

# REAL

Revista de Estudos  
Acadêmicos de Letras

Vol. 12  
Nº 03  
2019



*Organizadores:*  
*Taisir Mahmudo Karim*  
*Rodrigo de Santana Silva*  
*Agnaldo Rodrigues da Silva*  
*Jocineide Macedo Karim*

**Revista de Estudos Acadêmicos de Letras  
REAL**

**Vol. 12 nº 03/Dezembro de 2019**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO***Reitor: Prof. Dr. Rodrigo Bruno Zanin***FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM***Diretora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jocinete das Graças de F. Curvo***DEPARTAMENTO DE LETRAS***Coordenador: Prof. Dr. Jânio Celso Silva Veiga***CONSELHO EDITORIAL**

*Prof. Dr. Benjamin Abdala Junior (USP)*  
*Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas (UFSCar)*  
*Prof. Dr. Eric Fernández (Univ. de Havana – Cuba)*  
*Prof. Dr. Eduardo Guimarães (UNICAMP)*  
*Profa. Dra. Jane Fraga Tutikian (URGS)*  
*Profa. Dr<sup>ª</sup>. Carolina de Paula Machado (UFSCar)*  
*Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Ana Lúcia G. da Silva Rabecchi (UNEMAT)*  
*Prof. Me. Bento Matias Gonzaga Filho (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Marinei Almeida (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Elisabeth Batista (UNEMAT)*  
*Prof. Dr. Jânio Celso Silva Veiga (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Jocineide Macedo Karim (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)*  
*Prof. Ma. Mirami Gonçalves Sá dos Reis (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Neuza Benedita da Silva Zattar (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Olimpia Maluf Souza (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Ana Luiza Artiaga R. da Motta (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Nilce Maria da Silva (UNEMAT)*  
*Prof. Dr<sup>ª</sup> Belia F. Bonini Pinto de Arruda (UNEMAT)*  
*Prof. Dr. Valdir Silva (UNEMAT)*

**EDITORES**

*Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim*  
*Prof. Me. Rodrigo de Santana Silva*

**ORGANIZAÇÃO**

*Prof. Me. Rodrigo de Santana Silva*  
*Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim*  
*Prof. Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva*  
*Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim*

**CAPA***Imagem da capa: Obra do Artista Plástico Carlos Vianna - Cáceres-MT (2017)***REVISÃO**

*Taisir Mahmudo Karim*  
*Rodrigo de Santana Silva*

**FORMATAÇÃO***Rodrigo de Santana Silva***BOLSISTA***Leticia Adrielly da Silva***UNEMAT EDITORA***Presidente: Maria do Socorro de Sousa Araújo*

Copyright © 2019 / UNEMAT Editora

Ficha Catalográfica elaborada pela UNEMAT Editora – UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2358-8403 (on-line)  
Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.  
Taisir Mahmudo Karim, Rodrigo de Santana Silva, Agnaldo Rodrigues da Silva e Jocineide Macedo Karim (Orgs.).  
Cáceres-MT; UNEMAT Editora, 2019. 239 p.  
1. Literatura 2. Linguística 3. Linguística Aplicada.  
Semestral (Ref.: Dez. 2019) Vol. 12 n° 03 (2019)  
CDU: 81

Índices para catálogo sistemático

1. Literatura - 82
2. Linguística - 81
3. Linguística Aplicada - 81'3



Revista de Estudos Acadêmicos de Letras - Departamento de Letras  
Av. São João, S/n, Cavalhada - Cáceres MT - Brasil – 78200-000  
Fone: (65) 3221-0512  
[periodicos.unemat.br/reacl](http://periodicos.unemat.br/reacl) – [real.letras@unemat.br](mailto:real.letras@unemat.br)



UNEMAT Editora  
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil – 78200-000  
Fone/Fax 65 3221-0000 - [www.unemat.br](http://www.unemat.br) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

## SUMÁRIO

## ARTIGOS - LINGUÍSTICA

**POLISSEMIA E CAMPOS SEMÂNTICOS: UM ESTUDO SOBRE EXTENSÕES DE SIGNIFICADOS DAS PREPOSIÇÕES DE EIXO DE TRAJETÓRIA** 07-24

*Daiana Amaral Jeremias*

**LÍNGUA E IDENTIDADE: ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA** 25-37

*Edenilson Jacinto Araújo*

**VARIAÇÃO E ESTILO LINGUÍSTICO EM LETRA DE CANÇÃO: BREVE PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA** 38-51

