e complementares, que usam essencialmente recursos disponíveis na web 2.0 e estão disponíveis em espanhol nos links abaixo:

- |                |  |
|----------------|--|
| <b>1ª aula</b> | <i>La mujer en distintas épocas: cómo la representan y cómo la vemos- la pintura y el trabajo manual en evidencia.</i><br>Disponível em: <a href="https://tinyurl.com/pd1aulaele">https://tinyurl.com/pd1aulaele</a> |
| <b>2ª aula</b> | <i>Aquí se respira lucha</i><br>Disponível em: <a href="https://tinyurl.com/pd2aulaele">https://tinyurl.com/pd2aulaele</a>   |
| <b>3ª aula</b> | <i>“Yo, el insumo para el capital”</i><br>Disponível em: <a href="https://tinyurl.com/pd3aulaele">https://tinyurl.com/pd3aulaele</a>   |
| <b>4ª aula</b> | <i>Broche de oro</i>   |

Disponível em: <https://tinyurl.com/pd4aulaele>

**Anexos**

Disponível em: <https://tinyurl.com/pdanexosaulaele>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar e desenvolver uma aula que inclua a literatura e diversas linguagens e, ao mesmo tempo problematize questões relevantes para a sociedade, buscando o desenvolvimento extralinguístico e intralinguístico não é algo fácil. Tampouco é a única maneira, porém é um caminho que diverge do equivalência proposta por Celada (2013) e que seguramente fará do processo de aprendizagem mais significativo, inovador e estimulante.

A PD esquematizada evidencia modos e materiais viáveis e disponíveis para o desenvolvimento das competências crítico-reflexiva, comunicativa e intercultural, através de uma metodologia que permita a integração das destrezas e do diálogo com outras realidades culturais, pois o ensino-aprendizagem de uma língua, seja materna ou estrangeira, não é exclusivo para o trabalho intralinguístico, haja vista que nossos estudantes possuem uma bagagem linguística, cultural, social, etc. que podem ser consideradas com a finalidade de viabilizar o processo didático. Por isso, o poema, a música, o anúncio publicitário, a notícia, a pintura, a arte, a escultura possibilitam refletir sobre uma situação vigente em diversas culturas.

Vale ressaltar que ao apresentar essas possibilidades de trabalho não temos como principal preocupação o trabalho a partir da perspectiva dos gêneros textuais/discursivos; *a priori* buscamos integrar diversas mostras genuínas da língua em foco, que estão presente no nosso cotidiano e servem de suporte para o desenvolvimento dos nossos objetivos sejam eles comunicativos e/ou socioculturais. Por fim, se espera que essa breve discussão reflita e sirva de inspiração para possíveis mudanças no fazer docente.

## REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza del español como LE/L2. Madrid, Santillana- Universidad de Salamanca , 2007.
- BRASIL. **República Federativa do Brasil**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)**. Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, A. Direito à Literatura. In.: LIMA, A, et al. **Direito à Literatura**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. p.17-40.
- CASSANY, D. La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. . **Tinkuy**: Boletín de investigación y debate. 2009. p.07-29.
- CELADA, M. T. Aquí há língua: No proceso de ressignificar as práticas de ensino (a modo de prefacio). In.: NADIN, O. L; LUGLI, V. C. P. **Espanhol como língua estrangeira**: reflexões teóricas e propostas didáticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p.07-19.
- CONSEJO DE EUROPA, **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002 Ministerio de educación cultura y deporte / Grupo Anaya. Madrid. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_04.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm), 2002. P.47-95.
- ENFOQUE COMUNICATIVO. In.: DICCIONÁRIO de términos clave de ELE- **Centro Virtual Cervantes**. Online. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- FEIJOÓ, M. C.. **Educación y equidad de género**. Disponível em: <<https://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol44-issue2/Debates5.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.
- GARCIA, M. D. A. Como llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. Marco ELE, **Revista de Didáctica ELE**. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Madrid, nº 5, p. 1–51, 2007.
- GARDNER, H.. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês: The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences.1983.
- MINEIRO, I. B.. Consideraciones sobre el lugar del texto literario en clases de ELE en Brasil. **Memorias del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura**. ISBN: 978-9945-603-29-3. Disponível em: <<https://www.pucmm.edu.do/investigacion/centros/cedile/Documents/Memorias-XIII-Congreso-Leer-escribir-mundo-diverso-desafios-perspectivas.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017. p.420-434.

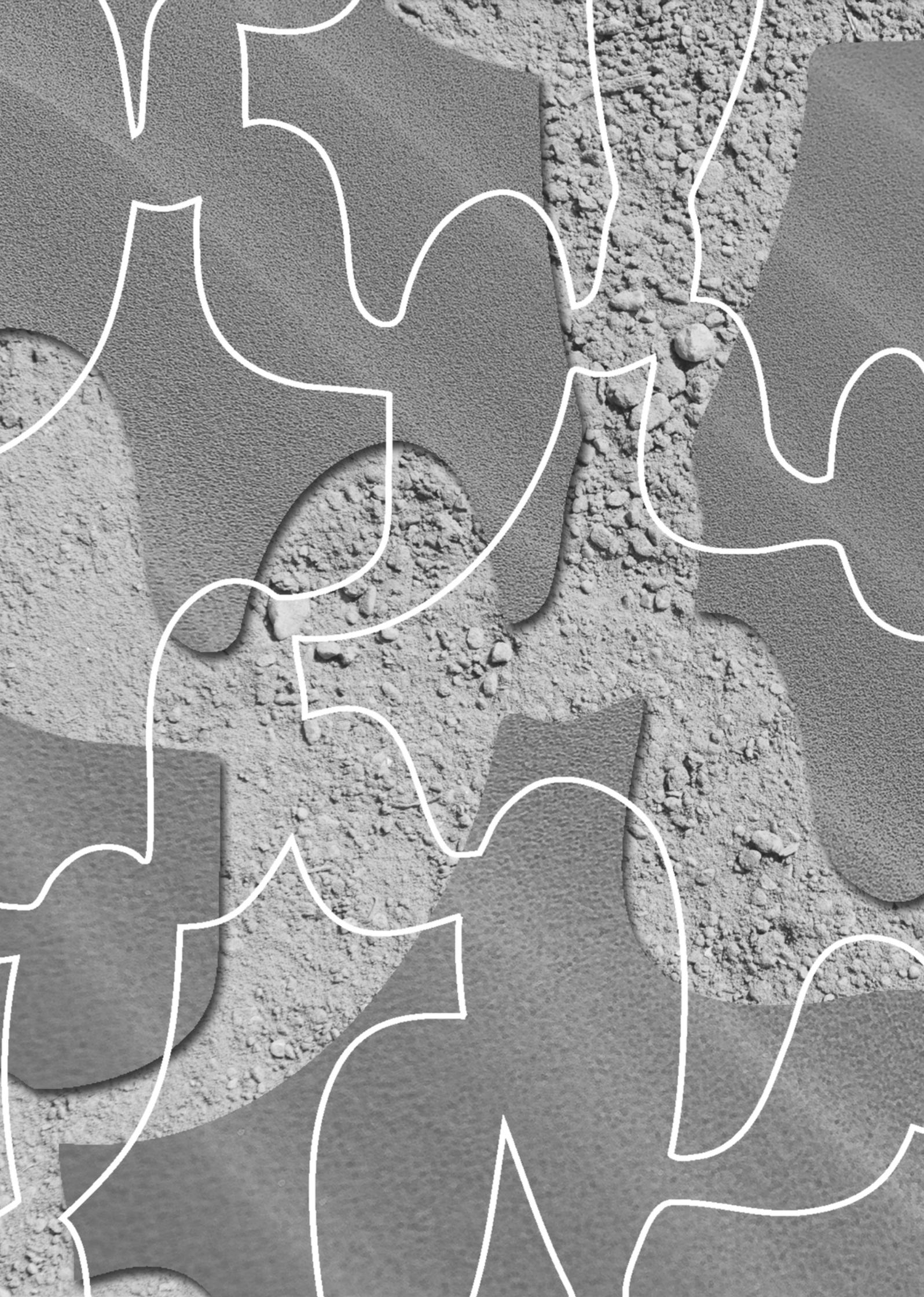
SOUZA, E. C. Múltiplas linguagens x habilidades comunicativas: o ensino de língua estrangeira no ambiente escolar. In.: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 18, n. 1, jan.-jun. 2013. p. 109-123. Disponível em: < <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

VIÚDEZ, F. C.; DÍEZ, I. R.; FRANCOS, C. S. **Nuevo Español en Marcha 4**: Curso de Lengua Española como Lengua Extranjera. Sgel, 2014.

WALSH, C.. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Disponível em: <[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_o\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_o_2405.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.



**estudos  
étnicos,  
africa-  
nos e in-  
dígenas**



# A ANCESTRALIDADE EM NARRATIVAS ANGOLANAS DOS SÉCULOS XX E XXI: *Luuanda e Os da minha rua*

---

Jéssica Rayanne de Souza Cordeiro  
Letícia Raiane dos Santos

**Resumo:** A valorização dos ancestrais, a memória e a oralidade são componentes do universo cultural africano. A literatura faz parte deste contexto e conseqüentemente no seu feitiço há evocação da memória, presença dos ancestrais e da oralidade. José Luandino Vieira, escritor do romance *Luuanda*, e Ondjaki, autor do livro de contos *Os da minha rua*, são narradores angolanos de épocas diferentes (década de 1960 do século XX e anos 2000 do século XXI, respectivamente) que fazem uso dos componentes citados em suas narrativas. Buscamos aqui analisar as convergências e divergências encontradas nas narrativas, tendo como foco de análise a ancestralidade.

**Palavras-chave:** ancestralidade; Angola; literatura africana; narrativas.

## INTRODUÇÃO

A literatura angolana está intimamente ligada ao processo de colonização portuguesa e também aos tempos pós-coloniais. Trata-se de uma expressão artístico-cultural relacionada à valorização do nativo negro no século XIX, à luta contra os colonizadores e à reafirmação de uma identidade nacional a partir do século XX. Neves (2015) afirma que o início de uma atividade literária em Angola começou com a liberdade de imprensa portuguesa, em 1856, que foi estendida às colônias. O início da atividade literária aconteceu nos jornais, e Cordeiro da Matta, com *Delírios* (1890), rompe com a lírica tradicional portuguesa e tematiza a questão racial, mas está, no entanto, ainda ligado a padrões europeus. Ainda de acordo com a autora:

(...) a elaboração de uma literatura propriamente angolana só irá ocorrer a partir dos anos 40, com escritores como Castro Soromenho (1916-1968), em cuja produção pode-se observar, em um primeiro momento, um olhar atento às sociedades nativas angolanas em que o europeu não se encontrava presente e, em um segundo momento, um olhar voltado ao ambiente angolano já marcado pela relação conflituosa entre colonizadores e colonizados. (NEVES, 2015, p.20).

Neves (2015) ainda frisa que a revista *Mensagem*, surgida em 1950, caracteriza-se pelo uso da simbologia angolana e da crítica social, marcada pelo nacionalismo. Em 1957, o jornal *Cultura*, também comprometido com a formação de uma identidade nacional, publica José Luandino Vieira e Arnaldo Santos. A autora também relata que, em 1961, tem início a luta armada pela independência, e, com isso, pessoas que vivem à margem da sociedade – como negros e pobres – são introduzidas como personagens da literatura, assim como os espaços por eles habitados e os problemas do seu cotidiano. Após a independência do país, em 1975, são publicadas muitas obras que haviam sido escritas durante o período colonial e estes textos versam sobre a busca da libertação do país e a formação da identidade nacional.

Na década de 1980, de acordo com Neves (2015), surgem textos literários que criticam a nova ordem vigente, tais como a novela intitulada *Quem me dera ser onda* (1982), de Manuel Rui, e o romance *O cão e os caluandas* (1985), de Pepetela, que usam do humor e da ironia para denunciar os equívocos cometidos pela sociedade angolana no momento pós-independência. No século XXI, a partir da década de 10, a modalidade literária que conjuga ficção e memória tornou-se relevante na produção angolana e essas obras fizeram uma revisão do passado em busca de elementos que possibilitaram entender o presente, e, por conseguinte, refletir sobre o processo de construção da identidade nacional. Ondjaki é um desses escritores.

Consideramos, neste trabalho, a importância do apanhado histórico que revela as fortes características dos textos de origem africana e suas nuances à medida que os autores africanos deram passos em direção à exaltação de sua literatura nacional, com maior foco na Angola e em seus respectivos autores José Luandino Vieira e Ondjaki, sobre os quais procuraremos nos aprofundar, mais especificamente, no que diz respeito à ancestralidade.

## ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E ORALIDADE

Ao abordar esta temática, consideramos que os estudos já feitos sobre tais aspectos são de importante discussão, pois visam explorar e espalhar aspectos da cultura popular africana e todas as nuances que esta abrange: sua identidade, suas tradições e seus costumes. Deste modo, é pertinente a observação de

como ocorrem os eventos aqui elencados dentro da literatura africana de modo geral, já que não somente podemos ver tais características presentes somente nos textos dos autores escolhidos para análise neste trabalho, mas sim, na literatura africana em sua totalidade.

### **Ancestralidade e memória na cultura africana**

A valorização dos ancestrais e da memóriana transmissão dos valores culturais sempre fizeram parte da vida africana, fato este que difere da cultura ocidental, predominantemente eurocêntrica e que modernamente, volta-se, cada vez mais, para a valorização da juventude e do vigor físico. Oliveira (2014) cita as formulações apresentadas por Fábio Leite, que, no importante trabalho *A questão ancestral: África negra*, publicado em 2008, divide a ancestralidade em dois tipos: ancestrais de essência mítica (preexistentes e divindades) e os ancestrais de essência histórica (ancestrais históricos). Moreira (2010) complementa:

A ancestralidade é um princípio histórico-cultural que rege a vida dos indivíduos e encontra-se no centro de sua concepção de mundo, do divino e do indivíduo. Enquanto elementos objetivos dos signos que organizam a dinâmica social, constituem-se não apenas do ancestral histórico, homem, como também das divindades e o pré-existente, na medida em que todos esses estão indissolúvelmente relacionados à composição do mundo (MOREIRA, 2010, p. 35).

A transmissão dos valores culturais pelos ancestrais às gerações seguintes é realizada com a ajuda da memória dos velhos. Padilha (2011) defende que o papel destes é fundamental no processo de reelaboração simbólica, pois eles são os guardiões contadores das estórias e responsáveis pela iniciação dos neófitos nos mistérios do novo mundo. Por sua vez, Nascimento & Ramos (2011) observam que os velhos são imprescindíveis na conservação da memória coletiva e os griotes são aqueles que revisitam práticas ancestrais, tais como o diálogo coletivo – muitas vezes concretizado em volta de uma fogueira. Com isto, há transmissão às gerações posteriores do passado da comunidade, com rememoração dos mitos e histórias, que podem ser registrados pela escrita literária, integrando um arsenal de defesa identitária contra processos de massificação e assimilação cultural que, muitas vezes, acompanha a modernização.

Este pensamento corrobora a ideia de que a memória é, então, construída coletivamente, em meio social. A memória individual, portanto, representa somente um entre os muitos pontos de vista dentro desta memória coletiva. No meio do esquecimento dos mais velhos com o advento da sociedade industrial, a cultura africana mostra-se divergente na atitude de persistir com esse olhar, não somente cuidadoso e respeitador, mas também exaltador da experiência e idade.

### **Oralidade na cultura africana**

Em nossa reflexão, notamos que há duas visões criadas a respeito da oralidade. Enquanto uma considera as sociedades orais algo primitivo, outra as vê como exemplares. Estas visões são reveladoras no sentido em que mostram como se pode diferenciar a apreensão entre o escrito e o oral. Porém, é bem verdade que no universo africano, a ausência de registros gráficos foram e ainda são uma constante em inúmeras comunidades. A comunicação oral esteve presente de uma forma robusta desde tempos remotos. Nascimento & Ramos (2011) relatam que a oralidade persiste nos falares dos griotes, que são “memória viva” e recuperam narrativas que transmitem saberes antigos e continuam a tessitura da história. Elas ainda afirmam que:

A valorização da tradição oral, na África, longe de significar apenas um meio de comunicação, é uma maneira de preservar a sabedoria da ancestralidade. Nesse sentido, a palavra transmitida na oralidade conduz a herança ancestral tão valorizada por esta cultura. Os seus griotes relatam as histórias ouvidas de seus antepassados, que por sua vez, deverão ser ouvidas entre as gerações seguintes. (NASCIMENTO & RAMOS, 2011, p. 457).

Os mitos, as crenças, a sabedoria do povo em geral cristaliza-se a partir da oralidade, o que demonstra a estreita relação que essa cultura cria entre literatura e história. É na passagem dos mais velhos para os mais novos que há a perpetuação e reformulação dos aspectos culturais, pois é bem sabido que as novas gerações também trazem novos olhares a serem adicionados ao que já é concretizado. Assim, é sobre os mais jovens que é depositada a responsabilidade de manutenção do conhecimento e da cultura.

Ana Mafalda Leite (2012) explica que a tematização linguística, isto é, a vontade de exprimir dentro da literatura uma forma próxima do oral, ganha mais atenção dentro das obras de origem angolana. Como forma de ir contra o “roubo” da língua portuguesa pelo colonizado, há esse movimento de africanização, com o objetivo de instituir um processo de reconhecimento, ou, nas palavras da autora, nativização. Sobre isso, ela explica:

A enunciação do legado “oral” faz-se através do enunciado, que cumula e concentra, numa geologia estratificada que atinge a sintaxe, os ritmos híbridos das “oralidades”. É nesse trabalho da “língua” como texto (na acepção kristeviana) que se desvelam as “tradições” traídas, e reformuladas, e se recuperam os traços genealógicos de variadas “formas” ou “gêneros” orais africanos, e outros gêneros provenientes da literatura escrita. (LEITE, 2012, p. 34).

Os autores, então, foram muito felizes no seu objetivo de registrar essa língua como texto, e por meio de seus livros, é visível que a relação entre oralidade e ancestralidade é algo íntimo e indissociável.

## **ANCESTRALIDADE EM LUUANDA**

Luandino Vieira escreveu *Luuanda* enquanto estava na prisão e o livro foi publicado em 1964, mesmo o autor estando detido. Silva (2015) afirma que Luuanda é um marco na literatura angolana, uma obra de afirmação da sua autonomia e força, que foi reconhecida com o grande prêmio da novelística outorgado pela Sociedade Portuguesa de Escritores, em 1965.

Moreira (2015) defende que a memória e a experiência são partes integrantes de Luuanda e que:

As histórias descrevem, com minúcias, personagens que compõem um cenário de exclusão social. Nela a dicção do narrador assume a condição de enunciação posicionada em um campo social conflituoso, no qual a proposição da alteridade angolana como experiência sensível esbarra nos recursos expressivos que a linguagem coloca à sua disposição para retratar os personagens dos musseques, como também a realidade vivida neste espaço social. (p. 268).

Neste espaço de exclusão social, desenrolam-se as três histórias de Luuanda: “VavóXíxi e Seu Neto Zeca Santos”, “Estória do Ladrão e do Papagaio” e “Estória da Galinha e do Ovo”. Em duas destas narrativas consegue-se identificar personagens que encarnam a ancestralidade africana. VavóXíxi, na primeira história, e vavóBebeca, na última história, personificam ancestrais africanos.

No começo da estória “Vavó Xíxi e Seu Neto Zeca Santos” já há indícios da importância e da presença da ancestralidade, com a demonstração de conhecimento dos fenômenos da natureza por Vavó Xíxi, que fez previsão climática do dia, e também o narrador faz questão de frisar que ela é uma sábia:

E toda a gente deu razão em vavó Xíxi: ela tinha avisado, antes de sair embora na Baixa, a água ia vir mesmo.

A chuva saiu duas vezes, nessa manhã.

[...]Vavó Xíxi tinha avisado, é verdade, e na sua sabedoria de mais velha custava falar mentira. (VIEIRA, 1979, p. 4).

A ancestral também assume uma postura de educadora e cobra responsabilidades ao neto Zeca Santos em relação à economia doméstica, já que ela afirma que o neto gasta dinheiro com roupas quando seria mais prudente usá-lo na compra de gêneros alimentícios:

- Mas, vavó, vamos comer?

- Ih?! Vamos comer, vamos comer!...Vamos comer mas é tuji\*! Menino trouxeste dinheiro, trouxeste para comprar as coisas de comer?... Todos os dias nas farras, dinheiro que você ganhaste foi na camisa e agora vavó quero comer, vavó vamos comer é o quê?! Juízo, menino! (VIEIRA, 1979, p. 5).

Mais adiante na narrativa, ela faz uma cobrança ao neto em relação ao comportamento dos jovens em relação aos velhos, relembrando ao jovem que o respeito e a polidez fazem parte das regras sociais: “- Ená\*, menino!... Tem propósito Agora pessoa de família é cão, não é? Licença já não pede, já não cumprimenta os mais velhos...” (VIEIRA, 1979, p. 8).

Vavó Xíxi também tem como característica a ironia. O Neto reclama que não tem comida e “Vavó Xíxi abanou a cabeça com devagar. A cara dela, magra e chupada de muitos cacimbos, adiantou ficar com aquele feitio que as pessoas tinham receio, ia sair quissemos, ia sair quissende, vavó tinha fama...” (VIEIRA, 1979, p. 8). Luandino Vieira reforça essa faceta de vavó Xíxi “[...]–boca dela tem sempre piada, mesmo se é conversa de óbito não faz mal, ela sempre fala de maneira que uns riem, outros não estão a perceber - [...]”. (VIEIRA, 1979, p.12). Posteriormente o tema da ironia é novamente trazido à baila quando uma mulher negra dá à luz a uma criança branca:

Vavó ria, batia as mãos satisfeita, gozando, fechando os olhos, pondo muxoxo, dobrando na cintura para rir ainda com mais força. E quando nga Tita despediu outra vez e saiu, [...] vavó encontrou a sua coragem antiga, sua alegria de sempre e mesmo com o bicho da fome a roer na barriga, foi-lhe gritando malandra e satisfeita:

- Sente, menina! Mu muhatu um ‘mbia! Mu tunda uazele, um tunda uaxikelela, um tunda uaku-suka... (VIEIRA, 1979, p. 15).

A prudência para melhor avaliar os fatos é outra característica dos ancestrais explorada pelo narrador. Vavó Xíxi ficou surpresa quando Zeca disse que foi surrado por só Souto, que era amigo de seu marido, apenas pelo fato do menino ter ido lhe pedir emprego: “Hum!... Muitas vezes Zeca tinha começado com as manias antigas, o melhor era procurar saber a verdade inteira...” (VIERA, 1979, p. 9). A cautela, tal qual a prudência, é um dos valores com o qual o narrador compõe a personagem de vavó Xíxi: “Cautelosa, com toda a esperteza e técnica dos anos que tinha vivido, vavó Xíxi começou a explorar o neto, pôr perguntas

pareciam à toa mas eram para descobrir se ela falava mentira.” (VIEIRA, 1979, p. 9).

Vavó Xíxi vive uma vida de sofrimentos relacionados à sua classe social e à sua condição de colonizada, mas tenta não demonstrar seu sofrimento provavelmente com o intuito de não retirar a esperança das pessoas de sua comunidade:

Tudo isso é para vavó muito velho, muito antigo, sempre a vida dela lhe concedeu todos os anos, todos os cacimbos, todas as chuvas, e agora, nessa hora, a barriga estava lhe doer, a cabeça cada vez mais pesada, o corpo com frio.

[...]-Boa tarde, vavó Xíxi. Como passa?

Abre os olhos, quer sorrir; o sol na cara não deixa. Conhece nga Tita, fala:

- Ai! Bem 'brigada, menina. Gregório, então? (VIEIRA, 1979, p. 14).

Na “Estória da Galinha e do Ovo,” Bebeca, uma das anciãs da comunidade, é a mediadora em um conflito entre duas mulheres, Bina e Zefa, que reivindicam para si a propriedade de um objeto em litígio, um ovo. Zefa era a dona da galinha, denominada Cabíri, que pôs um ovo no quintal de Bina. Este foi o motivo da disputa, e no julgamento a ancestral demonstra uma personalidade parcimoniosa e moderada: “-Calma então! A cabeça fala, o coração ouve! Pra quê então se insultar assim? [...] Fala cada qual, a gente vê quem tem a razão dela. Somos pessoa, sukua\*, não somos bichos! (VIEIRA, 1979, p. 85).O autor faz também questão de colocar na narrativa uma característica histórica da cultura africana, que é o respeito que a comunidade nutre pelos anciãos:

Nga Zefa estava outra vez raivosa. Essas vozes mansas e quietas de Bina falando os casos do mona\* na barriga [...] estavam a atacar o coração das pessoas, sentia se ela ia continuar falar com aqueles olhos de sonsa [...] Virou-se para vavó, a velha chupava sua cigarrilha dentro da boca, soprava o fumo e cuspiu.

- Então vavó?!... Fala então. A senhora é que é a mais velha... (VIEIRA, 1979, p. 87).

Bebeca no processo de julgamento do litígio é também a responsável de convocar outras pessoas para arbitrarem a questão como sô Zé, dono da quitanda; o Azulinho, ajudante do padre e sô Vitalino, proprietário de imóveis. Nesse intervalo de tempo, Bebeca foi escolhida para ser a fiel depositária do objeto em questão:

Com o tempo a fugir para a noite e as pessoas a lembrar o jantar para fazer, quando os homens iam voltar do serviço não aceitavam essa desculpa de confusão de galinha, algumas mulheres saíram embora nas suas cubatas\* falando se calhar vavó não ia poder resolver os casos sem passar chapada outra vez. Mas nga Zefa não desistia: queria levar o ovo e a galinha. Dona Bebeca tinha-lhe recebido o ovo para guardar, muitas vezes a mulher com a raiva, ia-lhe partir ali mesmo. (VIEIRA, 1979, p. 92).

Quando a polícia chegou no local de conflito e foi intimidando as pessoas, Bebeca teve uma atitude de liderança no trato com os policiais. O sargento iniciou o contato de forma grosseira: “- Bando de vacas! Que raio de coisa é esta? Eh!? O que é que sucedeu?” (VIEIRA, 1979, p. 99). Ninguém respondeu, mas vavó Bebeca avançou um passo, e quando ele perguntou se era uma reunião, ela respondeu: “-lh?! Reunião de quê então? Vavó, zangada, refileva.” (VIEIRA, 1979, p. 99). A polícia queria levar a galinha consigo, mas as crianças Beto e Xico fizeram-na escapar, e Bebeca deu o veredito final e entregou o ovo para Bina, que estava grávida e precisava alimentar duas vidas.

## ANCESTRALIDADE EM OS DA MINHA RUA

Reunindo pequenos contos em livro, aparece o autor Ondjaki, outro grande representante da literatura angolana, com a obra *Os da minha rua*, em que o autor passeia por sua infância vivida em Luanda nas décadas de 1980 e 1990. Há, nesses contos, uma mescla entre biografia e ficção: o autor faz uso de personagens que na verdade são seus familiares, amigos, paixões, e situações que nos fazem sentir íntimos de sua vida, como festas em família, a parada de 1º de Maio ou a novela brasileira Roque Santeiro.

O gênero escolhido em si – conto – configura-se como importante gênero literário por reiterar a fixação da cultura oral do povo africano. A tradição do ato de contar histórias perpassada como gênero textual foi e continua a ser, muitas vezes, encarada como “forma” adequada, o instrumento narrativo “africano” por excelência, como explica Leite (2012). Porém, a autora atenta:

(...) talvez mais do que qualquer outro gênero, o conto oral é universal e comum a todas as culturas e continentes. O fato de uma parte das sociedades africanas continuar a ser fundamentalmente camponesa e agrícola, e manter as tradições orais como forma de preservação de sua bagagem cultural, não significa que o conto, a forma mais popular de transmissão de conhecimento e cultura, seja necessariamente a forma “natural” ou “essencial” de reconhecimento da africanidade literária. (LEITE, 2012, p. 26)

Assim, Ondjaki faz uso desse gênero nos relatando, quase como um diário, suas vivências, exprimindo com naturalidade um lirismo cheio de cores e memórias e um atento manejo da língua, com ritmos próprios da sintaxe e com palavras próprias do léxico da língua portuguesa falada em Angola.

O personagem principal aparece, em muitos dos contos, interagindo com personagens mais velhos, a quem são atribuídos a sabedoria. Os pais, tios, familiares em geral, são personagens por vezes frequentes, mas podemos destacar aqui como grande perpetuadora cultural a personagem da avó Agnette, que é a própria experiência e história de um povo.

No trecho do conto *Palavras para o velho abacateiro*, podemos ver a relação de Ondjaki com sua avó, quando este diz:

[...] e a avó Agnette continuava a partilhar as noites comigo, contando, inventando, alterando as estórias todas, as de antigamente, as do presente e as outras, como se o tempo fosse o saco de ar com bolinhas que ela gostava de rebentar, como se, às 2h da manhã – entre risos de cumplicidade, olhares de fascínio que acendiam a madrugada, ternuras faladas como se fossem verdades de ofertar – ela me dissesse, devagarinho, com a voz convicta e os factos arrimados caoticamente, que o futuro não era uma coisa invisível que gostava de ficar muito à frente de nós mas antes – ela dizia como frase de adormecimento mútuo –, antes um lugar aberto, uma varanda, talvez uma canoa onde é preciso enchermos cada pedaço com o riso do presente e todas, todas as aprendizagens do passado, que alguns também chamam de antigamente (...). (ONDJAKI, 2007, p.143)

Outros personagens também ganham voz de sabedoria nos demais contos, de tal modo que podemos perceber uma reiteração do que foi anteriormente dito.

## **CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM RELAÇÃO À ANCESTRALIDADE EM LUUANDA E OS DA MINHA RUA**

Os aspectos relacionados à ancestralidade em *Luuanda* e *Os da minha rua* são semelhantes e, portanto, são convergentes. Tanto vavó Xíxi e Bebeca, em *Luuanda*, quanto Agnette, Tia Sita, Tio Joaquim e outros, em *Os da minha rua*, trazem consigo características da ancestralidade africana, tais como: a mediação de conflitos; a fé e esperança no futuro; o otimismo na vida, a experiência de vida; a sabedoria; a prática de ensinar aos jovens a verem seus ancestrais como referências; a mostrar aos jovens a importância da comunhão de bens materiais e simbólicos em detrimento do egoísmo e do individualismo.

Os ancestrais nas duas narrativas, apesar do tempo que separa as suas publicações, são guardiões da sabedoria e fazem um elo entre o passado e o presente, pois apesar da modernização trazida pelos colonizadores e pelo contato com outras culturas, eles ajudam a fortalecer o caráter identitário africano.

Quanto aos aspectos divergentes entre os ancestrais nas duas narrativas, em sua essência não é notada. Os aspectos convergentes são os pilares nos dois textos *mutatis mutandis* relacionadas aos autores, tempo da publicação e classe social das personagens e espaço da narrativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A conservação da memória coletiva das nações africanas implica a manutenção do patrimônio das tradições orais. A nação angolana vivenciou, no decorrer de sua história, processos de rupturas e discontinuidades, os quais não devem ser esquecidos e sim refletidos, a fim de que não se percam as matrizes que compõem essa tão rica cultura.

As interpretações do presente são, pois, uma importante parte do processo. A releitura das crenças africanas, promovida no âmbito literário, pelos autores estudados, ao buscar luz no passado e suas origens, subsidiam na reconstrução das identidades da Angola. Buscamos com esse trabalho aprofundarmos nos conceitos de ancestralidade, memória e oralidade, a fim de poder melhor entender o movimento de fixação e conservação da história.

Neste intuito, a presença do mais velho nas obras escolhidas, detentor da sabedoria que perpetua a cultura, representa aquele que tem o poder de remeter ao passado para que o presente se faça melhor entendido e o futuro melhor preconcebido, elemento sagrado e fundamental na tarefa de mediar valores antigos e valores que incidem sobre a sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidade e escritas pós-coloniais**: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012.

MOREIRA, Adriana de Cássia. **Africanidade**: morte e ancestralidade em PonciáVicêncioe Um rio chamado, tempo uma casa chamada terra. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2010.

MOREIRA, Terezinha Taborda. **(Re)LerLuandaem tempos de clássicos**. Via Atlântica, São Paulo, nº 27, 265-282, jun/2015.

NASCIMENTO, Lidiane Alves. RAMOS, Marilúcia Mendes. **A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana**: algumas leituras. Crítica Cultural (CRITIC), Palhoça. SC, v. 6, n. 2, p. 453-467, jul./dez. 2011.

NEVES, Cláudia Carvalho. **Ondjaki e os “Anos 80”**: ficção, infância e memória em AvóDezanovae o segredo do soviético. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2015.

OLIVEIRA, Jurema. **As marcas da ancestralidade na escrita de autores contemporâneos das literaturas africanas de língua portuguesa**. SIGNÒTICA, v. 26, n. 1, p. 45-67, jan./jun . 2014.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Editorial Caminho, 2007.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra**: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. 2. ed. Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

SILVA, Maria Teresa Salgado Guimarães da. O direito à angústia e à busca da felicidade em Luuanda. **Revista Crioula USP**, nº 16, Dezembro de 2015.

VIEIRA, José Luandino. **Luanda**. São Paulo: Editora Ática, 1979.

# DISCUTINDO A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL JUNTO AO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE

Carla Virgínia Rodrigues Diniz de Lima  
Carlos Eduardo Silva

Orientadora: Profa. Dra. Imara Bemfica  
Mineiro

**Resumo:** A presente proposta tem por objetivo discutir a educação para as relações étnico-raciais, determinada pela legislação educacional brasileira, no campo do ensino de ELE. Entende-se que, no âmbito do ensino de espanhol no contexto escolar, a abordagem dessa temática sirva como importante eixo de consolidação da competência intercultural, uma vez que o Brasil compartilha com outros países da América do Sul características históricas, sociais, políticas e culturais. Diante desse entendimento, propõe-se abordar temas das culturas de matrizes africanas que permeiam o território latino-americano e são determinantes para as configurações culturais e identitárias da região, sendo uma maneira de articular o ensino da língua estrangeira à realidade do estudante brasileiro. Neste sentido, apresentamos uma proposta didática para trabalhar a questão étnico-racial, considerando que a escola, assim como o meio social, é um dos primeiros ambientes de interação com as práticas sociais, endossando a constituição do sujeito na sociedade. Para tanto, é relevante a participação do professor como um agente transformador que desconstrua, dentro da sala de aula, conteúdos e comportamentos que, de certa forma, aparecem de modo a desprestigiar os afrodescendentes. Entendemos que tais comportamentos são reflexos da longa propagação de um pensamento eurocêntrico hegemônico (Quijano, Grosfoguel), muito presente nos valores sociais, bem como refletidos em conteúdos escolares. Buscamos, com a presente pesquisa, unir o ensino do espanhol e a educação para as relações étnico-raciais, sob a perspectiva afrodescendente, fugindo da visão colonizadora, e almejando despertar no aluno a reflexão para a construção de uma cidadania crítica. De natureza teórico-bibliográfica, neste estudo tomamos como principais fontes os textos dos autores Carvalheira (2006); Bernd (1988); Pereira (2008). Ademais, a partir da discussão teórica, o trabalho se propõe a apresentar uma proposta didática para levar a sala de aula a temática afro, a partir de uma abordagem intercultural crítica (Walsh, 2009). Nesta perspectiva, a pesquisa busca contribuir para a discussão sobre o ensino de língua espanhola a partir do trabalho com um tema que durante muito tempo foi repassado sob a ótica colonizadora apagando e/ou silenciando culturas que fazem parte fundamental de nossa história.

**Palavras-chave:** Afrolatinidades; Interculturalidade Crítica; Afrodescendente; Língua Espanhola; Ensino.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade apresentar a importância de temas transversais propostos pelos documentos Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) e os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (2000) relacionando a temática dos estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena proposto pela lei 11.635/08. Sendo assim, o trabalho se propõe a abordar a educação para as relações étnico-raciais proposta pela referida lei no contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira. Concomitante aos documentos, o ponto crucial desse trabalho está justamente na fundamentação teórica escolhida como contribuição para uma nova perspectiva de ensino de língua estrangeira sob a ótica da interculturalidade crítica da autora Catherine Walsh.