*Maria Lidiane de Sousa Pereira*

**DESVIOS NA LINGUAGEM EM PRODUÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS** 52-59

*Narumi Ito, Vanessa Fabiola S. Faria*

**DA FALA PARA A ESCRITA: ASPECTOS FONOLÓGICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II** 60-79

*Nilza Pereira Crepaldi, Patrícia Santos de Souza, Luciane Braz Perez Mincoff*

## ARTIGOS - LITERATURA

**O ENIGMA DA DIFERENÇA: UM INCÔMODO ANTROPOLÓGICO E SOCIAL EM “A MENOR MULHER DO MUNDO”, DE CLARICE LISPECTOR** 80-89

*Adriano de Paula Rabelo*

**RELAÇÕES SOCIAIS E O SISTEMA CAPITALISTA NA NARRATIVA O SOFÁ ESTAMPADO, DE LYGIA BOJUNGA NUNES** 90-103

*Juliane Oscar de Souza Moura*

**ANÁLISE DE ASPECTOS PROTOTÍPICOS E ENUNCIATIVOS PROJETADOS NA MATERIALIDADE DISCURSIVA DE UM POEMA** 104-120

*Rafael da Silva Moura*

- O AUTOR MORREU EM "O MAL DE MONTANO"**  
*Rosana Arruda de Souza, Henrique de Oliveira Lee* 121-132
- ANÁLISE PSICANALÍTICA DO CONTO A VERDADEIRA NOIVA, DOS IRMÃOS GRIMM**  
*Thiago Silva* 133-140
- Artigos - Linguística Aplicada**
- LETRAMENTO(S) NA CONTEMPORANEIDADE: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA PARA A INCLUSÃO DIGITAL** 141-155  
*Elisa Mattos*
- GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO: A MÍDIA RADIOBLOG NA ESCOLA** 156-175  
*Emilio Davi Sampaio, Ilka Flores Rego Silva*
- AS RELAÇÕES ENTRE O ATIVISMO ONLINE E AS REPRESENTAÇÕES DE INTOLERÂNCIA PELA LINGUAGEM: É PRECISO FALAR SOBRE A MACUMBA** 176-183  
*Mike Ceriani de Oliveira Gomes*
- BEYOND MECHANICAL SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM: WORKING WITH FAKE NEWS FROM THE DIGITAL LITERACIES PERSPECTIVE** 184-195  
*Nayara Stefanie Mandarinino Silva*
- UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS** 196-218  
*Neilton Farias Lins, Cristiano Lessa de Oliveira*

**RESENHAS****GLOSSÁRIO DUCROTIANO**

*Hélio Ferreira Mendes Júnior, Solange Moreira dos Santos Velozo, Wellington Marques Silveira* **219-234**

**RESENHA DA OBRA FONOLOGIA, FONÉTICA E ENSINO: GUIA INTRODUTÓRIO****235-239**

*Maria Lidiane de Sousa Pereira, Rakel Beserra de Macedo Viana*



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i030724>

## **POLISSEMIA E CAMPOS SEMÂNTICOS: UM ESTUDO SOBRE EXTENSÕES DE SIGNIFICADOS DAS PREPOSIÇÕES DE EIXO DE TRAJETÓRIA**

**Daiana do Amaral JEREMIAS (UFSC)<sup>1</sup>**

**Data de recebimento: 25/02/2018**

**Aceite: 18/04/2018**

**Resumo:** Esse artigo faz uma descrição do fenômeno da polissemia nas preposições ‘de’ e ‘para’ do português brasileiro, a partir de uma perspectiva localista de campos semânticos de Jackendoff (1983). Em uma concepção léxico-cognitiva, as preposições são itens polissêmicos, pois uma única preposição pode atribuir diferentes significados ao seu complemento ou objeto de referência, e esses significados são extensões de uma representação prototípica espacial de trajetória. Com isso, propomos que a projeção localista, presente no uso das preposições, é um reflexo do que incorporamos do mundo físico, ou seja, movimento corporal, orientação espacial e a nossa interação com os objetos, para nossa realidade linguística.

**Palavras-chave:** Campos Semânticos; Eixo de Trajetória; Polissemia; Preposição.

**Abstract:** This paper presents the polysemy of prepositions ‘from’ and ‘to’ of Brazilian Portuguese from a localist perspective of semantic fields. Namely, in a lexico-cognitive approach, the prepositions are polysemic items, because a single preposition can attribute distinct meanings to its complement or object of reference, and these meanings are extensions of a prototypical spatial representation of a trajectory. So, we propose that the localist projection, present in the use of prepositions, is a reflex of what we incorporate from the physical world to our linguistic reality, that is, corporal movement, spatial orientation and our interaction with objects.

**Keywords:** Semantic fields. Trajectory Ax. Polysemy. Preposition.

### **Introdução**

Nas produções científicas, principalmente aquelas que se dedicam ao estudo das classes de palavras, encontramos o estudo das preposições com foco em classificações funcionalistas e formalistas. Nesse artigo, temos como proposta, fazer uma descrição de alguns usos das preposições ‘de’ e ‘para’ do português brasileiro enquanto itens polissêmicos e altamente esquemáticos. Daremos um diferente tratamento no estudo dessas partículas,

---

<sup>1</sup> Doutoranda do programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Cidade Florianópolis/Santa Catarina. email: daianaah@hotmail.com.





elevando sua função como fundamental na arquitetura básica da nossa mente. Para tanto, adotaremos a perspectiva localista de Jackendoff (1983, 1999), modelo teórico que se inscreve na vertente da linguística cognitiva.

Diferentemente do que tradicionalmente encontramos, propomos que essas duas preposições podem atribuir diferentes sentidos ao seu complemento ou objeto de referência, e esses sentidos estão ligados esquematicamente através de uma representação espacial de trajetória. Nessa orientação, temos como objetivo fazer uma análise de alguns exemplos dos diferentes usos dessas preposições e de como eles podem ser explicados por uma única abordagem locacional. Aqui, focaremos em casos os quais as preposições apresentam alguma relação com uma representação espacial, tanto em nível prototípico como em nível pseudo espacial.

Nosso trabalho está organizado da seguinte maneira: apresentaremos, primeiramente, um panorama geral dessas preposições e, em seguida, descrevemos quais processos cognitivos relacionados à polissemia estão envolvidos na representação espacial desses itens. Dentre esses processos, trataremos da experiência corporificada, um processo empírico cognitivo que viabiliza a compreensão do uso conceptual das preposições no âmbito locacional. Após essas apresentações, buscaremos organizar as representações conceituais e espaciais em campos semânticos distintos, corroborando uma perspectiva localista.

De modo a expressar e identificar os usos dessas preposições, apresentaremos alguns exemplos os quais os sentidos de ‘de’ e ‘para’ estão aparentemente expandidos. Em seguida, organizaremos os significados que depreendemos de cada uma delas dentro dos campos semânticos Identificacional, Possessional e Temporal, propostos por Jackendoff (1983). Com isso, analisaremos e enquadraremos, conforme equivalência de significados, as ideias de “identificação”, “posse” e “tempo”.

Na abordagem de campos semânticos de Jackendoff (1983), compreendemos que as preposições podem ser descritas como polissêmicas, pois uma única preposição pode atribuir diferentes significados que, através de interpretação metafórica, podem ser compreendidos como extensão de um significado prototipicamente espacial. Para outros teóricos, tais como Tyler e Evans (2003), Taylor (2003), Fauconnier e Turner (2003) entre outros, a polissemia acontece quando os significados distintos, de um mesmo item lexical, possui relação entre si em algum nível de representação. A princípio, alguns usos de preposições já apresentam um significado espacial de base, no entanto, Jackendoff (1983) estabelece campos semânticos abstratos (aplicável a todas as línguas) que estão cognitivamente ligados, possibilitando, que,



no português brasileiro, verifiquemos que muitos dos significados das preposições ‘de’ e ‘para’ sejam, de certo modo, relacionados conceptualmente à representação espacial de trajetória.

## 1 As preposições ‘de’ e ‘para’ do português brasileiro: um panorama do cenário linguístico

No conjunto total das preposições do português brasileiro, as preposições ‘de’ e ‘para’ estão entre as preposições mais usadas pelos falantes (Ilari *et al.*, 2008). Se levarmos em conta a estatística apontada pelos autores, estaremos corroborando a ideia defendida por Pinker (2007) de que quanto mais um item de uma língua é usado, mais polissêmico ele é.

Segundo classificações cognitivas, prototipicamente, as preposições têm como principal função localizar no espaço eventos, objetos, pessoas ou animais, ou seja, elas atuam como *operadores de predicação* (CASTILHO, 2010 p. 584). Nessa relação de predicar, chama-se *Figura* cada objeto ou evento que a preposição localiza, e *Ponto de referência* cada objeto ou evento que serve de “local” para a figura.