Para isso, consideramos importante trazer as três perspectivas de interculturalidade: relacional, funcional e a crítica. Iremos focar nossa análise na terceira, a interculturalidade crítica, e para isso nos propomos a esclarecer como cada uma delas opera na sociedade e como, desde a perspectiva teórica que adotamos, a interculturalidade relacional e a funcional são naturalizadas nos discursos como inclusivas, mas, em realidade, afetam e ludibriam boa parte da população com estratégias de “pseudo inclusão” dos grupos étnicos considerados minorias. Consideramos que trabalhar a língua espanhola sob a perspectiva intercultural com abordagem racial é a especificidade deste trabalho que visa colaborar para erradicar ou diminuir de forma paulatina o eurocentrismo incutido nas mentes daqueles que um dia foram colonizados e perpetuaram o pensamento europeu por imposição de uma cultura à outra, identificando-se entre as “pedagogias decoloniais” (WALSH, 2013).

Para isso, consideramos as culturas de matriz africana no contexto escolar, como cultura historicamente silenciada de forma bastante atroz na América Latina. Trabalhar com a questão racial traz para o aluno uma aproximação social, cultural e política de países da América do Sul assemelhando-se ao Brasil devido ao histórico de tráfico de negros como mão de obra escrava. Com essa semelhança histórica, cultural e de constituição étnica, acreditamos no sentimento de empatia gerado pela aproximação de diversas realidades e a partir disso, confiamos que é possível investir numa educação cujo objetivo seja descolonizar as mentes dos alunos brasileiros, despertando neles a capacidade de criticar essas “pseudos estratégias” de inclusão, propostas pela interculturalidade relacional e funcional através do processo epistêmico inerente à interculturalidade crítica proposta por Walsh.

Sendo assim, elaboramos uma proposta didática na qual acreditamos que é possível trabalhar assuntos interculturais visando despertar o senso crítico do aluno e contribuir para a formação de uma cidadania ciente dos conflitos e tensões de que o próprio sistema se aproveita com fins lucrativos, consoante com o neoliberalismo enquanto base conceitual da interculturalidade relacional e funcional.

## DISCUSSÃO

### Sobre interculturalidade

O conceito de intercultural, no aspecto educacional, parte do pressuposto de que deve-se haver, sob a perspectiva de Walsh (2009), não somente um intercâmbio cultural mas um olhar epistêmico sobre as culturas que nos norteiam e nos compõem como sujeitos participativos de uma sociedade. A partir das relações com outras culturas nos estruturamos identitariamente (GLISSANT, 2011) a partir do reconhe-

cimento de determinados aspectos como nossos ou como “outros”. Ou seja, entendemos as identidades como algo que se constitui na própria relação e, no caso das identidades culturais, envolvem processos múltiplos e complexos que se matizam entre a assimilação, a transculturação e negação de aspectos culturais.

Se o “não reconhecimento” fosse algo pensado por quem foi colonizado talvez tivéssemos hoje, no nosso sistema educacional, social, cultural e político, a consolidação de uma interculturalidade crítica. Contudo, o que mais se identifica é uma falsa ideia de inclusão por parte de um Estado neoliberal que incute no imaginário social o “compromisso” com a educação plural com a implementação de programas para grupos étnicos representados pela minoria (WALSH, 2009).

### **Interculturalidade Relacional, Funcional e Crítica**

Segundo Walsh (2005), os legados coloniais de produção do conhecimento têm representando um “perigo” aos novos integrantes da academia. A autora tenta nos mostrar que “existe una relación entre geografía, política, cultura y conocimiento, consolidada en la misma ordenación del mundo y en el mapa que lo representa” (WALSH, 2005, p.4) ou seja, o conhecimento está determinado como uma verdade absoluta a partir de continentes e países, e essa concepção está presente desde a época colonial.

A proposição de mudança dessa perspectiva ainda está em processo de construção, ou melhor, desconstrução. No âmbito escolar é muito mais difícil falar sobre divisões políticas e sociais refletidas num simples mapa, o questionamento é justamente a hegemonia do pensamento propagado pela visão dos vencedores em detrimento da visão dos vencidos. Isso se reflete nos dias atuais quando falamos em interculturalidade, e a relacional e funcional se encaixam perfeitamente no sistema neoliberal. Segundo Walsh a interculturalidade relacional:

encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. (2004, p.45)

Na perspectiva relacional reconhecem-se duas culturas subordinadas, entretanto, elas não se comunicam entre si da forma como deveria ser, porque não se trata somente de reconhecer outra cultura, ou seja, saber da existência e tratá-la como algo exótico ou que não nos compõem como sujeitos. Em verdade, existe uma tolerância em relação às outras culturas (indígena e afrodescendente) e a interculturalidade funcional até age sobre as assimetrias sociais e até promove o diálogo e debate, mas com cunho de tolerância entre a cultura dominante e as subordinadas. Ela recebeu o nome de funcional por não questionar o modelo neoliberal que se estabelece no alicerce da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2008) sem questioná-lo. A interculturalidade funcional, por exemplo, pode se aproveitar dos lucros ocasionados pela promoção de uma falsa impressão de inclusão social<sup>1</sup>.

Em contrapartida, a perspectiva crítica nos coloca diante dos motivos e nos levam a perceber as assimetrias sociais, nos levando, então, a questionar e dar visibilidade aos conflitos, viabilizando um diálogo

---

<sup>1</sup> Para exemplificar de forma bem simples a ligação da interculturalidade funcional ao neoliberalismo vimos em 2017 um comercial de uma perfumaria bastante conhecida no Brasil colocou um casal homoafetivo no comercial, para Walsh, isso seria um exemplo de falsa inclusão social e um aproveitamento da causa LGBT, ou seja, uma promoção às custas de uma minoria não representada pela perfumaria (Boticário).

autêntico entre a cultura dominante e as subordinadas. Para Walsh,

a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos Estados nacionais (unidades nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural - que mantêm a desigualdade-, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (2009, p.21)

Das três abordagens apresentadas, acreditamos que a interculturalidade crítica, como traz Walsh (2009), busca não só apresentar, no contexto da sala de aula, as diferenças sociais que existem numa sociedade de cunho neoliberal, por exemplo, mas nos permite instigar os alunos para que façam uma reflexão de como estas diferenças sociais se apresentam e como as pessoas lidam com elas. Ademais, busca denunciar as injustiças sociais que estão presentes nas relações humanas e como elas se mantêm nos dias atuais como, por exemplo, as estruturas machistas presentes em sociedades onde o homem, em detrimento da mulher, era e é aquele que tem voz social ou em esferas sociais socialmente privilegiadas. Desta feita, passamos à reflexão sobre a articulação entre ensino de espanhol como língua estrangeira e a educação para as relações étnico-raciais preconizada pela lei 11.645.

### **A lei 11. 645 e o ensino intercultural nas de aulas de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE**

Como sabemos, a responsabilidade de ensinar as questões étnico-raciais na educação básica conforme a lei 11. 645 em vigor não está somente no âmbito da disciplina de História, mas de todas as outras que compõem a grade curricular deste nível de ensino. Pois, como traz Gomes (2005), essa foi uma das exigências de um dos atores sociais que lutou por uma lei que contribuísse no processo de conscientização acerca da cultura-afro presente na sociedade brasileira, qual seja, os movimentos sociais relacionados a esta questão junto a outras representações da cultura-afro, que desempenham diferentes papéis sociais.

Dois desses papéis são destacados por Gomes (2005) uma vez que ajudam a entender as reivindicações que os movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento Negro, que cobram das autoridades responsáveis à criação de políticas públicas que visem combater o preconceito racial ainda presente na sociedade brasileira, como foi o caso da lei supracitada. Sendo assim, o primeiro papel que os movimentos sociais desempenham é mostrar a necessidade de estudos que visam contribuir que ainda existem estruturas ou relações sociais baseadas em ideologias escravocratas. O segundo é denunciar a falta de políticas públicas para a promoção da justiça social. Desta feita, ademais de outras políticas públicas que vão além do sistema educacional com o propósito de erradicar o preconceito étnico-racial, a discussão das culturas de matriz africana entra na educação básica como uma possibilidade para se alcançar uma sociedade livre de preconceitos raciais além de outros preconceitos que nada contribuem para a construção de uma sociedade democrática.

Sendo assim,

é preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos(as) alunos(as) e para as gerações futuras que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. (GOMES, 2005, p. 49)

Neste sentido, o espaço escolar é colocado como um ambiente favorável para a busca de uma sociedade livre deste e de outros preconceitos existentes na sociedade brasileira, uma vez que o ambiente escolar assim como a sociedade e os(as) alunos(as) trazem do cotidiano suas experiências de vida. Ademais de entender que é, para além de outras atribuições, função da escola trabalhar com os(as) alunos(as) temáticas que são consideradas relevantes para a sua formação cidadã como traz Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96.

Por isso que, além de todos que fazem parte da escola,

os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção de igualdade racial no cotidiano da sala de aula. (GOMES, 2005. p. 60)

Nesta perspectiva, confiamos que o ensino acerca das relações ético-raciais nas aulas de ELE na perspectiva intercultural crítica proposta por WALSH (2009), possibilita reflexões profundas acerca das relações sociais que perpassam esta temática.

Neste sentido,

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (WALSH, 2009. p. 04)

Sendo assim, a proposta descrita por Walsh na citação, de interculturalidade crítica, no contexto das aulas de E/LE, visa dar a possibilidade dos alunos entenderem o processo histórico, político e econômico por trás das relações sociais existentes atualmente, principalmente as de opressão. Desta forma, a formação que a eles será dada proporcionará uma leitura crítica da realidade, pois tem os sujeitos como criadores da sua própria história. Neste sentido, vê-se que a interculturalidade crítica é um projeto epistêmico que contribuirá para um ensino das relações étnico-raciais que tem como objetivo fazer com que os(as) alunos(as) entendam o porquê de, ainda nos dias atuais, existir o preconceito racial. Ademais, se abre como possibilidade de desmascarar o discurso de que existe democracia racial.

Assim, entendemos que outra possibilidade de leitura das relações será dada aos alunos(as). Leitura essa que historicamente foi negada com o objetivo de manter um posicionamento político-ideológico bem como um projeto de sociedade que usa das diferenças sociais e raciais para a obtenção do lucro desconsiderando os sujeitos.

Aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico - de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (WALSH, 2009, p. 04)

## Interculturalidade crítica na Educação Básica: Proposta didática

A partir das discussões feitas nos tópicos anteriores, apresentamos uma proposta didática que visa abordar as questões étnico-raciais tendo como ponto de partida culturas de matriz africana, bem como combater o preconceito racial na sala nas aulas de E/LE. Para tanto, tomamos como suporte teórico alguns documentos oficiais como, por exemplo, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (2006) e os *Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira* (2000) que nos servem como base para a proposta em questão como também as reflexões feitas por Gomes (2005) acerca das questões raciais na sociedade brasileira e Walsh (2009) sobre interculturalidade crítica que visa contribuir com a formação cidadã dos alunos.

Desta forma, pretendemos fazer com que outra visão das relações sociais presentes na sociedade seja lançada pelos sujeitos de todo processo educativo, a saber, os(as) alunos(as), para que tenham a possibilidade de compreender como as relações sociais são mantidas nos dias atuais. Sendo assim, o fazer pedagógico, como traz Freire (2011), assume como base uma abordagem que condiz com a realidade dos educandos, uma vez que esta temática está presente no seu cotidiano social.

A seguinte proposta foi pensada para ser trabalhada no 3º do Ensino Médio tendo como ponto de partida a lei 11. 645. Neste sentido, vamos à proposta em questão.

### Proposta didática

**Primeira aula:** A princípio, pediremos para que os alunos façam uma pesquisa em casa sobre a mão de obra escrava percorrendo o caminho desde África passando pela Antilhas e chegando na América do Sul. Chegando na América do Sul, será necessário que eles busquem em seus diversos países elementos de matriz africana e os relacione com o Brasil. A partir dessa pesquisa cremos que os alunos já estarão mais familiarizados com a temática e vamos propor uma aula com duração total de 50 minutos. Inicialmente, vamos entregar aos alunos imagens de pessoas em diferentes espaços executando diferentes atividades e de países distintos para que façam uma leitura social e racial das mesmas. Para tanto, reservaremos 20 minutos a fim de que tenham tempo suficiente para realizar a atividade com calma. Depois deste momento, serão dados 15 minutos para que os(as) alunos(as) façam um relato oral acerca de suas impressões das imagens. Ademais, em 15 minutos pediremos a construção de um pequeno texto tratando, especificamente, das questões que puderam verificar nas imagens, com ênfase no tema da etnicidade.

**Segunda aula:** Com duração também de 50 minutos, daremos continuidade ao trabalho sobre a questão étnico-racial. Em 20 minutos será pedido que os(as) alunos(as) leiam seus textos acerca das impressões construídas a partir das imagens. Após as leituras, se estabelecerá o diálogo sobre os mesmos. Em seguida, será reproduzido, em 5 minutos, o vídeo da música “Latinoamérica” do grupo protorriquenho Calle 13 para que possamos fazer uma reflexão acerca da presença da cultura-afro na América Latina. Essas reflexões serão feitas a partir das imagens vistas na primeira aula bem como do vídeo supracitado. Para esta etapa, o tempo reservado será de 15 minutos. Em seguida, em 10 minutos, será pedida a produção de um cartaz com os meios que dispomos, ressaltando a participação e importância da cultura-afro na constituição da sociedade, bem como de sua defesa frente a situação desigual que historicamente marca sua trajetória no contexto colonial e pós-colonial.

## **Aspectos avaliativos da proposta didática**

Por não acreditarmos que a prova é a única forma avaliativa que o professor dispõe para avaliar os(as) alunos(as), pretendemos fazer uma avaliação contínua de todo o processo educativo, ou seja, desde o início até o final. Sendo assim, trabalharemos com a perspectiva de uma avaliação cooperativa como traz Cassany (2016), uma vez que ser sujeito do processo educativo significa dar a possibilidade dos(as) alunos(as) de participarem da avaliação. Neste sentido, na segunda aula quando eles(as) lerem seus pequenos textos, pediremos uma apreciação dos demais colegas ou grupos para que possam ser feitos alguns ajustes.

Esta proposta pode ser aplicada em grupo ou individualmente, a depender do quantitativo de alunos(as) que teremos em sala de aula. Sendo assim, também pediremos que, na atividade final, os(as) mesmos(as) pontuem os trabalhos dos(as) colegas justificando o porquê atribuíram determinada nota. Desta forma, pretendemos fazer com que eles se sintam incluídos durante todo o processo. Neste sentido, teremos uma mudança também na concepção de avaliação que historicamente foi negada, seja por parte dos docentes ou por parte da coordenação das escolas.

Em outras palavras, com esta mudança, não será um momento específico que dirá se os(as) alunos(as) aprenderam ou não o conteúdo das aulas se não todo um conjunto de práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de uma atividade que possibilitará fazer uma modificação tanto nas tarefas feitas como também durante todo o desenvolver da proposta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pretendemos, com a proposta apresentada, colocar em prática assuntos transversais como a representatividade do afrodescendente na sociedade brasileira, como são vistos. Esse trabalho é pensado simultaneamente com perspectiva intercultural crítica apresentada através do ensino de E/LE. Ressaltamos que a metodologia a ser usada para a aplicação desta proposta poderá ser mudada a depender do contexto escolar, mas será mantido seu caráter de formação na perspectiva que adotamos em todo trabalho. Sendo assim, esta proposta didática está sujeita a modificações bem como a sugestões a fim de que possamos alcançar no objetivo do trabalho, uma vez que consideramos um marco histórico a aprovação da lei 11. 645 visando erradicar com o preconceito racial e com todas as formas de manutenção do mesmo nas relações sociais.

Ainda, objetivamos que os alunos tenham conhecimento de que a questão do preconceito racial não está presente somente na sociedade brasileira, mas também em outras sociedades que passaram pelo processo de escravidão da população afro. Apostamos que levar os estudantes a pensar e a questionar o meio em que vivem, instigando-os a serem agentes participativos do meio e das mudanças sociais, poderá contribuir em sua formação como indivíduos mais ativos, aptos, dispostos e reconhecendo a urgência de se posicionar frente as mudanças que ocorrem na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\_volume.pdf>.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol**. Brasília, DF, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

CASSANY COMAS, Daniel. **La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria**. Enunciación, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 91-106, ene. 2016. ISSN 2248-6798. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/10452>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GLISSANT, Edouard. **Poética da Relação**. Porto: Porto Editora, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. **Epistemologias do Sul: Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. ORG. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Vol. 13, no. 29, Lima, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Ministério da Educação, 2005. p 39-62.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola Ensino Fundamental e Médio**. Pernambuco, PE, Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013. Disponível em: <www.educacao.pe.gov.br/portal>.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. II Encuentro multidisciplinario de Educación Intercultural CEFIA-UIC-CGEIB**: Políticas e interculturalidad en la educación”, México, 27 de octubre de 2004. p. 39-50. Disponível: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/>>.

\_\_\_\_\_, **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Disponível em: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>.

\_\_\_\_\_, (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.  
553 p.

\_\_\_\_\_, **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (ORG), 2009.

# DESAFIOS E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira

Ingrid Nascimento Fernandes  
Maria Luísa Freitas

**Resumo:** Considerando que a educação indígena contempla saberes e processos próprios de aprendizagem e que a esses processos educativos específicos veio somar-se a experiência escolar, o presente trabalho propõe realizar reflexões preliminares acerca do cenário atual da Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco, levando em consideração que os povos indígenas têm direito a uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Para tanto, com base em Silveira (2012), Cunha (2008) e em dados quali-quantitativos atuais referentes às escolas indígenas de Pernambuco, delineamos um breve panorama, no qual abordamos os principais desafios e avanços da Educação Escolar Indígena neste estado, segundo as particularidades decorrentes da estadualização desta educação. Apresentamos, por fim, uma breve reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa, tanto como língua materna quanto como segunda língua, através do estudo de caso de dois grupos étnicos, a saber, Fulni-ô e Pankararu. Aqui, recorreremos a Maher (1994) e Santos (2005) e voltamos nossos olhares para os aspectos fundamentais nos programas de ensino de português em contextos indígenas e para os encaminhamentos metodológicos pensados para a Educação Escolar Indígena. Os dados para a realização do presente trabalho foram recolhidos na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, especificamente na Superintendência de Educação Escolar Indígena, através de entrevistas com professores não-indígenas, e em trabalhos acadêmicos que reportam experiências do ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas. Em síntese, buscamos fornecer um diagnóstico da atual situação da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Por fim, este trabalho é motivado pela compreensão de que é necessário, antes, refletir-se sobre as idiosincrasias da Educação Escolar Indígena e sobre como ela tem-se efetivado, para só então elaborar-se propostas passíveis de implementação pelos próprios povos, respeitando-se seus universos socioculturais. Ademais, percebemos que poucos trabalhos com esse objetivo vêm sendo materializados. Por isso, acreditamos que o presente trabalho justifica-se.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Pernambuco; Povos indígenas

## INTRODUÇÃO

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (doravante RCNEI), os povos indígenas têm direito a uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Assim, a experiência escolar deve somar-se aos saberes e processos próprios de aprendizagem da educação indígena e não sobrepor-se a eles, considerando-se que, desde muito antes da introdução da escola nessas sociedades, os povos indígenas vêm elaborando processos educativos específicos, que dão conta de complexos sistemas de pensamento e de modos próprios de produzir e transmitir conhecimentos (MEC/SEF, 1998). Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo realizar reflexões preliminares acerca do cenário atual da Educação Escolar Indígena (doravante EEI) no estado de Pernambuco. Para tanto, com base em dados quali-quantitativos atuais referentes às escolas indígenas deste estado, bem como em trabalhos acadêmicos que investigam a temática proposta, delineamos um breve panorama da EEI, no qual abordamos os seus principais desafios e avanços. Na sequência, refletimos brevemente acerca do ensino de Língua Portuguesa, tanto como língua materna quanto como segunda língua, através do estudo de caso de dois grupos étnicos, a saber, Fulni-ô e Pankararu.

Como fundamentação teórica, recorreremos a Maher (2006) e pontuamos os paradigmas criados, ao longo da jornada da EEI no Brasil, para justificar diferentes sistemas educacionais para os povos indígenas. Para discutir acerca dos desdobramentos da EEI em Pernambuco, em especial, o seu processo de estadualização, recorreremos a Silveira (2012), Cunha (2008) e a dados recolhidos na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (doravante SEDUC-PE). Alicerçados no RCNEI, discorreremos sobre conteúdos comuns às escolas indígenas, a exemplo, encaminhamentos metodológicos sugeridos para o ensino de línguas em contextos indígenas e, ao refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa nesses contextos, voltamos nossos olhares para pesquisas realizadas por Maher (1994) e Santos (2005).

Os procedimentos metodológicos incluíram a realização de entrevistas com funcionários, em especial, professores não-indígenas, da Unidade de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PE, visando recolher informações acerca do cenário atual da EEI no Estado de Pernambuco. Paralelamente, fizemos um levantamento bibliográfico, necessário à fundamentação do presente trabalho, à elaboração das entrevistas realizadas na SEDUC-PE e à interpretação dos dados recolhidos. Para tanto, focamos em materiais documentais acerca da EEI, a exemplo, o RCNEI, bem como em trabalhos acadêmicos que reportam experiências do ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas. Parciais, os dados em especial, os numéricos não conseguem apontar se os processos de ensino-aprendizagem indígena vêm sendo implementados ampla e fidedignamente. Alguns avanços da EEI em Pernambuco, contudo, revelam-se sutilmente. No que diz respeito à legislação que a regula, por exemplo, notamos que no estado de Pernambuco as escolas indígenas devem contar apenas com professores indígenas para ministrar aulas.

Em síntese, buscamos fornecer um diagnóstico da atual situação da EEI em Pernambuco, bem como do ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas. Este trabalho é motivado pela compreensão de que é necessário, antes, refletir-se sobre as idiosincrasias da EEI e sobre como ela tem-se efetivado, para, assim, fornecer-se subsídios teóricos passíveis de implementação, pelos próprios povos indígenas, no momento da produção de material didático e no desenvolvimento, em sala de aula, de práticas que reafirmem suas particularidades étnicas. Ademais, poucos trabalhos com este objetivo vêm sendo materializados. Por isso, acreditamos que o presente trabalho justifica-se.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que se entenda o atual panorama da EEI no Brasil e em Pernambuco, é necessário que se retome o seu desenvolvimento ao longo do tempo, pois o sistema educacional para os povos indígenas nem sempre se configurou levando-se em consideração a proposta de uma educação escolar específica e diferenciada. Na verdade, durante a maior parte da caminhada da EEI no país, criaram-se paradigmas de educação e currículo escolar alinhados à proposta de integração dos povos indígenas na sociedade nacional, sem considerar suas crenças, costumes, saberes e processos próprios de aprendizagem. A educação escolar surge para os povos indígenas a partir do primeiro contato com o não-indígena, no caso, os jesuítas. Nesse contexto período da Colônia, Império e República, o *Paradigma Assimilacionista* foi adotado pela maioria das missões religiosas e órgãos do governo brasileiro:

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional (MAHER, 2006, p.21).

Diante disso, através das orientações fornecidas pelo *Modelo Assimilacionista de Submersão* (MAHER, 2006), as crianças indígenas eram obrigadas a abandonar seu universo sociocultural e inseridas em um contexto educacional imposto e centrado no modelo europeu, que privilegiava a Língua Portuguesa em detrimento das línguas indígenas. No entanto, devido à ineficiência do modelo adotado, surgiu o *Modelo Assimilacionista de Transição*:

Nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar (MAHER, 2006, p.21).

Dessa forma, as línguas indígenas não passavam de instrumentos para a aprendizagem do português e, embora o contato das crianças indígenas com a Língua Portuguesa ocorresse de forma menos abrupta em relação ao modelo anterior, ainda objetivava-se subtrair a língua materna do seu repertório. No entanto, por tratar-se de um modelo tão nocivo quanto o anterior, o *Modelo Assimilacionista de Transição* vem sendo substituído, nos últimos vinte anos, pelo *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*, devido à introdução de um novo paradigma no cenário da EEI: o *Paradigma Emancipatório* (MAHER, 2006). No *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico* “[...] pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua dos seus ancestrais” (MAHER, 2006, p.22). Diante disso, a língua indígena deverá ser a língua de instrução do currículo escolar, ou seja, a língua através da qual professores e alunos vão produzir e transmitir conhecimentos na sala de aula (MEC/SEF, 1998).

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

Entre os anos 1910 e 1960, para tratar das mais variadas questões relacionadas aos indígenas brasileiros, estava em funcionamento o Serviço de Proteção ao Índio (doravante SPI). A sua política era integracionista, visando, entre vários aspectos, não a uma destruição étnica, mas a uma homogeneização através da

assimilação pelo indígena dos costumes da sociedade não-indígena brasileira. Seus procedimentos eram entendidos como “civilizatórios”. Por exemplo, a escola Fulni-ô, à época Escola General Rondon, cujas atividades tiveram início em 1922 sob a responsabilidade do SPI, sequer oferecia um ensino bilíngue (SILVEIRA, 2012). O ensino era em português e negligenciava, portanto, a carga sociocultural e identitária que se reflete na língua materna para os Fulni-ô, o Yaathe. O *Modelo Assimilacionista de Submersão*, discutido por Maher (2006), predominava como continuidade de uma política linguística colonial, ou seja, a língua indígena, minoritária, era tida como problema e os programas de ensino tinham como um dos objetivos o monolinguismo pautado no português. Além disso, o caráter dualista do ensino não-indígena também era reproduzido, de modo que se dividia meninos e meninas em turnos escolares distintos.

A partir de 1967, depois da extinção em 1966 do SPI, a Fundação Nacional do Índio (doravante FUNAI) é o órgão indigenista federal fundado para garantir os direitos dos povos indígenas no território brasileiro. Atualmente, cabe à FUNAI reafirmar a autonomia e a autodeterminação desses povos, bem como monitorar as políticas voltadas para a EEI, com suas devidas particularidades. No primeiro momento, entretanto, a FUNAI passa a gerir a educação indígena em todo o país, de forma generalizada. Somente a partir de 1988, no período pós-constituente, há uma descentralização de sua responsabilidade. Estados e Municípios passam a gerir questões e a organizar recursos, dentre eles os que diziam respeito à educação. Em Cunha (2008, p. 155), lê-se que “a coordenação das ações escolares de educação indígena está, atualmente, a cargo do MEC [Ministério da Educação], e a sua execução, a cargo dos Estados e Municípios.”

Contudo, no primeiro momento entre, aproximadamente, 1988 e 2002 a municipalização, em específico, parece ter sido muito danosa para a situação indígena no estado de Pernambuco. No caso dos Fulni-ô, a educação passou a ser administrada pela Prefeitura de Águas Belas e o período foi de negligência, como encontra-se em Silveira (2012, p. 5):

Havia interesse político de prefeitos e vereadores pelas terras indígenas, seguida de uma histórica discriminação e preconceitos contra os povos indígenas em Pernambuco, que culminou em posturas negligentes referentes à educação escolar dos mesmos. Essa situação não foi exclusiva em relação aos Fulni-ô. Ela foi vivenciada por todos os povos indígenas em Pernambuco, que unidos por meio da COPIPE (Comissão de Professores Indígenas) reivindicaram uma posição do Estado brasileiro, solicitando que a União voltasse a se responsabilizar diretamente pela Educação Escolar Indígena.

Em 2002, o Decreto 24628/2002 irá tratar da Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Atualmente, o estado de Pernambuco se responsabiliza mais diretamente pelas escolas indígenas. A Secretaria de Educação, através da Superintendência de Educação Escolar Indígena, ocupa-se da elaboração e regulação de projetos e responsabiliza-se por administrar e repassar para as Gerências Regionais de Educação (doravante GREs) àquelas que atendem às escolas indígenas tudo que está direta programas de formação para professores indígenas, material didático ou indiretamente fardamento, merenda, pagamento de terceirizados relacionado à educação. As GREs são incubidas da execução de trabalhos objetivamente ligados às escolas, ao mesmo tempo que podem solicitar incrementos proporcionais a novas demandas, pois estão geográfica e estrategicamente próximas aos povos indígenas e suas respectivas escolas, estabelecendo com elas relação mais estreita. Atualmente, cinco GREs têm atendido a escolas indígenas pernambucanas, são elas:

**Tabela 1.** Dados recolhidos na Superintendência de Educação Escolar Indígena, SEDUC-PE.

<b>GREs</b>	<b>Municípios</b>	<b>Etnias</b>	<b>Número de Escolas</b>
<b>Sertão do Moxotó - Ipanema - Arcoverde</b>	Pesqueira	Xukuru	35
	Poção	Xukuru	1
	Tupanatinga	Kapinawá	1
	Buíque	Kapinawá	6
	Ibimirim	Kapinawá	1
	Ibimirim	Kambiwa	3
	Inajá	Kambiwa	4
	Inajá	Tuxá	1
<b>Agreste Meridional - Garanhuns</b>	Águas Belas	<b>Fulni-ô</b>	3
<b>Sertão Central - Sertão do Submédio</b>	Salgueiro	Atikum	10
<b>São Francisco - Floresta</b>	Carnaubeira da Penha	Atikum	14
	Jatobá	<b>Pankararu</b>	6
	Tacaratu	<b>Pankararu</b>	6
	Tacaratu	Entre Serras	2
	Carnaubeira da Penha	Entre Serras	1
	Petrolândia	Entre Serras	5
	Jatobá	Pankaiwka	1
	Jatobá	Pankará	1
	Carnaubeira da Penha	Pankará	24
	Itacuruba	Pankará	1
	Floresta	Pankará	1
	Floresta	Pipipã	4
<b>Sertão do Médio</b>	Cabrobó	Truká	12
<b>São Francisco - Petrolina</b>	Orocó	Truká	2
<b>5</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>145</b>

Pernambuco conta com 145 escolas indígenas registradas, distribuídas ao longo de 16 municípios, que atendem aos 12 povos oficialmente reconhecidos, como evidenciado na tabela acima. Como há modos distintos de organização entre os povos devido a questões políticas e socioculturais, as escolas podem estar distribuídas em diferentes aldeias de uma mesma etnia. Essas escolas acolhem aproximadamente 13.262 alunos indígenas e empregam 1.498 professores, também indígenas tal como exigido pelo Estado. Os professores são majoritariamente contratados (i.e. não concursados) e suas formações são variadas: alguns têm Ensino Básico completo, outros Magistério e muitos, ainda, são professores com *Notório Saber*. Estes são indispensáveis à proposta de EEI em suas especificidades, significativamente pautadas nos saberes adquiridos empiricamente, na vivência diária entre os indígenas, nos conhecimentos transferidos de geração em geração.

Em 2002, havia 120 escolas indígenas em Pernambuco, segundo dados também coletados na SEDUC-PE. Em 2017, conta-se 145 escolas. Ou seja, em 15 anos mais 25 escolas passaram a funcionar oficialmente, tendo direito ao subsídio estadual. Como se vê na tabela abaixo, há um aumento numérico, entre os anos de 2002-2017, no que diz respeito a dados relacionados a EEI em Pernambuco:

**Tabela 2.** Os dados de 2017 foram recolhidos na Superintendência de Educação Escolar Indígena, SEDUC-PE. Os dados de 2002 estão dispostos no próprio decreto Lei 24628/2002, disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=12286&complemento=0&ano=2002&tipo=&url=>>>.

Ano	2002	2017
GREs	5	5
Municípios	13	16
Etnias	9	12
Escolas	86 (2000); 120 (2002)	145
Alunos	8.000	13.262
Professores	297	1.498

Os dados recolhidos indicam certo crescimento numérico, o que, embora mereça ser mencionado, não reflete necessariamente um amadurecimento da EEI no estado de Pernambuco. Em outras palavras, os dados numéricos não conseguem revelar se os processos próprios de ensino-aprendizagem indígena, que visam à manutenção e à revitalização da autonomia dos povos, vêm sendo garantidos amplamente em todas as suas particularidades. Nada pode ser concluído com segurança sobre a qualidade das escolas, baseando-se unicamente em dados numéricos. Por exemplo, em quinze anos, o número de escolas subiu de 120 para 145, contudo, tal crescente é resultado de uma oficialização de escolas antes já em vigor ou de efetivos investimentos e valorização da EEI em Pernambuco? O mesmo deve ser questionado diante do impacto que causa o aumento em 500% no número de professores, de 2002 a 2017. De fato, tem-se investido mais intensamente na formação de professores indígenas, com todas as especificidades que nela estão implicadas?

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS INDÍGENAS

A multiplicidade de contextos indígenas existentes torna perigosas as generalizações absolutas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, pois as escolas indígenas convivem com diversas situações diferentes de multilinguismo, ou seja, com a coexistência de diferentes sistemas linguísticos no ambiente escolar. Dessa forma, a Língua Portuguesa deverá ser inserida no currículo escolar levando em consideração as especificidades de cada povo, pois os indígenas do Brasil formam múltiplos povos, diferentes de nós não-indígenas e diferentes entre si. Nesse contexto, o RCNEI sugere que, em situações em que apenas a língua indígena é falada pelos alunos, o português deverá ser inserido no currículo como segunda língua; política mais alinhada com o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*, em que a manutenção da língua minoritária, dos saberes e práticas culturais ocorre ao longo de toda a escolarização (MAHER, 2006). No entanto, em casos em que apenas o português é falado, esta língua deverá ser inserida no currículo como primeira (MEC/SEF, 1998). Diante disso, cabe à escola fornecer condições para a manutenção das

línguas indígenas, favorecer o respeito aos modos de expressão da variedade local do português falada por esses povos, bem como discutir acerca do preconceito linguístico.

Segundo dados recolhidos na SEDUC-PE, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas Fulni-ô está imerso em um contexto bilíngue, diferentemente do que ocorre nas escolas Pankararu, pois este grupo étnico é monolíngue em português. No entanto, em ambos os contextos, o português continua sendo a língua do dominador, pois tanto os Fulni-ô quanto os Pankararu, assim como a maioria dos povos indígenas no Brasil, foram alvos de políticas de conversão, miscigenação, perseguição e, em muitos casos, extinção. Dessa forma, como afirma Maher (1994, p.72):

[...] cabe ao índio, hoje, aprender a língua do branco e não vice-versa. Se assim não fosse, o bilinguismo indígena, assim como o nosso, seria facultativo e não compulsório. Visto deste prisma, o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional. A não ser que se opte de maneira clara, consciente por uma atuação pedagógica emancipatória, por um ensino crítico.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deverá elicitar questionamentos sobre diferentes fenômenos sociais, inclusive a respeito da própria Língua Portuguesa, a exemplo, avaliar criticamente o valor atribuído ao português padrão em relação à variedade local do português falada pelos povos indígenas. Diante disso, privilegiar questões ligadas à criticidade é um aspecto fundamental nos programas de ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas (MAHER, 1994).

Como sugerido pelo o RCNEI, a língua indígena deverá ser a língua de instrução do currículo escolar. Dessa forma, no caso específico dos Fulni-ô, cabe à escola desenvolver estratégias para fornecer condições para a manutenção do Yaathe, de forma a impedir os avanços da língua dominante que colocam em risco a sobrevivência das línguas indígenas, como o privilégio do português em detrimento dessas línguas nos contextos escolares. Em contrapartida, em relação aos Pankararu, devido ao fato de serem monolíngues em português, a Língua Portuguesa deverá ser inserida no currículo escolar como primeira língua. No entanto, tanto em contextos bilíngues quanto em contextos monolíngues, Santos (2005) afirma que a escola deverá partir do ensino da variedade do português falada pela comunidade como ponto de partida para o ensino do português padrão.

Todos os documentos legais que regem a sociedade brasileira são escritos em português, sobretudo aqueles que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Dessa forma, o conhecimento da Língua Portuguesa, principalmente o acesso à variedade padrão, são meios de que esses povos dispõem para compreender as bases legais que orientam a sociedade envolvente e, assim, atuar nas diferentes esferas da vida social, política e econômica do país (MEC/SEF, 1998). Por isso, reiteramos que o ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas deverá ser conduzido por um viés crítico, de forma a tornar o português um instrumento de defesa dos direitos legais, econômicos e políticos desses povos.