Atuando como predicadores de espaço, conseguimos identificar o sentido de base das preposições quando elas expressam espacialmente categorias primitivas de movimento, deslocamento, trajeto inicial ou final. Por exemplo, na sentença “ Eu saí do Rio de Janeiro”, temos, inicialmente, um percurso onde a preposição “de” demarca o ponto de origem do evento “sair”. Corroborando ao princípio natural de economia da língua (RICOUER, 2005), arguimos que muitos dos significados, estabelecidos pelas preposições, expandiram-se de uma raiz originalmente espacial para outras noções, as quais no português brasileiro podem ser classificadas como de especificação, temporal, posse, entre outros; portanto, atestam uma natureza polissêmica dos sentidos que denotam.

A polissemia atesta o caráter aberto da textura das palavras: uma palavra é isto que tem vários sentidos e que ainda pode adquirir novos. Portanto, é um traço descritivo da significação que introduz a teoria das mudanças de sentidos, a saber, que para um nome pode haver mais de um sentido e, para um sentido mais de um nome. (RICOUER, 2005, p. 182).

Numa ótica cognitivista, essa extensão de sentidos é um resultado das experiências corpóreas do falante com o meio, na qual novos valores de significados são repercutidos no léxico de uma língua específica (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Segundo Croft & Cruse (2004), “[...] unidades polissêmicas são derivadas da mesma fonte lexical, sendo o resultado



de processos de extensão, tais como metáfora ou metonímia” (p. 111)<sup>2</sup>. Assim, para se compreender um significado polissêmico das preposições ‘de’ e ‘para’, individualmente, recorreremos a uma interpretação metafórica e identificamos a relação com o significado primitivo espacial. Segundo Jackendoff (1983), quando não há uma relação prototipicamente espacial entre uma figura e um objeto de referência, chama-se *pseudo espaço* o lugar localizado pela preposição. Ao adotar essa concepção, pressupõe-se que há uma estabilização dos significados prototípicos e, a partir disso, intuitivamente o falante faz uma expansão inconsciente e conceitual dos significados originais.

## 1.2 Polissemia nas preposições ‘de’ e ‘para’

A polissemia é um fenômeno que ocorre quando um item na língua tem mais de um significado e, esses significados apresentam relação entre si (CANÇADO, 2012). Apesar das diferentes atribuições, em decorrência de contextos de uso distintos, estes sentidos estão interligados através de uma representação espacial, pois as preposições têm uma função básica de localizar objetos no espaço (PINKER, 2007). Portanto, cada preposição pertencerá a um determinado esquema de imagem, que nada mais é do que uma forma de organização do real, em outras palavras, o modo como imprimimos, através da língua, nossa experiência com o mundo. (JOHNSON, 1987). Nessa configuração, as preposições ‘de’ e ‘para’ localizam a *figura no objeto de referência* através do esquema de imagético de trajetória (ILARI et al. 2008), relacionando, entre si, os significados estabelecidos por elas, individualmente, em uma única representação espacial, correspondendo assim ao fenômeno da polissemia.

No entanto, para supor que exista essa associação entre os significados é preciso saber de que forma ocorre essa relação. O Fenômeno da polissemia coloca em relevância o confronto do nosso senso comum frente à interface do significado de base contido nas palavras e na realidade mais complexa, presente na construção de outros significados (TAYLOR, 2003). Através dessa proposição, conseguimos perceber que a dinâmica da expansão de sentidos é capaz de revelar riqueza e a variedade das capacidades cognitivas que trazemos sobre as situações contextuais mais banais de nosso cotidiano (FAUCONNIER; TURNER, 2003).

---

<sup>2</sup> Tradução livre, no original: “[...] polysemic units are derived from the same lexical source, being the result of processes of extension such as metaphor and metonymy (CROFT; CRUSE, 2004, p. 111).



Esse potencial de significado retrata os processos cognitivos criativos, em que o falante faz conexões conceituais no uso da língua. Para Fauconnier e Turner (2003), a criatividade, presente em nossos contextos discursivos reais, é escondida pela natureza inconsciente e rápida das inúmeras operações cognitivas que contemplam a mais simples de nossas construções de significado.

Um dos aspectos da polissemia deriva do poder de significado potencial, ligado à operação de conceptualização de mundo. Esse fenômeno não é apenas um reflexo do processo natural da evolução da língua, mas principalmente de uma manifestação da adaptação e flexibilidade que o tem falante frente ao seu instrumento de comunicação, a língua. (FAUCCONNIER; TURNER, 2003).