Cientes das implicações do ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas, questionamo-nos: quais são os encaminhamentos metodológicos para abarcar questões ligadas à oralidade e à escrita em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas? Santos (2005) sugere que se parta do ensino do português oral para depois entrar no português escrito, em seus diversos gêneros, pois não podemos esquecer-nos que os povos indígenas são povos de cultura tradicionalmente oral. Diante disso,

cabe à escola ampliar as diversas formas de expressão oral do aluno, de modo que ele possa se comunicar em diversas situações diferentes de contato interétnico. Quanto aos aspectos ligados à escrita, o RCNEI afirma que o aprendizado da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita tem para os povos indígenas funções bem definidas: defesa dos seus direitos legais, econômicos e políticos e possibilidade de exercerem sua cidadania (MEC/SEF, 1998).

Em síntese, sabe-se que o Yaathe, no contexto bilíngue dos Fulni-ô, é implementado no currículo escolar, mas ele tem sido encarado, na sala de aula, como língua de instrução, segundo proposto pelo *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico* (MAHER, 2006)? O ensino de Língua Portuguesa, no contexto Pankararu, tem sido implementado de modo a estimular um pensamento crítico e, ao mesmo tempo, a respeitar a variedade étnica desse povo? Tais questionamentos levam-nos a perceber a importância das leis, que garantem aos povos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, não ficarem apenas nos documentos oficiais, mas serem efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, buscamos fornecer um diagnóstico da atual situação da EEI em Pernambuco e do ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas. O maior desafio continua sendo a construção de uma escola não só com currículo diferente da escola não-indígena, mas com proposta político-pedagógica específica para os diferentes povos indígenas que habitam o Brasil, onde todo o conhecimento necessário seja ensinado de acordo com a concepção do grupo étnico (SANTOS, 2005), inclusive o ensino de Língua Portuguesa. Com este trabalho, esperamos contribuir para a discussão acerca da EEI, com foco no estado de Pernambuco, além de despertar o interesse de professores e alunos para como tem-se realizado o ensino de Língua Portuguesa em contextos indígenas, fomentando atualizações teórico-práticas. Ademais, reiteramos que se pensar propostas para a EEI, assim como implementá-las, depende, principalmente, da atuação dos principais interessados e afetados: os diferentes grupos étnicos. A EEI deve ser pensada *pelos* povos indígenas e não, simplesmente, *para* os povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008.

MAHER, Tereza Machado. **O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set., 1994.

\_\_\_\_\_. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.11-37.

SANTOS, Lílian Abram dos. **Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi**. Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3o Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.4, n.1, 2005.

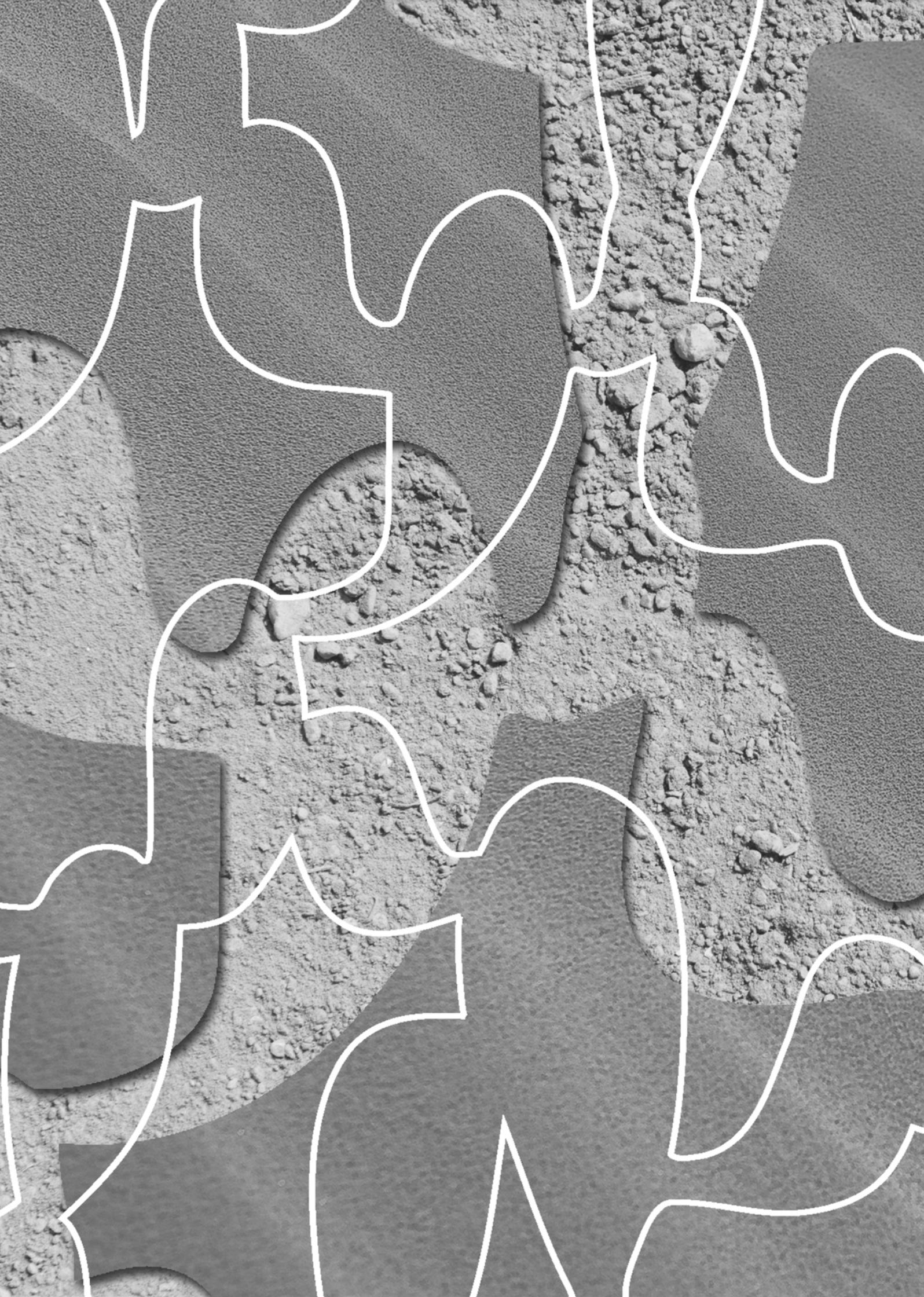
SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de **Cerqueira**. **O processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô**. Recife: UFPE, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

\_\_\_\_\_. Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon: entre a burocracia estatal e o cotidiano. In: Encontro de pesquisa educacional em Pernambuco, 4., 2012, Caruaru. **Pesquisa e educação na contemporaneidade: perspectivas teórico-metodológicas**. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV\\_EPEPE/t5/C5-109.pdf](http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-109.pdf)>. Acesso em 24 set. 2017.





**libras,  
litera-  
tura, e  
cultura  
surda**



# O SUJEITO SURDO E A LEITURA: Caminhos possíveis para o aperfeiçoamento da escrita em língua portuguesa

Matheus Lucas de Almeida

Iasmym Rebeka Cabral Reis  
Izabelly Correia dos Santos Brayner

**Resumo:** Os PCNs de língua portuguesa mencionam que os alunos, ao concluírem o ensino fundamental, devem estar familiarizados com as atividades de leitura, no entanto, os alunos surdos, conforme pesquisas evidenciam, geralmente não atingem esses níveis. Em decorrência disso, o quadro educacional desses sujeitos nos remete aos repetidos insucessos de crianças, jovens e adultos na aquisição dos conhecimentos que circulam na escola, enfatizando a língua portuguesa escrita como veículo de acesso para as outras disciplinas. Diante desse contexto, o objetivo desse trabalho é refletir sobre as metodologias possíveis para o aprimoramento da escrita e leitura realizada em língua portuguesa por surdos sinalizantes do ensino fundamental. A pesquisa qualitativa documental representa a base para esse estudo, cujo os dados proveem de oficinas realizadas no GEPLIS durante os períodos 2016.2/2017.1. Como referencial teórico nos fundamentamos em Vygotsky, Bakhtin, Leffa, Koch, Cavalcanti e Kleiman, Sim-Sim, Goes, Quadros, Lodi, dentre outros. Diante dos dados aqui expostos, esperamos facilitar a criação de novas metodologias para o ensino de surdos, além de contribuir para a valorização da leitura como estratégia que permite a ampliação do conhecimento de mundo e a melhoria do capital linguístico desses sujeitos.

**Palavras-chave:** leitura; Libras; Língua Portuguesa

## INTRODUÇÃO

A vida humana e as relações sociais estão todas vinculadas à comunicação. Contudo, ao mesmo tempo que integra, esse instrumento de interação social também exclui. Um exemplo disso é o caso dos sujeitos surdos que, em detrimento de sua especificidade comunicacional visoespacial foram por muito tempo reduzidos a sujeitos doentes, tendo-lhes sido negado fatores básicos, como a educação. O que fez com que o percurso histórico da Educação desses indivíduos fosse marcado por práticas pedagógicas que dificultaram o acesso esperado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como resultado o seu fracasso escolar. Todavia, vem se tentando modificar esse panorama, e uma das ações que visam isso foi o reconhecimento da Libras por meio da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005, configurando um avanço significativo no direito a uma educação bilíngue, formação de professores e intérpretes de Libras, dentre outros.

Ademais, a educação bilíngue para surdos tem sido uma das grandes pautas dentro dos âmbitos que discutem acerca do que diz respeito a educação inclusiva no país. E apesar de alguns avanços, há ainda a necessidade de se romper com um arquétipo de ensino pautado numa concepção patológica e de reabilitação dos surdos.

Dentre as mudanças que buscam uma inclusão mais significativa desses sujeitos, está a filosofia educacional do bilinguismo. Visto que a Língua de Sinais é a língua natural das pessoas surdas, a prática do bilinguismo é uma proposta de ensino que visa tornar acessível à criança duas línguas - a Libras e a Língua Portuguesa no caso dos surdos brasileiros - dentro do ambiente escolar. O que é absolutamente benéfico, pois ao terem acesso a língua de sinais desde cedo, esses indivíduos podem desfrutar da possibilidade de adentrar no mundo da linguagem com todas as suas nuances. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Além disso, como comenta Vygotsky (1991), a língua de sinais constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, pois essa respeita sua singularidade enquanto sujeito não ouvinte e está voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas. Dessa forma, percebe-se a necessidade de que para que o aluno possa adequar-se de maneira mais espontânea e significativa esse contato deve ocorrer o mais previamente possível.

Todavia, Gorolla (2003) comprova que a realidade da educação de surdos no Brasil aponta para níveis insatisfatórios na aquisição da segunda língua (L2). O que faz com que os objetivos propostos nos PCNs de Língua Portuguesa do ensino fundamental, anos nos quais os sujeitos da pesquisa estão inseridos, não sejam alcançados. Já que

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

Proposta essa que não é condizente com a realidade educacional da comunidade surda. Tendo em vista que esses indivíduos apresentam limitações nas interações sociais para aprendizagem, as quais tornam-se difíceis, não pela surdez, e sim, pela falta de língua comum entre locutor e interlocutor. (GÓES, 2002)

E um dos grandes desafios das instituições de ensino na atualidade é o de incorporar todos os alunos em uma cultura embasada na leitura e escrita, buscando promover uma interação e desenvolvimento plenos. Formando sujeitos críticos, ativos e reflexivos em sociedade.

Porém, infelizmente, ao longo dos anos o ensino da Língua Portuguesa passou por poucas mudanças, direcionado a um trabalho fragmentado que é direcionado, principalmente, para o ensino de regras gramaticais. O que além de ser uma problemática para os ouvintes, é ainda pior para os alunos surdos, visto que esses estão inseridos em uma realidade social que tem o uso da Libras como primeira língua (L1) – usada como meio comunicacional – e, como segunda língua (L2) a Língua Portuguesa – que permite o acesso aos conteúdos escritos.

Sincronicamente, ainda há fragilidade nas propostas de inclusão que residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições põem em questão a própria ideia de inclusão, já que na prática, o que ocorre é apenas a alocação dos alunos nos âmbitos escolares.

Para mais, as metodologias para o ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula visam em sua grande maioria os ouvintes. Ou seja, o sentido de apoio da aprendizagem é a audição, instrumento o qual a comunidade surda possui de forma comprometida, impossibilitando-a, salvo casos específicos (surdez moderada, implante coclear, dentre outros), de ter a audição como suporte para a aquisição da leitura.

Levando isso em consideração, o atual trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da leitura para o processo de aperfeiçoamento da escrita em Língua Portuguesa por surdos que se comunicam em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Os sujeitos que compõe o estudo são surdos sinalizantes de ambos os gêneros que estão regularmente matriculados no Ensino Fundamental e frequentam, semanalmente, as atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos – GEPLIS. Espaço que foi criado no ano de 2015 com a finalidade de oferecer um suporte a Clínica Escola do curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco. Pretende-se contribuir para a reflexão acerca de práticas inclusivas envolvendo surdos, procurando compreender seus efeitos, limites e possibilidades e buscando uma atitude educacional responsável e consequente frente a este grupo.

## A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Entendemos a leitura como um instrumento dialógico, pois acreditamos que a linguagem é, necessariamente, concebida a partir da interação, cujo produto social tem por objetivo a comunicação, que por sua vez, é expressa por meio das palavras. Bakhtin e Volochinov assumem e defendem um posicionamento de que

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.115).

Nesse sentido, a palavra é uma espécie de linha que tece as relações sociais, ou seja, as relações sociais que estabelecemos é que edificam os laços comunicativos. Nesse sentido, a linguagem constitui uma

capacidade essencial para a interação verbal, sendo através dela que (re)construímos identidades e nos tornamos seres sociais.

Segundo Leffa (1996), a leitura é um processo de levantamento de hipóteses, e não apenas um processo linear que tem seu significado construído através de palavra por palavra. Ou seja, a construção dos sentidos no ato leitor não é formado através apenas de significados isolados dos itens lexicais que constituem o texto, mas sim, através do processo de inferência, no qual os sujeitos, com base em seus conhecimentos de mundo, levantam hipóteses e fazem deduções.

Nesse sentido, percebe-se que “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.” (LEFFA, 1996.p.14). Nessas relações, já se evidencia a linguagem como uma atividade e não só como um sistema, enquanto o enunciado é constituído pelas relações sociais estabelecidas entre interlocutores.

Sendo assim, as construções de significações ocorrem em uma relação entre o texto, o leitor e o contexto. De acordo com Leffa (1996), pode-se dizer que o leitor precisa possuir uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. Nesse sentido, 3 coisas devem ser levadas em consideração no processo de leitura:

- a. o papel do leitor;
- b. o papel do texto, e;
- c. o processo de interação entre o leitor e o texto.

Afinal, o texto não se constitui apenas por si, assim como a linguagem também não. O que nos faz acreditar que “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência” (BRASIL, 1997.p. 41). Nesse sentido, a relação leitor – texto – contexto é uma tríade quase que essencial para a compreensão satisfatória do objeto que está sendo analisado. Fazendo com que se perceba os leitores como atores, construtores sociais e sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2011). E é justamente a partir dessa interação que se é desenvolvido o sentido do que é lido.

## **A LEITURA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA**

Apesar de no Brasil a Libras ter passado a ocupar um espaço tão importante quanto o da Língua Portuguesa no processo educacional de sujeitos surdos, na prática, vemos um espaçamento considerável do que é proposto na teoria, pois, como afirma Carrancho (2012) um grande número de surdos, ao concluir a escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente em língua portuguesa, ou de ter o domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização.

Um dos fatores de grande influência nisso é a maneira como são ministrados os conteúdos a esses sujeitos, visto que apesar de estarmos inseridos em uma realidade bilíngue, há diversos insucessos que vêm sendo vivenciados. Como nos casos da ausência de profissionais bem formados para a construção de escolas bilíngues- levando em consideração que o governo muitas vezes contrata profissionais com formação em cursos de especialização na educação de surdos (que não têm como objetivo a formação

de professores bilíngues); cursos de Libras aligeirados de 80 a 120 horas; profissionais com ensino médio para atuar na educação dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, entre outras medidas que são incoerentes se o que se busca é o desenvolvimento satisfatório da L1 e L2 pelos indivíduos surdos. (SOUZA, 2016). Afinal, essa falta de formação consistente prejudica a aquisição tanto da primeira língua (Libras) quanto da segunda língua (Língua Portuguesa) pelos surdos.

Levando em consideração esse contexto que estamos vivenciando há anos, nos questionamos como poderíamos modificar essa realidade- mesmo que de modo pontual. Nesse sentido, por enxergamos a leitura não apenas como um ato linguístico, mas cognitivo, político e social, resolvemos promover atividades que trabalhassem essa competência, visto que ela é um aporte de extrema importância para o desenvolvimento da escrita. Cujo as ações realizadas ocorriam em prol da leitura (QUADROS E SCHMIEDT, 2006) utilizando tanto o conhecimento linguístico, quanto os de mundo dos sujeitos para alcançar objetivos como:

- desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas;
- exercitar o uso de jogos de inferência;
- trabalhar com associações;
- desenvolver as habilidades de discriminação visual;
- explorar a comunicação espontânea;
- ampliar constantemente vocabulário.

Dessa forma, ao longo das oficinas empregadas percebemos algumas dificuldades no momento da execução da leitura que corroboram com as afirmações em relação à leitura em Língua Portuguesa realizada por surdos de Pereira e Karnopp (2003), evidenciando que as dificuldades não estão nos símbolos gráficos, mas sim na compreensão do que está escrito. Ou seja, na relação de sentido entre as duas línguas envolvidas no processo de leitura. Além disso, é notória a dificuldade com termos lexicais de temáticas específicas, como por exemplo, em uma oficina sobre o Natal que possuía o lexema “presépio”. É interessante pontuar que os termos lexicais que eles possuíam mais dificuldades normalmente possuíam mais de três sílabas, como “intensamente”, “proprietário” e “guloseimas”.

Apesar do curto tempo dos encontros (uma hora semanal), buscou-se sempre trabalhar o exercício Libras/Língua Portuguesa, sendo a segunda através da leitura e na modalidade escrita. Normalmente, as dinâmicas seguiam os seguintes passos:

- a) contextualização acerca do conteúdo em libras;
- b) compartilhamento dos conhecimentos do grupo acerca da temática em libras;
- c) leitura do material sobre o conteúdo em língua portuguesa;
- d) recontagem da temática pelos sujeitos em libras;
- e) escrita em língua portuguesa.

As etapas mais complicadas de se desenvolver eram justamente aquelas que envolviam de algum modo a língua portuguesa, o que só reforça os níveis insatisfatórios que esses sujeitos se encontram- levando em consideração que eles estão inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental. E apesar dos resultados acerca da escrita serem embrionários, as perspectivas são positivas, visto que durante esses dois anos de existência do GEPLIS, os indivíduos surdos conseguiram obter progressos significativos no que diz res-

peito à leitura e, apesar de iniciais, já consegue-se observar aperfeiçoamento na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Talvez, os dados fossem mais positivos se as metodologias aqui propostas fossem aplicadas continuamente ao longo de toda a semana (algo possível no âmbito escolar), mas os encontros serem apenas em momentos pontuais de uma hora por semana retarda, de certa forma, o progresso.

No mais, identificamos em nossa pesquisa duas estratégias de leitura elencadas por Aguirre (2009) que parecem ajudar a sanar algumas lacunas. São elas: a mediação na leitura, após a leitura individual os pesquisados solicitavam a leitura em Libras- essa foi a que se mostrou mais eficaz, pois provoca compreensão daquilo que está sendo expresso, tendo em vista que a Libras é a língua natural da comunidade surda, e, dessa forma, sua compreensão ocorre de maneira mais considerável nela; eo uso da datilografia, uma soletração para requerer o significado na Libras, que ocorria quando as palavras não eram compreendidas na leitura. Além dessas estratégias, os sujeitos tinham a sua disposição em todas as oficinas o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Da Língua De Sinais Brasileira (CAPOVILLA, 2013), que era sempre consultado quando surgiam dúvidas a respeito dos itens lexicais da Língua Portuguesa.

Além disto, durante todo o processo buscou-se provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de estímulos como a discussão prévia do assunto, a incitação visual sobre o mesmo, ou com o auxílio de uma brincadeira ou atividade que os conduzisse ao tema. Dando preferência sempre a alternativas que mostrassem um aspecto funcional ao ato da escrita e da leitura.

## **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Uma das barreiras iniciais encontrada pelo surdo no processo de aquisição da L1 e L2 é que esse fenômeno na grande maioria das escolas está apoiado no continuum língua falada e língua escrita. No entanto, Marcuschi (2003) desmistifica essa dicotomia, mostrando que a fala não representa a escrita. Essa perspectiva possibilita pensar na aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita utilizando-se à língua na qual, prioritariamente, eles se comunicam; a Libras. Além desses pontos, destacamos a importância da existência de uma base linguística sólida — no caso, a primeira língua — para que ela ofereça o suporte de motivação e o uso social na aquisição da leitura e da escrita na segunda língua; o português.

Apesar de problemáticas, as ponderações aqui elencadas acerca da educação de surdos não são de desconhecimento da Academia. Entretanto, as estratégias utilizadas ainda não se mostram eficientes, e com isso temos um baixo desempenho dos surdos na língua portuguesa. Como pontua Aguirre (2009), é necessário pensar em metodologias adequadas para os surdos assimilarem os conhecimentos em sala de aula, estimulando seu conhecimento de mundo e explorando, também, o sistema linguístico da Língua Portuguesa. Além dessas questões, precisa-se assegurar a constituição da Libras como língua de instrução dessa comunidade.

Ademais, ao que parece, o maior desafio a ser superado está na formação docente — se levado em consideração que são os profissionais que trabalham com esses indivíduos que poderão de alguma forma modificar essa resistente realidade. Ou seja, as Instituições de Ensino Superior devem proporcionar uma formação consistente para os profissionais que atuam na educação de surdos, e com um efeito a longo prazo, teremos professores que dominam a Libras e conhecem as singularidades da surdez. Promovendo a percepção de que as dificuldades no emprego de questões morfossintáticas do português não devem ser consideradas como próprias do aluno surdo, mas sim, de um indivíduo que privado do contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades expostas por um ouvinte com outra língua. O que nos possibilitará vislumbrar um cenário educacional que respeita a língua de comunicação dos surdos e que proporciona a aprendizagem da segunda língua; a língua portuguesa na modalidade escrita.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, C. **Estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngües do ensino fundamental**. 130 p.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em Fonoaudiologia, Linguagem, Rio de Janeiro, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- GAROLLA, L. P.; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. *Pró-Fono. Revista de Atualização Científica*, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2003.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: AutoresAssociados, 1996.
- KOCH, I. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.
- LACERDA, C. B. F. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. *Contrapontos*, v. 5, 353-367, 2004.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.) **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.) **Linguagem Escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEREIRA, M. C. da C. **Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos**. Seminário Desafios para o Próximo Milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.95-100.
- \_\_\_\_\_; KARNOPP, L. B. **Leitura e surdez**. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho.** Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1997.

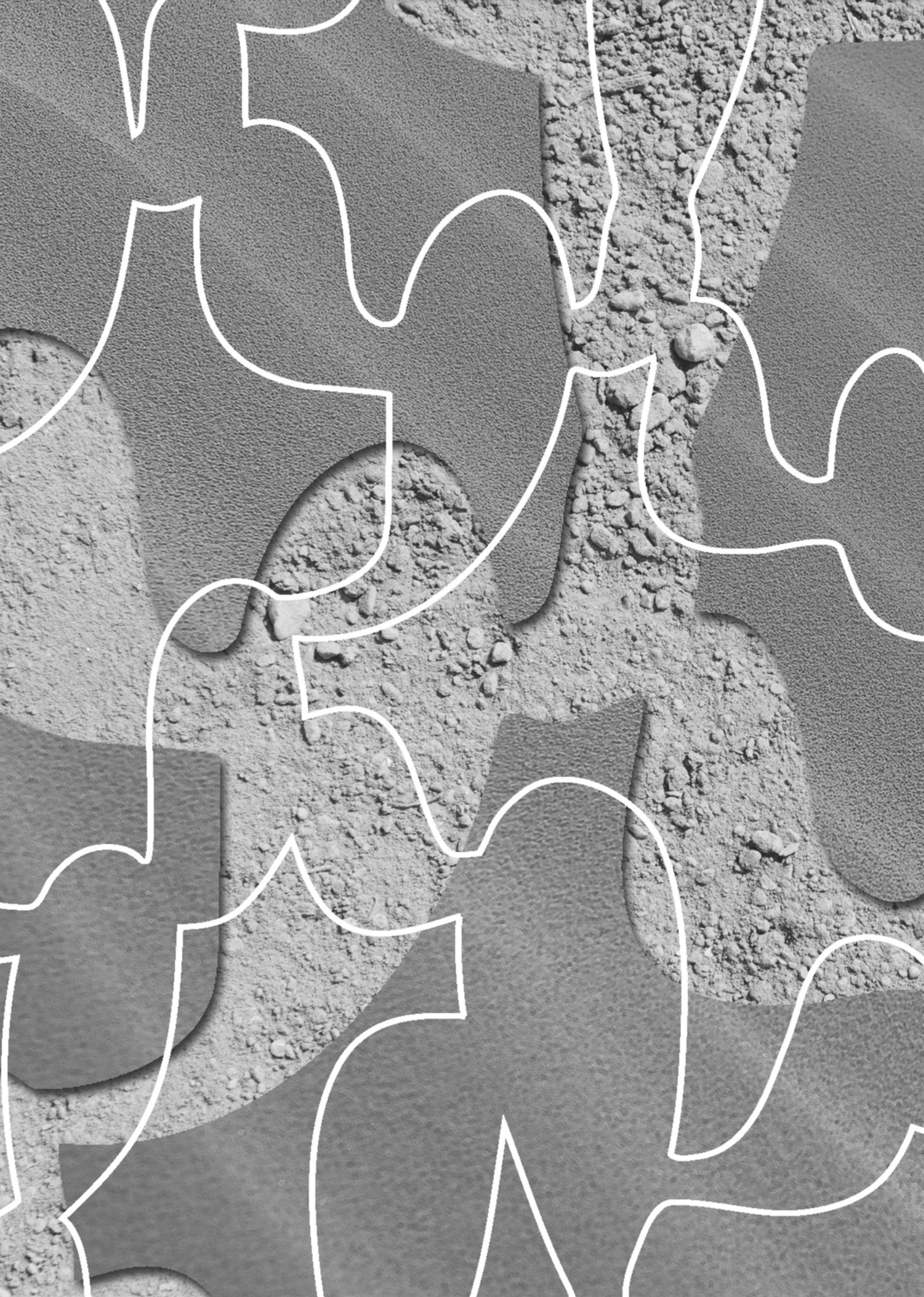
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. M.; LINS, H. A. de M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos.** Editora Técnica: Gilденir Carolino Santos. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

VYGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: **Pensamento e Linguagem.** Martins Fontes, 1991.



**libras,  
litera-  
tura, e  
cultura  
surda**



# A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O LICENCIANDO EM LETRAS: Olhares sobre o ensino, a educação e a função do educador

Matheus Lucas de Almeida

Thaysa Ferreira dos Santos Brayner  
Hyago Raphael Manta Machado

**Resumo:** O presente artigo foi requisito para a disciplina Estágio Curricular na Escola ofertada pela Universidade Católica de Pernambuco com objetivo de inserir os graduandos no contexto da Educação Básica a fim de investigar a realidade escolar na contemporaneidade. A disciplina enfatizou o estudo do processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico e da gestão institucional. O estudo aqui apresentado teve como área de atuação uma escola da rede Estadual localizada no município de Recife, Pernambuco. Cada discente prestou 30h de acompanhamento presencial e os resultados aqui apresentados são fruto de entrevistas, observações e relatos coletados durante o estágio.

**Palavras-chave:** estágio; formação do professor; escola pública.

## **INTRODUÇÃO**

A realidade contemporânea exige pessoas cada vez mais conscientes e qualificadas para a vivência em sociedade. É papel da escola como instituição de ensino, segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988, ter como diretrizes “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, o ambiente escolar deve preparar os jovens transformando-os em cidadãos críticos e participativos.

O Estágio Curricular na Escola é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação e construção da identidade e dos saberes do dia a dia. O estágio surge como um processo fundamental na formação de professores, visto que é imprescindível esse contato com a realidade do campo de atuação. Este é um momento da formação em que o graduando pode vivenciar experiências, de modo a tornar sua formação mais significativa, produzindo discussões, possibilitando uma boa reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador. Portanto, o estágio propõe uma visão dialética na qual professores/orientadores e alunos/acadêmicos possuem espaço para refletir e dialogar sobre as práticas vivenciadas na escola.

O presente artigo expõe os dados coletados durante as visitas à Escola Governador Barbosa Lima, situada no município de Recife, Pernambuco. Uma escola da Rede Estadual de Ensino que tem funcionamento integral de segunda a sexta e aos sábados pela manhã. As visitas foram realizadas como parte da disciplina de Estágio Curricular na Escola com o objetivo de inserir os graduandos no contexto da Educação Básica para investigação da realidade escolar e dos problemas postos na contemporaneidade. Além disso, a experiência pôs ênfase no processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico e na gestão institucional. Para tanto, cada discente prestou 30h de acompanhamento presencial na escola. A análise aqui apresentada é de cunho qualitativo documental com base em entrevistas, observações e relatos coletados durante a estadia na escola escolhida para o estágio.

## **O QUE É GESTÃO ESCOLAR?**

O termo “Gestão Escolar” foi criado com o objetivo de trazer para o contexto educacional elementos e conceitos fundamentais para aumentar a eficiência dos processos institucionais e melhorar o ensino. Isto quer dizer que a gestão busca atender as exigências de todos os setores que envolvem essas práticas: de estrutura física da escola, professores e demais funcionários a pais e alunos, visando melhorar as relações no ambiente educacional. A Gestão escolar aborda questões educacionais rotineiras com o intuito de garantir que as instituições de ensino ofereçam as condições necessárias para cumprir seu papel principal. Ou seja, ofertar um ensino de qualidade, visando formar cidadãos íntegros, de opinião, críticos sobre a realidade em que vivem, além de auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades e competências, naturais e aprendidas com o passar do tempo.

Lück (2009) destaca que a gestão se divide em seis pilares principais que buscam a autonomia administrativa, financeira, pedagógica e a otimização de tempo e processos nas instituições de ensino regular e cursos. Esses pilares são interdependentes e o bom funcionamento entre essas esferas é vital para a instituição. Sendo assim, o gestor deve dedicar-se com empenho em diferentes áreas de atuação, no caso,

as gestões: pedagógica, escolar administrativa, escolar financeira, de recursos humanos, de comunicação e de tempo e eficiência.

A gestão pedagógica é o pilar mais importante da gestão de escolas e está diretamente ligada ao setor educacional. Se relaciona com a organização e planejamento do sistema educacional, o gerenciamento de recursos humanos e a elaboração e execução de projetos políticos pedagógicos. Além disso, é necessário estabelecer metas que tenham como foco melhorar as práticas educacionais nas instituições de ensino e descobrir outras maneiras de ensinar mais e melhor. Os diretores e coordenadores da escola são responsáveis por essa função.

A gestão escolar administrativa, como requisito para a qualidade da gestão pedagógica e da educação, tem como objetivo cuidar dos recursos físicos, financeiros e materiais da instituição, zelar pelos bens e garantir que eles sejam bem utilizados em prol do ensino. Mas para garantir a qualidade do ensino é preciso pensar a instituição de forma inclusiva e abrangente, priorizando a necessidade do aluno e tendo os recursos materiais como ferramentas para alcançar as melhorias necessárias.

A gestão escolar financeira organiza os lucros, prioriza os gastos e distribui de forma ordenada o orçamento da instituição para que todos os setores tenham as suas necessidades atendidas. Uma boa organizada dessa gestão permite que a escola consiga controlar suas contas, possa administrar seus custos fixos e controlar inadimplências.

A área de recursos humanos lida diretamente com o relacionamento de alunos, funcionários, educadores e a comunidade de pais e responsáveis, logo, representa uma área bastante sensível da gestão. No exercício de sua liderança, os diretores e coordenadores devem pautar seu trabalho de desenvolvimento humano na motivação da equipe, na distribuição de responsabilidades, na capacitação profissional, no desenvolvimento de habilidades e na eficiência da comunicação.

A gestão de comunicação envolve e integra todos os setores. Realizar uma boa gestão da comunicação auxilia a instituição, por exemplo, a lidar melhor com os problemas vivenciados no cotidiano escolar e também doméstico dos estudantes. Querer ser ouvido é uma necessidade humana, por isso a escola deve estar sempre aberta ao diálogo.

A gestão do tempo está diretamente relacionada com a produtividade dos setores e com a eficiência dos processos da instituição. Aproveitar bem o tempo de trabalho é saber utilizá-lo para realizar as atividades com maior prioridade na instituição, por isso, cabe ao diretor e ao coordenador escolar saber organizar, delegar e priorizar as tarefas de sua equipe para que seus dias sejam mais produtivos.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA: A REALIDADE DA ESCOLA**

A Educação Básica no Brasil é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96) define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, portanto, caracteriza esse período de escolarização como suficiente para o desenvolvimento do indivíduo, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

Dessa forma, o art. 205 da CF/88 estabelece que a educação tenha como diretrizes “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, o ambiente escolar teria como objetivo, também, ensinar democracia e participação política.

A juventude sempre cumpriu – e cumpre – um papel importante na História dos povos. No Brasil, também é assim. O movimento estudantil em geral foi bastante ativo e marcou, definitivamente, no século passado, sua presença no cenário político latino-americano. Observando a partir de um panorama histórico nacional, é notável que a juventude esteja presente nos principais marcos de transformação da sociedade. Tratando-se do Brasil, pode-se lembrar da participação dos jovens em movimentos que eram contrários à poderosa e opressora Ditadura Militar, na qual vários jovens foram presos e torturados por lutarem pelos seus direitos e ideais. Partindo desse pressuposto, percebe-se que a formação de movimentos estudantis corrobora com a formação de um jovem cidadão mais crítico, participativo, narrador e protagonista de sua própria história.

Apesar de o protagonismo do Movimento Estudantil está atrelado aos universitários e centralizado na UNE (União Nacional dos Estudantes), os “secundaristas” tiveram, nos últimos meses, um papel fundamental no despertar da consciência popular na busca por um país melhor e por uma Educação de qualidade:

O movimento de ocupação das escolas impôs a construção de uma nova dinâmica, na qual os estudantes reivindicaram a participação ativa nos debates e nas decisões sobre os rumos da Educação Pública nos espaços institucionalizados, “agora os alunos têm voz” (Oliveira, 6 dez., 2015, Nós mulheres da periferia) “Foi a primeira vez que pudemos mudar as coisas” (Oshima; Gorczeski, 04 dez. 2015, Época) afirmaram estudantes em entrevistas à imprensa. (DE SORDI; MORAIS, 2016, p. 26).

Durante as manifestações e ocupações de 2016, os estudantes da instituição analisada atuaram na construção da democratização escolar. Entre as reivindicações, pediram por resoluções de questões urgentes como a abrangência do diálogo entre alunos, professores e equipe gestora e administrativa das escolas. Prática que, numa gestão democrática, deveria existir desde a criação do Projeto Político Pedagógico.

Com base nisto, considerando a atual realidade educacional do Brasil, é possível ligar diretamente a democracia às práticas de gestão escolar, principalmente porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabelece que a gestão democrática do ensino público deve ser um dos princípios norteadores sob o qual se deve basear a Educação Nacional. Afinal, todo o trabalho realizado se refletirá futuramente tanto na Educação quanto na sociedade como um todo, por mais que a escola atue com escassa participação da comunidade externa.

De acordo com alunos entrevistados, durante a gestão anterior, não havia espaço para diálogo entre alunos e gestores, fazendo com que a demanda de questões a serem resolvidas e/ou abordadas na escola fosse definida apenas pela gestão. Durante as ocupações, as decisões arbitrárias da gestão culminaram numa pauta que pedia a saída imediata do antigo gestor da escola mencionada. De acordo com os alunos, o Gestor teria fechado turmas sem justificativa plausível, transferindo alunos para outras turmas já lotadas. Como principal argumento, os discentes alegavam que “de acordo com as normas do Siepe, no Art. 10, inciso III, diz que as salas só comportam 45 estudantes” e o fechamento das turmas e transferência dos alunos acarretaria na superlotação das outras turmas existentes.