Essa expansão de sentidos, referentes a um item lexical, expõe o falante a um problema fundamental, pois enquanto o sistema linguístico é relativamente estreito, o sistema conceitual é vasto, rico e aberto. Desse modo, nos deparamos com problemas referentes à relação entre esses dois sistemas, pois como o sistema linguístico pode ser usado para representar um vasto sistema conceitual se ele é tão restrito? Uma solução para essa questão seria que nós seres humanos possuímos um sistema de forma pronta que viabilize a construção de significados que vão além de uma listagem limitada (idem).

Podemos expandir esse pressuposto para o uso das preposições ‘de’ e ‘para’. Por exemplo, além de seu significado espacial de base, essa categoria lexical representa outras construções de redes conceituais de significado que, em certo nível metafórico, se relacionam. Dizemos então, que essas preposições estão associadas a uma infinidade de mapeamento de sentidos não arbitrários.

Os vários significados estabelecidos por essas preposições podem ser descritos conforme a identificação cognitiva com determinado campo semântico. Por exemplo, no português brasileiro, as preposições ‘de’ e ‘para’ podem estabelecer diferentes relações de significado, tais como circunstanciação e também especificação (NEVES, 2011). Por exemplo:

(01) a) Maria me deu esse sapato ‘de’ couro.

b) João passou na prova ‘de’ forma duvidosa.

(02) a) Maria trabalhou durante anos ‘para’ ficar rica.

b) João foi tão irresponsável que seu salário baixou ‘para’ R\$ 500.

Nessa sentença (1a), e de acordo com a interpretação que extraímos de Neves (2011), a preposição ‘de’ estabelece relação semântica de especificação ao seu objeto de referência



‘couro’, enquanto na sentença (1b), a preposição ‘de’ estabelece relação de circunstância de modo ao objeto referente ‘forma duvidosa’. Já na sentença (2a), a preposição ‘para’ estabelece relação semântica de especificação ao seu objeto referente ‘ficar rica’, enquanto na sentença (2b), a preposição ‘para’ estabelece relação de circunstância de finalidade ao referente ‘R\$ 500’.

Através dos exemplos acima, e suas respectivas descrições, percebemos que diferentes relações semânticas podem ser interpretadas nos usos das preposições ‘de’ e ‘para’. Com isso, proporemos, na última seção, uma apresentação de algumas relações de sentidos dentro da abordagem localista de Jackendoff (1983), em que podemos visualizar os diferentes significados dessas preposições dentro de campos semânticos específicos.

As preposições são formas lexicais que são relacionadas de modo convencional a significados, formando pares de sentidos armazenados em nosso léxico mental. Nosso léxico mental produz relações de significados associados a uma forma simbólica, dando a entender que essas relações de sentido são dependentes, portanto motivadas (TYLER; EVANS, 2003). No caso das preposições ‘de’ e ‘para’, conforme vimos, diferentes significados estão associados a esses itens de conotação espacial, de forma sistemática e não arbitrária. Autores como Tyler e Evans (2003), Jackendoff (1983), Lakoff e Johnson (1980), Fauconnier e Turner (2003) e Pinker (2007) afirmam que podemos fazer uma ligação entre os significados associados a uma mesma forma léxica, pois é possível constituir uma rede semântica sistemática associada a um significado primário de base. As preposições possuem um significado primário de base espacial; portanto, os outros significados que não possuem essa correlação direta, podem ser interpretados metaforicamente de modo que essa configuração seja correlacionada com alguma representação locacional.

Segundo Tyler e Evans (2003), cada significado pertencente a uma rede polissêmica de significados, associados a um item lexical, são produtos de estratégias de inferências, responsáveis por interpretações adicionais e representações mentais. Segundo essas autoras, essas interpretações adicionais, ou extensão de sentidos, nos levam a uma teoria de construção de significado, ou ‘integração conceitual’. Para tanto, elas partem dos seguintes pressupostos básicos (idem, p. 3-4):

(i) Os itens lexicais e sintáticos de uma língua subdeterminam as interpretações que são atribuídas regularmente pela ocorrência natural dos enunciados. Podemos interpretar essa afirmação através da pressuposição de que as entradas lexicais servem como porta de entrada para a construção de significado, envolvendo uma elaboração linguística altamente criativa.



(ii) Para representação do significado, utilizamos inconscientemente um sistema conceitual para a interpretação das formas linguísticas, pois a língua não faz referência direta ao mundo real. Esse sistema contém uma estrutura, que pode ser organizada por conceitos, esquemas imagéticos ou imagens, que refletem e interpretam simbolicamente, o mundo através do conhecimento empírico do falante.