O corpo discente se reuniu e delegou oficialmente, através de documentos protocolados e reuniões com a GRE (Gerência Regional de Ensino) e com a Gestão (antiga e nova), algumas medidas a serem tomadas. Entre as principais reivindicações, estão: a revitalização do grêmio escolar, do conselho escolar e avaliação da gestão; revitalização dos banheiros, conserto das grades e do portão principal; reparos na rede hidráulica; projeto e execução de acessibilidade com colocação de corrimão nas rampas, de alarme luminoso e piso tátil; reativação do laboratório multidisciplinar e do laboratório de informática com aberturas de janelas; criação de comissão para avaliação da merenda escolar com participação dos alunos; reposição de professores; participação dos alunos no PPP (Projeto Político Pedagógico); recarga de extintores de CO<sub>2</sub> e pó químico; dedetização da escola, entre outras.

## **CORPO DOCENTE VS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA**

### **Corpo docente**

Como afirma Santos (2008), “desvendar a figura do professor vai além das instâncias institucionais. É preciso uma retomada da função social e educacional do mesmo”. Nesse sentido, o professor é muito mais que um indivíduo com função de depositar conhecimentos no alunado, ele tem uma grande importância social por trás de seu fazer educacional. Contudo, apesar de ser teoricamente vista dessa forma, ainda há muito progresso a ser feito no que diz respeito ao que tange a valorização dos profissionais da educação, e não apenas do corpo docente, mas de todos os profissionais que integram esse processo (secretários, gestores, analistas educacionais, profissionais da limpeza, merendeiras, etc.), inclusive, na Escola analisada na atual pesquisa.

Exemplo disso é o caso da Analista de educação, pessoa que, na prática, realiza serviços administrativos na secretaria da escola. Ela trabalha desde 2012 na referida instituição e atua a 24 anos no Estado e, segundo a mesma, costuma passar do seu horário todos os dias, pois precisa cobrir o expediente da secretária que não pode trabalhar à noite. Segundo relatado pela mesma, o desvio de função ocorre, pois, as pessoas que deveriam realizar essas funções não as fazem. O que a deixa extremamente estressada e sobrecarregada. A insatisfação dela fica bastante visível quando ela diz que “há um descaso do Estado com a educação pública”; o que evidencia quão importante é a valorização dos profissionais da educação. Mas afinal o que seria essa motivação? Segundo Santos (2008):

A motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias, é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um. (SANTOS, 2008)

Por motivos de disponibilidade, infelizmente, não pudemos ter um contato mais profundo com muitos profissionais. Porém, foi possível ter uma conversa sobre algumas questões da escola e de seus processos educacionais com uma das atuais bibliotecárias e uma professora de português, redação, literatura e inglês. A primeira, que atua no horário tarde/noite é uma ex-professora de inglês que foi readaptada por problemas de saúde e que trabalha há 20 anos para o Estado, e apesar de dizer que ama lecionar, afirma que infelizmente profissionais da educação ainda são mal remunerados. O que entra em consonância com o que relata a professora de português, literatura, redação e inglês que apesar de dizer que ama a profissão, acredita que a remuneração que os professores recebem é um absurdo.

## Corpo discente

Nos primeiros dias do estágio, foram detectados alguns problemas com relação ao nome de alunos não cadastrados no SIEPE (sistema no qual os alunos acessam suas notas e frequência) ou com problemas em relação às carteiras de estudantes. Um dos casos que mais nos chamou atenção foi o de um garoto extremamente autoritário que queria de toda forma que o seu nome estivesse cadastrado na plataforma. Além do tom de escárnio e voz alterada, ele culpada a analista de educação pela perda do papel que estava com os seus dados para cadastramento no site, que, segundo ele, havia sido deixado lá no dia anterior. Além da grosseria, o rapaz ainda ameaçou “entregá-la ao diretor”, tentando com isso, intimidá-la. Contudo, a mesma se manteve firme e não cedeu. Pediu que ele registrasse em um papel seu nome e o problema, pois quando ela finalizasse outras pendências tentaria resolver aquilo.

É importante que se exista uma reflexão sobre esse tipo de comportamento do alunado, visto que:

Alunos precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus pais ou professores. Os “limites” implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência da posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola e a sociedade como um todo (LA TAILLE, 1994, p. 24).

Mas o que será que leva os alunos a agirem dessa maneira? Talvez, seja a violência urbana, pois essa interfere na realidade escolar, visto que são os indivíduos que constituem a sociedade que formam a comunidade escolar. Destarte, se na escola ocorrem situações de indisciplina, é porque, de certa forma, esse mesmo ambiente também gera situações de violência. Como afirma Groppa (2002), o cotidiano escolar não só incorpora as ameaças de seu exterior como também produz conflitos, embates e exclusões. Portanto, é necessário que crianças e adolescentes compreendam o motivo pelo qual eles seguem determinadas regras e por quais motivos determinadas coisas acontecem- mesmo que essas sejam impostas por terceiros - para que assim, talvez, eles possam ser menos ríspidos em suas atitudes.

Segundo a “secretária”, essas problemáticas ocorrem não apenas pela falta de pessoas suficientes que ocupem e realizem as atividades que seus cargos exigem, mas também, por falta de aparatos simples. Pois antes havia um caderno para organizar todas essas coisas, mas hoje, não há mais (alguns dias depois um novo caderno foi colocado para realizar essa função, o que ajudou bastante a reorganizar essas pendências). Ou seja, a falta de um (simples) caderno para anotações das pendências dificulta a organização e resolução das mesmas, pois acaba-se perdendo anotações importantes que poderiam evitar situações constrangedoras como a citada anteriormente.

Outro caso bastante interessante foi de alguns alunos que estavam questionando o motivo pelo qual o professor de espanhol, que segundo eles mal comparece na escola, no dia da entrega das notas da unidade passou um trabalho para que os alunos pudessem obter essa pontuação. Contudo, dois alunos faltaram nesse dia e o professor não aceitou os trabalhos posteriormente, por isso, um dos sujeitos questionou “como um professor que nem dá aula pode cobrar algo desse jeito?”. Como comenta Paulo Freire, exercer a consciência é ter clareza sobre o dialogismo na educação, na qual

A conscientização implica, pois, que ultrapassem a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2006, p.30).

Percebe-se então que a concepção de que os alunos de escolas públicas, como muito se fala, são seres inertes que não possuem criticidade sobre o que ocorre ao seu redor não corresponde à realidade. E quanto mais subsídios esses alunos tiverem para refletir sobre suas realidades, maiores condições terão de agir sobre ela, modificando-as e transformando-as naquilo que almejam. E esses processos serão refletidos no meio social no qual eles habitam, fazendo com que sejam seres politizados em seus lócus sociais.

Portanto, essa comunicação entre os membros que gerenciam as escolas e o alunado é de extrema importância para que através da partilha de experiências e opiniões, se abram caminhos para uma participação responsável de ambas as partes.

### **PROFISSIONAIS READAPTADOS: PROBLEMÁTICAS EXISTENTES**

Segundo os parâmetros legais, a readaptação profissional “é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica” (BRASIL, 1990; RIO DE JANEIRO, 1979). Dessa forma, servidores readaptados são aqueles que, por razões sérias de saúde, ficam impossibilitados de exercer suas funções para as quais foram selecionados e, afastados pelo poder público dessas funções, passam a exercer outras atividades. Essa readaptação causa conseqüências bastante significativas na vida do trabalhador, pois, como comenta Marx (1974), o trabalho deriva também de uma satisfação social que possibilita a produção de valores e de ideias. Contudo, o trabalho pode ser um promotor de saúde e alegria, ou, uma ferramenta de constrangimento social.

Lecionar é um processo que está longe de ser algo fácil, e que, inclusive, pode acarretar diversos problemas (inclusive médicos) nas vidas desses profissionais, como problemas na coluna, nas cordas vocais, etc. Quando esse tipo de problemática ocorre com professores da Rede Pública de Ensino, normalmente ocorre a readaptação. Fenômeno que também ocorre na instituição do atual estudo, na qual duas bibliotecárias, por exemplo, são ex-professoras readaptadas. Porém, como relata uma delas, é um processo bastante difícil, visto que as pessoas que estão nesse processo por estarem debilitadas entram em licença com muita frequência, o que acaba sendo prejudicial para os alunos, pois as áreas para as quais esses sujeitos foram realocados acabam sendo prejudicadas. Como ocorre com a biblioteca, que apesar de ter um acervo bastante interessante, não funciona todos os dias em todos os turnos, o que dificulta o acesso do alunado aos conteúdos disponibilizados nelas.

O que é muito preocupante, pois apesar de termos dados passos bastante significativos no que diz respeito a leitura, infelizmente, como demonstra Rojo (2009), o Pisa na edição 2012 obteve 55º no ranking de leitura, resultado pior do que do ano de 2009; sobre o Enem e o Saeb, os resultados configuram igual problema. O Saeb 2001 (dados divulgados em 2003) refere que 4,48% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental possuem bons níveis de leitura, enquanto que 36,2% estão no nível intermediário e 59% apresentam limitações acentuadas. Destes, 37% se encontram em um estágio crítico, e 22% não sabem ler (BATISTA apud Carvalho, 2006). Percebe-se então que as escolas estão formando analfabetos e analfabetos funcionais. E apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) de língua portuguesa

relatarem como prioritária a aquisição da leitura no ensino fundamental, os dados citados infelizmente invalidam essa afirmação. Nota-se então que o problema da formação de um aluno leitor é um problema não apenas educacional, mas também, político, econômico, social e cultural. Nesse sentido, é de extrema importância que os alunos tenham o máximo de acesso e incentivo à leitura possível, e que os espaços nos quais os funcionários readaptados estão alocados possuam uma dinâmica que proporcione o funcionamento desses espaços de modo contínuo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A situação precária em que se encontra o ensino público brasileiro é incontestável, e o conhecimento desse fato extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. Essa situação não é nova e vem se arrastando por décadas, agravando os problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando à sua superação. Lamentavelmente essa realidade recorrente na escola pública brasileira impede que a mesma garanta um ensino de qualidade a todos os seus alunos.

Através da vivência-estágio, percebemos a necessidade de uma intervenção urgente na escola, visando ações provedoras de estímulo e incentivo não só para educadores, mas para todo o corpo de funcionários da instituição, tendo como objetivo a satisfação profissional destes. A precarização do ensino e o abandono aos profissionais da área de educação são visíveis, por isso a motivação é tão importante. Afinal, auto realizados profissionalmente todos produzirão com mais eficiência e qualidade.

Não há como não atribuir culpabilidade ao sistema que acaba transformando o trabalho escolar em uma rotina pesada, estressante e extremamente cansativa. Os profissionais acumulam funções e turmas, e não há funcionários o suficiente para dar conta das demandas da escola. Em outras palavras, há muito trabalho e poucos trabalhadores, o que gera certo “caos” no todo da escola.

Contudo, acreditamos que essa melhoria não obterá êxito apenas com a participação dos profissionais da educação, mas sim, através da ação sincronizada destes com os familiares e a sociedade como um todo. Por isso essa oportunidade de poder vivenciar o cotidiano escolar (mesmo que ainda um pouco distante da sala de aula) da rede pública, nos fez compreender ainda mais o quanto é complexo manter o nível e a qualidade do trabalho ao final do dia após uma longa e cansativa jornada.

Nesse sentido, todos têm o dever e o direito de cuidar da disciplina na escola, mediante acordos capazes de regular as relações sociais. E tanto o alunado como o resto do corpo laboral, tem a responsabilidade de manter a ordem na mesma através de relações o mínimo conflituosas possível. Pois é através da construção coletiva, que o atual sistema de ensino poderá dar passos largos para um futuro melhor.

Cabe fazermos aqui uma crítica especial ao sistema de aprovação que colocou o estado como primeiro no ranking de melhores escolas do Brasil; relatos de professores e alunos afirmam que o sistema Siepe aprova automaticamente alunos que, na prática, não atingiram (por diversos motivos) o nível necessário para a aprovação em determinada disciplina. Não foi possível, porém, realizar uma análise mais aprofundada do sistema, pois apenas a coordenação e os professores têm acesso ao mesmo.

Conclusão, as gestões de recursos humanos e de comunicação não estão funcionando devidamente, uma vez que seu principal papel é promover um ambiente saudável onde a discussão de discordâncias seja naturalmente debatida a fim de solucionar/sanar as divergências.

É evidente que há comunicação da escola com os pais e vice-versa (isso foi presenciado), porém a comunicação entre a escola e os alunos é bastante conturbada. O desrespeito e o autoritarismo marcam forte presença; foi notório para nós que a falta de um psicólogo na instituição é seriamente sentida.

Outro ponto a destacar é a superlotação das salas de aula. Fazemos uso do termo “superlotação” porque as turmas matriculadas são compostas, em média, por quarenta e cinco alunos, um quantitativo que lota as salas, pois o tamanho destas é mediano.

Podemos então concluir, usando as palavras de Dostoiévski que “é necessária toda uma aldeia para educar uma criança”, isto é, a Educação é um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas, de diversos segmentos e contextos com diversas perspectivas de atuação, visto que o ambiente escolar é de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem e se identificarem no mundo, como condição essencial para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã. A formação do educador é um fator essencial para o ensino e a aprendizagem dos alunos, por isso com a existência de profissionais qualificados, competentes, compromissados e valorizados, quem ganhará será a sociedade, tendo cidadãos criativos e críticos.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R.H. **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais, Brasília.

\_\_\_\_\_, **Constituição Federal** 1988. Senado Federal, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN nº 9.394/96. Câmara dos Deputados, 5ª ed. Brasília, 2010.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GROPPA, J. A. **Violência na escola, violências da escola**. Nova Escola, n. 152, p. 22, maio 2002.

LIB NEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente! Revista de educação**, CEAP- Salvador (BA), 2009, jan/abr 2009.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1974. p. 7-54.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 2.479**, de 8 de março de 1979. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 09 mar.1979. Disponível em:<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90539/decreto-2479-79-rio-de-janeiro-rj#arto>. Acesso em: 05 de abr. 2017.

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

SANTOS, B. S. dos, ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. **O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais**. Porto Alegre, Educação, v. 31, n. 1, p. 46-53, 2008.

# A DIFERENÇA NO ESPAÇO ESCOLAR: Uma reflexão sobre os processos de abjeção às minorias em contexto de normalização escolar

Eduardo Henriques

**Resumo:** A presente pesquisa traz à baila uma reflexão concernente aos processos de abjeção sofridos por estudantes ao longo de sua experiência de escolarização, de maneira que se problematizarão questões ligadas ao Paradigma da Diferença, à Identidade de Gênero e Sexualidade e à Normalização enquanto temas já genuínos do espaço escolar. Isso porque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) há muito já apontam que a missão da escola é formar sujeitos que sejam críticos e reflitam acerca de seus papéis de cidadãos com autonomia e agência sobre suas práticas sociais. É neste sentido que se verifica uma dicotomia entre o discurso formador e a prática formativa vivenciados nas salas de aula. Através de dados coletados a partir de entrevistas com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em diálogo com investigações executadas por Henriques (2016; 2015) Miskolci (2012) e Louro (1998), este trabalho discutirá a realidade da educação básica brasileira no que tange ao tratamento dado ao “Ser Diferente”, com foco na exposição de práticas de abjeção protagonizadas por professores, estudantes e familiares, bem como, em nível mais alarmante, por políticas institucionais, as quais geram discriminação, exclusão, violência (verbal, física e psíquica) e tolhem identidades e liberdades individuais. As entrevistas foram realizadas com foco na percepção de repressão às identidades não-padrão, no caso dos estudantes, e de reconhecimento e acolhimento pedagógico das diferenças, no caso dos docentes, havendo sempre a apresentação da escola como lugar de pluralidade e de crescimento intelectual, interpessoal e intrapessoal fomentado pela mediação docente. Justamente por isso, o foco da pesquisa foi não apenas glosar acerca do assunto ou levantar dados estatísticos por meio da coleta de narrativas, mas sim conferir visibilidade ao problema – que não é novo e não está perto de ser solucionado, pois demanda reorientação sociocultural -, com cerne na figura do professor com vistas a sensibilizar e preparar esse profissional para educar pela diferença. Assim, para este trabalho é nodal levar à figura do professor a ciência de sua posição basilar à cidadania inclusiva, alicerçada em uma educação humanística e, acima de tudo, humanizadora, que dê voz a todos, destacando-se aqueles socialmente silenciados por não atenderem ao padrão hegemônico que está impregnado também na escola, mas que precisa ser substituído pela compreensão da diferença como uma premissa humana, encontrando na sala de aula um campo fértil para tal reorientação paradigmática, haja vista ser a escola ideal para a instauração das mudanças culturais basilares ao desenvolvimento das sociedades, pois é na escola e através da educação que toda a sociedade se significa e ressignifica, formativamente.

**Palavras-chave:** Gênero e Sexualidade na Escola; Paradigma da Diferença; Abjeção e Sexualidade; Identidade de Gênero.

## INTRODUÇÃO

Para se trabalhar o discurso das diferenças na educação sistemática e formal, é preciso reconhecer na escola um ambiente pedagógico que é deveras marcado por múltiplas tensões, as quais se revelam cada vez mais intimamente atreladas aos processos de produção e reprodução das desigualdades sociais (PETITAT, 1994) do mundo extraescolar. Assim, pensar em uma educação cujo objetivo seja o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática de direito é, justamente, pensar em uma formação na qual estão inseridos pressupostos teóricos que lançam luzes às diferenças idiossincráticas e socioculturais de cada sujeito sem que haja um juízo de valor ancorado no binarismo maniqueísta de “bem e de mal”, o que é transportado para a valia social do “bom e do ruim”.

Sobre tal ancoragem, é preciso, de início, apresentar em que consiste defender um postulado das diferenças em sala de aula. Acerca desta questão, à guisa de definições práticas e taxativas, bem como consensuais concernentes a este conceito teórico, trocando em miúdos, temos as diferenças como todas as pluralidades que destoam do protótipo hegemônico para às performances sociais. Desta forma, o que se tem aqui é a compreensão da falácia da normalização social e cultural através da instituição escolar. Reconhecendo o espaço pedagógico formal como um não-lugar, haja vista que toda prática de pedagogização falseia a realidade extraescolar, verifica-se que há uma prática de representação de performances sexuais e performances de gênero que pouco atendem às múltiplas realidades performáticas destes dois quesitos na realidade de nossa sociedade.

Com isso, percebendo-se que mais e mais tensões encontram ebulição social em virtude da transitoriedade paradigmática estabelecida nessa primeira metade do século XXI, esta pesquisa confere destaque às discussões que põem a sexualidade e a identidade de gênero como performances que lutam contra o enquadramento das forças hegemônicas que objetiva nulificar as identidades e as diferenças que constituem a todos os seres humanos em favor de projetos de homogeneização atinentes às ideologias consensuais oriundas da filosofia positivista de base Comteana. Através do olhar da Teoria Queer, assim como pensando em uma filosofia da Educação de base Queer e em uma Linguística Aplicada Indisciplinar, pós-Moderna e Transgressiva com diálogos e interfaces Queer, advoga-se aqui em favor da desconstrução do paradigma binário de gênero – Masculino e Feminino – como sendo a base representacional única na qual todos os sujeitos precisam se identificar e fazer representados.

Desta forma, a conjectura Queer que ampara este debate é fruto da oposição aos estudos ortodoxos sobre as identidades fixas das minorias sexuais e de gênero, de maneira a se problematizar as concepções clássicas de “sujeito”, de “identidade” e de “identificação” tal qual assinala Miskolci (2009) no seu livro *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Ao passo que a escola traz consigo a diligência da educação ética e moral, ela também incide sobre seus estudantes uma pedagogia de gênero e sexualidade à luz do que essa moral e aquela ética socialmente compartilhadas, vulgo hegemônicas, ditam como sendo as performances corretas para os seres humanos, conforme a compreensão de *homem e mulher*, das sexualidades a tais *gêneros biológicos* consideradas como inatas e das *identidades de gênero* concebidas como *naturais/normais* em consonância com as *identidades biológicas* – ou seja, há a preconização do biológico sobre o que é de essência, do que é constitutivo do ser a partir de suas subjetividades.

Por isso, em função de cada vez mais esse modelo binário hegemônico não representar a pluralidade da humanidade, o qual exerce uma força de exclusão e abjeção incomensurável através do apontamento de

quem é normal e de quem está em desconformidade com o padrão hegemônico, cabe reconhecer que a pedagogia de gênero vigente nas escolas hoje, a reproduzir tal entendimento ludibriador sobre os jovens e a ele tentar moldá-los, as escolas dão vazão a uma educação de violações que violentam os sujeitos em suas particularidades, em suas essências subjetivas, ao tolher-lhes o direito de serem quem são, de agirem como são e de performarem identidades e identificações de si e de outrem segundo suas reais leituras e relações com o mundo que os circunda. E é em virtude disso que se faz necessário ler a experiência escolar consoante um leque diverso de práticas que priorizam a análise das relações de poder e das políticas da sexualidade, e fornece críticas ao sistema sexo-gênero (SPARGO, 2006).

Neste sentido, é urgente que se compreenda a escola como uma experiência que forma para além da apreensão de saberes e conhecimentos que munirão os sujeitos para o exercício de uma atividade físico-intelectual que lhes garantirá a vida em sucesso profissional, portanto sendo bem-sucedidos socialmente. Para além disso, a escola deve voltar-se para a cidadania, para a inclusão, para a humanização e para o desfrute lúcido da felicidade, posto que seja apenas essa o objetivo das ações humanas: obter alegrias, prazeres, boas experiências e felizes momentos. Por conseguinte, é de nodal importância retirar da escola a marca da abjeção, haja vista que a instituição imprime padrões tão estreitos no que alude às identidades de gênero e às sexualidades que poucos alcançam a métrica postulada. Àqueles que destoam com certa severidade do molde performático recai a estigma do escarnecimento, muitas vezes alicerçado em práticas de bullying.

É sensível a esta pesquisa a percepção de que a abjeção em função das diferenças no tocante às performances de gênero e sexualidade em muito é empreendida por jovens estudantes que encontram na diferença do outro uma forma de minimizar a sua própria inconformidade plena com o padrão hegemônico ditado pela pedagogia de gênero da escola. Além disso, recai a leitura realizada pela instituição escolar para tal problema, a qual dá relevo à violência discursiva e/ou física entre os estudantes, configurando a prática de bullying (violência entre pares), mas invisibilizando a razão, a motivação da atitude de violência. Assim, a escola se posiciona em favor de práticas de homofobia, transfobia, lesbofobia e outros crimes contra às plurais performances de gênero e sexualidade por meio da convivência pela omissão.

Conferir o devido destaque às questões de gênero e sexualidade na escola é garantir que este espaço escolar efetivamente se abre para a sociedade em suas diferenças, tornando-se, com isso, um verdadeiro espaço democrático em que diversas visões de mundo encontram umas às outras em prol de buscarem caminhos para o seu desenvolvimento pessoal em paralelo com o desenvolvimento de sua comunidade/sociedade. Justamente por isso que à escola também cabe a definição de um lugar em que são semeadas as mudanças e as inovações socioculturais, onde jovens e adultos de diferentes realidades e pontos-de-vista colocam à prova suas visões de mundo e refletem sobre plurais temas e problemas de suas realidades (HENRIQUES, 2016). E, por conseguinte, é dever da escola mais do que uma formação curricular que leve os educandos ao desenvolvimento e amadurecimento de habilidades, competências e saberes elencados pelos currículos como basilares à autonomia social - promover uma consciência cultural e cívica que oferte à sociedade sujeitos letrados e cidadãos (OLIVEIRA, 2015), reconhecendo os seus direitos e deveres no exercício da garantia aos direitos e aos deveres de outrem.

Para tanto, esta pesquisa parte do entendimento de que é fulcral discutir a Identidade de Gênero e a Sexualidade na escola, inclusive, por tal debate já estar implicado nas práticas pedagógicas segundo ape-

nas a orientação hegemônica e abjeta. Isso porque tal reflexão nos leva a pensar que a criança começa a perceber a diferença entre o feminino e o masculino, através de relações sociais dadas, e, por estas, as crianças veem estabelecidos social e historicamente os comportamentos e as ações prototípicas do homem e da mulher (NERE & LIMA, 2010) que são enfatizadas por modelos anacrônicos, binários e fictícios de performances de gênero, os quais tem a função de oprimir às diferenças em função de um modelo sociocultural idílico que remonta ao século XIX e às políticas de fortalecimento dos Estados Nacionais Modernos.

Neste contexto, o que a escola fará com esses modelos comportamentais e o modo como os tratará no trabalho pedagógico é o grande “X” da questão. Muitas são as possibilidades e os desdobramentos que tais abordagens podem propiciar. Centralizando, por hora, a figura do professor, em questões de Identidade de Gênero e de Sexualidade, esse agente formador precisa decidir por uma atitude pedagógica de asseveramento ou de problematização dos processos de exclusão, pois na escola atuam “forças sociais que impõem, desde cedo, modelos de comportamento, padrões de identidades e gramáticas morais aos estudantes” (MISKOLCI, 2012, p. 36). Ao tomar partido nessa dualidade, o docente decide se vai democratizar e reconhecer as essências de seus educandos ou se vai buscar castrá-los no que verdadeiramente são em favor de uma métrica social que gera altos índices de violência psicológica, física e cultural.

Esse posicionamento docente, bem como o posicionamento efetivo da gestão escolar, a escola pode ser o ambiente da opressão e da nulidade das idiosincrasias identitárias ou um local atenção e respeito para com as peculiaridades subjetivas de cada indivíduo, suas essências identitárias, no caso de se comutar em um espaço de inclusão e de aceitação e aprendizagem pelas diferenças (MISKOLCI, 2012; LOURO, 2001). Logo, A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA 2000, p.97).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Para a realização da pesquisa acerca dos processos de abjeção às minorias em contexto de normalização escolar, foram realizadas entrevistas e questionários com estudantes e professores do ensino médio público federal, em uma escola de referência nacional situada na cidade do Recife. Os depoentes se organizaram da seguinte forma: a) Entrevistas: 16 estudantes e 3 docentes; e b) Questionários: 16 estudantes e 1 docente.

Os estudantes dividiam-se entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sendo que 3 depoentes cursavam aquele nível de escolarização, com faixa etária entre 14 e 15 anos, e 13 neste último, tendo idades entre 16-18 anos. Por sua vez, o corpo docente apresentou apenas 3 professoras/professores com disponibilidade e aceitação à presente pesquisa, havendo uma variação etária entre 23 – 46 anos de idade.

Todos os discentes que aceitaram participar da pesquisa realizaram as duas fases do procedimento (entrevista + questionário). A partir dos dados levantados Nenhum das/os depoentes apresentou-se com

gênero social diverso ao biológico (cis x trans genericidade), assim como 4 estudantes declararam-se homossexuais e 1 estudante declarou-se bissexual. Por sua vez, 11 estudantes declararam-se heterossexuais. Todos os 16 estudantes declararam que suas famílias conhecem a sua identidade de gênero, não ofertando para apreciação da pesquisa algum tipo de valoração proveniente dos familiares quanto a essas identidades ou sexualidades.

Outros dados levantados permitiram saber que 3 estudantes declararam que passaram por situações “fortes” em relação à abjeção à sua Identidade de Gênero ou Sexualidade, sem informarem se tais situações ocorrerem na escola ou em outro ambiente. Contudo, 16 estudantes declararam conhecer alguém que já passou por situação de abjeção em função de sua identidade de Gênero ou Sexualidade dentro da escola em que estudam atualmente. Daqueles 16, um montante de 13 estudantes afirmou que seu colégio defende as diferentes Identidades de Gênero e Sexualidades oficialmente, porém 9 destacaram já haver presenciado cenas de homofobia na escola (praticada por outros estudantes). Uma questão interessante é que mesmo havendo a explicitação de a escola trabalhar em defesa das diferenças, 11 de 16 estudantes afirmaram que Questões de Identidade de Gênero e Sexualidade nunca foram abordadas em sua sala de aula em quaisquer das disciplinas do currículo formal, o que gera questionamentos acerca de como é operacionalizada essa defesa das diferenças nesse espaço escolar: em palestras, oficinas, semanas temáticas...? Isso em virtude de tudo o que é abordado pela escola em evento que não compete à sala de aula e à vida comum da instituição acaba se revestindo de um ar “exótico”, de uma explanação temática que pede licença para entrar na escola, se anuncia e apresenta-se, mas que dela sairá ao término do evento que a abrigou. Essa pesquisa não tem como afirmar que foi assim que a temática foi trabalhada pela escola investigada, mas aproveita o ensejo para lançar essa discussão e atentar professores e gestores para as avaliações positivas e negativas que podem ser provenientes de se tratar como peculiaridade extraordinária as diferenças.

Por sua vez, um dado já expectado pela pesquisa foi o de que os 16 estudantes afirmaram que sua Identidade de Gênero é comumente representada no Livro Didático de Português. E essa expectativa foi devida ao fato de que todos eles se identificaram enquanto pessoas cisgêneras. Por isso o dado foi previsível, ao contrário do que se verificou mais adiante no tocante às representações de sexualidade. Isso porque 5 estudantes disseram que sua Sexualidade não é representada nas aulas de Língua Portuguesa, o que assinala a prevalência dos modelos de sexualidade binários, heterossexuais e de orientação patriarcal.

No mesmo sentido, 15 estudantes disseram que as diferentes sexualidades não são abordadas na aula de Língua Portuguesa, sendo que 16 assinalaram não haver essa abordagem no Livro Didático de Língua Portuguesa, o que denota um silenciamento da questão e um apagamento das representações dessas diferentes sexualidades, as quais são nada menos do que performances de sexualidade de pessoas que compõem o tecido social, que estão nas ruas, nas empresas e supermercados, nas praças e mesmo nas próprias escolas. Outros 7 estudantes disseram se sentir orientados pela escola sobre como “ser e agir” em relação ao seu gênero (social) biológico, sem que seja a eles dada a oportunidade de expor ao mundo quem eles são através das performances que eles têm vontade de desempenhar. E os 16 estudantes afirmaram haver repressão para com relações não heteronormativas na sua escola, e atribuíram tal abjeção aos Professores (7), colegas de classe (3) e demais estudantes (16), o que clarifica ainda mais a demanda por uma educação para as diferenças.

Dos professores da área de Língua Portuguesa da escola, como já dito, apenas 3 aceitaram participar da pesquisa. Os 3 docentes afirmaram não debater “em área” questões de Identidade de Gênero e Sexualida-

de, assim como também os 3 disseram que não debatem em sala de aula tais questões com seus alunos de modo direto. Além disso, 2 docentes acrescentaram que a temática não é parte do que estudam ou pesquisam, não possuindo, portanto, agência para o debate acerca das questões de Identidade de Gênero e Sexualidade na Educação. Contudo, todos os 3 docentes revelaram já haver presenciado casos de abjeção às sexualidades na escola pesquisada, e, observamos, ainda assim não houve motivação e/ou empatia para um aprofundamento nessas questões de modo à promoção de uma educação de respeito às diferenças e de verdadeiro cunho democrático. Por sua vez, os 3 docentes disseram defender em seus discursos e práticas sociais diversas o respeito às diferentes Identidades e Gênero e Sexualidades – ainda que isso entre em choque com o que afirmaram acerca de seus discursos e práticas enquanto educadores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que concerne aos dados obtidos por transcrição das entrevistas, ressalta-se a fala dos estudantes em relação à figura da escola enquanto um local para a realização e a vivência do debate pelas diferenças com destaque para as questões de Identidade de Gênero e Sexualidade.

Com isso, tem-se os excertos a seguir:

O que você teria a dizer sobre questões de IG e Sexualidade na sua escola como mensagem final?

R1) *“Que mesmo sendo uma das melhores escolas para pessoas com identidades de gênero ou sexualidade diversificadas, ainda existe um preconceito muito grande que é reflexo da sociedade como um todo”.*

Em R1 vemos um estudante que percebe as contradições existentes no espaço escolar em que experiencia a sua educação formal. Ainda que aquém das nomenclaturas e dos batismos teóricos, o aprendiz traz à baila a noção de forças que travam um duelo a favor e em contrário à manutenção de estruturas hegemônicas de performances de masculinidade e feminilidade, as quais se presentificam pelo exercício diário da pedagogia de gênero existente no currículo oculto da educação básica formal brasileira.

R2) *“Acho que os órgãos da escola deveriam abordar mais essas questões, pois creio que pessoas que não se identificam com o padrão hétero (e eu me identifico com o meu sexo de nascença) acabam se sentindo não representadas. Em ambientes escolares, onde as pessoas aprendem não só assuntos curriculares, mas também sobre si mesmas e os outros, é importante se sentir acolhido. É um fato que o Brasil ainda não é um país em que a população reage muito bem a questões de homossexuais/transsexuais (vide violência nas ruas), e o lugar onde se pode mudar esse comportamento de grande parte dos brasileiros é, de fato, a escola”.*

Em R2, por sua vez, há um apelo do aluno por uma abordagem pedagógica clara e que traga o real debate para a experiência formativa dos estudantes. A própria fala do aprendente traz consigo as confusões normais à temática quando se tem com ela pouca intimidade, pois ele confunde a Sexualidade com a Identidade de Gênero ao abordar que pessoas não heterossexuais se sentem não representadas na escola e frisa que ele está representado por ser cis-gênero – sendo que sexualidade e identidade de gênero não estão clara e diretamente implicadas uma na outra. E justificando o seu apelo, o discente elucida a crescente violência por conta da intolerância e do desrespeito às diferenças no Brasil, colocando na escola a responsabilidade por mudar através da Educação (pela Diferença).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de todo o exposto, conclui-se que é preciso conferir visibilidade às questões de Identidade de Gênero e Sexualidade na escola, haja vista que este problema não é novo e não está perto de ser solucionado, pois demanda uma intrínseca reorientação sociocultural em favor do respeito e do acolhimento do outro como alguém que por suas diferenças completa aquele que é seu semelhante, mas não sua xerox.

Diante disso, a presente pesquisa advoga em favor de se conferir posição de destaque ao professor no exercício de uma *práxis* pedagógica consciente do valor cidadão de educar consoante o Paradigma das Diferenças em oposição à reprodução de estruturas coercitivas de dominação e normalização das performances de masculinidade e feminilidade que tão somente tolgem as identidades dos sujeitos, privando-os de serem quem são e de alcançarem a satisfação e alegria consigo mesmos.

Assim, este estudo chancela o pressuposto de que através da escola, notadamente pelo professor, o/a estudante deve tomar ciência de sua posição basilar à cidadania inclusiva, alicerçada em uma educação humanística e, acima de tudo, humanizadora, que dê voz a todos, destacando-se aqueles socialmente silenciados por não atenderem ao padrão hegemônico que está impregnado também na escola. E cabe salientar que o Padrão Hegemônico precisa ser substituído pela compreensão da diferença como uma premissa humana, encontrando na sala de aula um campo frutífero para tal reorientação paradigmática, haja vista ser a escola ideal para a instauração das mudanças culturais basilares ao desenvolvimento das sociedades, pois é nessa instituição cultural e através da Educação que toda a sociedade se significa e ressignifica, formativamente.

## REFERÊNCIAS

HENRIQUES, E. Diálogos Queer: uma investigação da interação gay em ambiente escolar. In: Cristiane de Castro Ramos Abud. (Org.). **Relações de Gênero na Escola**. 1ed. Rio de Janeiro: Mares Editora, 2017, v. 1, p. 57-78.

HENRIQUES, E. Diversidade de gênero e sexualidade na escola: apagamento de identidades, abjeção e normalização. In: IV Semana de Letras da UFPE, 2016, Recife, Pernambuco, Brasil. **Anais Eletrônicos da IV Semana de Letras da UFPE**. Recife, Pernambuco, Brasil: Editora Universitária da UFPE, 2016. v. 1. p. 225-231.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação. **Revista de Estudos Feministas** 9(2):541-553. UFSC. Santa Catarina, 2001.

LOURO, G. **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MISKOLCI, R. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias* [online]. 2009, n.21, pp.150-182. ISSN 1517-4522. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2012.

NERES, A. L. O. M. & LIMA, M. B. **Gênero na escola**: um diálogo com docentes da rede municipal da Itabaiana. 2010. Disponível em <[http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Ana\\_Lucia\\_de\\_Oliveira\\_Menezes\\_Neres.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Ana_Lucia_de_Oliveira_Menezes_Neres.pdf)> Acessado em 21 de Janeiro de 2016.

OLIVEIRA, A. P. de. **Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar**: a experiência do Papo Sério em Santa Catarina. 2015. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4705/4491>> Acessado em 22 de Janeiro de 2016.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria Queer**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: UFJF, 2006.