(iii) A estrutura conceitual é uma ferramenta que o falante utiliza para interagir com o mundo, ou seja, o espaço físico que habitamos. Esse mundo exterior nos fornece o substrato necessário para a representação conceitual da língua, e é um substrato sensório-perceptivo que nos permite fazer interpretações abstratas do nosso conhecimento de mundo.

(iv) A língua é um sistema biológico que está em constante evolução. A sincronia da língua revela um fato pontual dentro de um percurso histórico de mudança contínua. O estudo factual da língua nos permite compreender o processo de formação de uma rede semântica de um determinado item lexical.

Ao afirmar que as preposições ‘de’ e ‘para’ são polissêmicas, estamos corroborando os pressupostos citados acima e pressupondo que os possíveis significados, associados a cada um desses itens lexicais, estão correlacionados espacialmente. Na polissemia, uma forma linguística é ligada, a nível conceitual, com uma rede de significados distintos. Esses significados que estão associados a um único item, nesse caso uma preposição, constituem uma rede semântica de significados possíveis para um mesmo item lexical. Na seção a seguir, veremos como essa polissemia é interpretada em nível espacial por meio do processo de corporificação.

## **2 O paralelismo entre experiência corporificada e o esquema imagético de trajetória**

Após a apresentação do fenômeno da polissemia e sua relação com o caráter criativo e evolutivo da língua, retomamos o que falamos acerca de nosso conhecimento de mundo. É através de uma experimentação e interpretação (in)direta de nossa realidade que conseguimos estabelecer uma mediação entre nosso sistema de percepção humano e a construção e representação simbólica dessa vivência através da língua. Quando buscamos interpretar, de maneira conceitual, um item lexical, afirmamos que o mundo real nos fornece o substrato para nossas percepções sensoriais e as conceituações decorrentes dele. Assim, as propriedades de espaço físico do mundo e o nosso conhecimento empírico são fundamentais à cognição humana. Com isso, sugerimos que nossa experiência de mundo é restrita e determinada pela



natureza dos corpos que temos, implicando na noção da personificação da experiência. Essa experiência é então projetada em nossa língua, e conseqüentemente, nos fenômenos relacionados a ela, como no caso da polissemia.

Segundo Tyler & Evans (2003):

A experiência incorporada constitui a noção de que a experiência humana do mundo é mediada pelos tipos de corpos que temos, e portanto é em grande medida determinada pela natureza dos corpos que mediam como nós experimentamos o mundo. Além disso, muitos cientistas cognitivos estão sugerindo que é essa experiência incorporada que dá origem à estrutura conceitual. Ela o faz, foi sugerido, porque nossa percepção do mundo é significativa de várias maneiras para nós como seres humanos. Em outras palavras, nosso mundo, conforme mediado pelo nosso aparato perceptual (nossa fisiologia e arquitetura neural, ou seja, nossos corpos), dão origem à estrutura conceitual, isto é, aos pensamentos e aos conceitos. (p. 23-4. Tradução livre)<sup>3</sup>.

Segundo Johnson (1987), os esquemas de imagem e as projeções que fazemos do mundo são essenciais para o nosso raciocínio e compreensão abstrata. As projeções metafóricas são motivadas por nossas experiências, logo, a experiência deve ser entendida num sentido amplo, na qual incluímos dimensões perceptuais, motoras, emocionais, históricas, sociais e linguísticas. Para ele, “Nossa realidade é moldada pelos padrões do nosso movimento corporal, os contornos da nossa orientação espacial e temporal e as formas de nossa interação com objetos” (p.xix).

Os esquemas imagéticos são estruturas não proposicionais da imaginação. Essas proposições existem como padrões de experiência e conhecimento. Então, “como os esquemas de imagem e suas extensões metafóricas são proposicionais neste sentido especial, constituem grande parte do que chamamos de estrutura de significado e padrões inferencial” (p. 3), indicando que esses esquemas são pautados na experiência humana significativamente organizada, como por exemplo, as estruturas de movimento corporal e interações perceptivas.

Sobre os esquemas imagéticos, Johnson afirma que (1987):

Esquemas típicos terão partes e relações. As partes podem consistir de um conjunto de entidades (tais como pessoas, acessórios, eventos, estados, fontes, objetivos). As relações podem incluir relações causais, sequências temporais, padrões de parte-todo, locações relativas, estruturas agente-paciente, ou relações instrumentais. Normalmente,

---

<sup>3</sup> Embodied experience constitutes the notion that human experience of the world is mediated by the kinds of bodies we have, and hence is in large measure determined by the nature of the bodies which mediate how we experience the world. Moreover, many cognitive scientists are increasingly suggesting that it is this embodied experience that gives rise to conceptual structure. It does so, it has been suggested, because our perception of the world is meaningful in various ways to us as human beings. In other words, our world, as mediated by our perceptual apparatus (our physiology and neural architecture, in short, our bodies), gives rise to conceptual structure, that is, to thought and concepts.



todavia, um esquema dado terá um número pequeno de partes entrando em relações simples (p.28.)<sup>4</sup>.

Como um exemplo, dessas partes e relações, podemos citar o esquema de trajetória, que é o esquema já citado por Ilari *et al.* (2008), o qual abordamos para a representação espacial das preposições ‘de’ e ‘para’ do português brasileiro, respectivamente como posições de ‘origem’ e ‘meta’.

Esse tipo de esquema é uma estrutura representativa de uma série de eventos, tais como (JOHNSON, 1987, p. 28): a) andar de uma direção à outra; b) lançar um objeto a um lugar ou a uma pessoas; c) chutar, socar alguém; d) dar alguma coisa à alguém; e c) mudança de estado físico, por exemplo, gelo derretendo. Esses eventos são interpretados metaforicamente como pontos de partida e ponto final. Desse modo, percebemos que “os esquemas imagéticos são mais gerais, abstratos e maleáveis do que imagens ricas; e eles têm partes definidas e relações estruturais que emergem principalmente no nível da nossa percepção ou movimento físico ou corporal.” (ibidem). A seguir, veremos um pouco mais acerca dessa representação espacial, estendida às preposições ‘de’ e ‘para’, e a estrutura semântica do esquema imagético de trajetória aparentemente inerente a essas preposições.

## 2.1 A representação espacial das preposições

Como vimos, as preposições ‘de’ e ‘para’ indicam movimento no sentido de ponto de origem e ponto final respectivamente. Elas possuem inerentemente uma noção semântica de trajeto; uma trajetória que permite um ponto de partida (preposição ‘de’) e um ponto final (preposição ‘para’). Com o uso, estas preposições passaram da noção de base de trajetória a outras noções, tais como espaço, tempo e finalidade. A preposição ‘de’ marca as relações de tempo, espaço e muitas outras em que o “valor espacial de procedência pode ou não exercer algum papel” (ILARI *et al.* 2008 p. 663). Os movimentos, identificados nos processos metafóricos, representam o deslocamento simbólico das preposições ‘de’ e ‘para’. A trajetória embutida neste fluxo apresenta informação espacial, onde cada percurso terá um eixo espacial específico e inconscientemente idealizado pelo falante.

---

<sup>4</sup> Tradução livre, no original: “Typical schemata will have parts and relations. The parts might consist of a set of entities (such as people, props, events, states, sources, goals). The relations might include causal relations, temporal sequences, part-whole patterns, relative locations, agent-patient structures, or instrumental relations. Normally, however, a given schema will have a small number of parts standing in simple relations” (p.28).





Contudo, essa relação espacial não se revela de maneira uniforme, segundo Jackendoff (1983; 1992; 1994) e Pinker (1993; 2007), as relações espaciais entre dois objetos não são expressas simetricamente na língua, inclusive no caso das preposições. Como modo de padronização, eles propõem um formalismo para o conceito geral de movimento, representado como [GO (X,P)]. Essa fórmula representa o movimento de algum objeto X, também chamado de tema, ao longo de uma trajetória P. Para esses autores, essa representação também é passível para categorias eventivas e estativas, que por sua vez, são situações que acontecem ao longo do tempo. As variáveis X e P da fórmula [GO] pertencem às categorias ontológicas [OBJECT] e [PATH], respectivamente, sendo ilustradas como:

(03) [EVENT GO ([object X], [path p]) (JACKENDOFF, 1983, p. 152).

A função [GO] é a representação de uma trajetória de diversos eixos, inclusive o horizontal, como é o caso das preposições ‘de’ e ‘para’. Essa função permite que organizemos a relação de significado que a preposição estabelece entre sua figura e seu objeto de referência, de modo que a representação espacial de base e também a representação espacial conceitual tenham uma interpretação semântica que se aplique a essas duas representações. Desse modo, um esquema imagético de trajetória pode representar uniformemente seu objeto e seu caminho, de forma que a rede de sentidos de uma preposição polissêmica possa ser agrupada em uma mesma estrutura, ou seja, independente da natureza de seu significado (de base ou metafórico), essa fórmula propicia uma interpretação padrão, dentro de uma perspectiva espacial.

A ideia de trajetória, em uma função como [GO], pode ser expressa por um caminho-função. Nesse percurso, as preposições ‘de’ e ‘para’ atribuem sentidos aos seus complementos em um eixo espacial, seja ele de base ou conceitual. No inglês, o caminho-função expresso através da preposição ‘from’ designa um caminho que começa no objeto de referência, enquanto a preposição ‘to’ expressa um caminho que termina no objeto de referência (ibidem, JACKENDOFF, 1983, p. 165). O lugar ou ([PLACE]), especificado em uma trajetória P, é apresentado como uma função, onde a preposição, ao determinar um significado, localiza essa relação semântica no objeto de referência (idem, 1994 p. 203). Nesse sentido, o objeto de referência é usado para definir uma região em que se encontra a figura, através da relação de significado estabelecida, por exemplo, na sentença “ela se produziu toda ‘para’ a festa” a preposição ‘para’ estabelece relação semântica de finalidade para o objeto de referência ‘a



festa' e, interpretando conceitualmente essa relação, a preposição localiza a figura, representada pelo evento 'se produzir', no objeto de referência 'a festa'. Fazendo um paralelo conceitual, o ponto de referência 'a festa', enquanto finalidade atribuída pelo predicador, pode representar um ponto final de uma trajetória conceitual.

Jackendoff (1992) expõe a grandeza das diferentes relações espaciais que as preposições podem expressar. Segundo ele, elas são naturalmente polissêmicas. Por serem polissêmicas, as preposições apresentam restrições entre a figura e seu objeto de referência quando expressam relações espaciais. Para a definição de relações espaciais, alguns fatores devem ser respeitados, tais como: a assimetria entre a figura e objeto de referência, responsável pelos parâmetros básicos das relações espaciais; a descrição da referência do objeto; o objeto figura; a região ocupada pelo objeto de referência. Essa assimetria segue os princípios de organização espacial que requerem que um objeto ou evento seja localizado relativamente a outro objeto ou evento, para que assim a relação de significado seja estabelecida.

Dentro da classe dos significados dos sintagmas preposicionais, deve-se fazer uma distinção entre [PLACES] e [PATHS]. Dentro de uma estrutura de evento, [PLACES] projeta um ponto ou região que é ocupado por [THING]. Já [PATH] consiste de um caminho-função e um objeto de referência, como expresso pelo sintagma "para o chão" (JACKENDOFF, 1983, p. 163). Os sintagmas preposicionais correspondem aos conceitos de lugar de maneiras diferentes. Cada função de lugar impõe restrições conceituais sobre a natureza do objeto de referência. Esses objetos se apresentam na língua como restrições seletivas para as preposições que lhes fazem correspondência. Desse modo, as preposições não são empregadas aleatoriamente, pois existem restrições quanto à delimitação das relações de significados. Por exemplo, nas sentenças "Ele riu 'de' mim" e "Ele riu 'para' mim", a depender da intenção do falante, a escolha da preposição determinará a relação de significado específica. Nos exemplos citados, ao atribuir a preposição 'de' ou 'para' ao objeto de referência 'mim', sentidos diferentes são compreendidos. Essa restrição imposta pelo objeto de referência refletirá diretamente na natureza dos significados que essas preposições estabelecerão. Na sentença "Ele riu 'de' mim", a preposição 'de' denota um sentido de especificação, em que a origem da ação de 'rir' é proveniente do objeto de referência 'mim'; já na sentença "Ele riu 'para' mim", a preposição 'para' denota um sentido de direção, em que a meta da ação 'rir' também é proveniente do objeto de referência 'mim'.



A função [PATH] ou função de trajetória pode ser dividida em três grandes tipos quando confrontados com relação a um dado percurso, retratando a direção a um objeto ou local de referência (JACKENDOFF, 1983, p. 165). Como exemplo do primeiro tipo, chamado “bounded paths”, podemos citar o caminho ‘fonte’ ou ‘origem’ do significado básico das preposições. Jackendoff (1983) cita os exemplos das preposições do inglês ‘from’ e ‘to’, formas correlatas do ‘de’ e do ‘para’ do português brasileiro, para demonstrar a relação de significado espacial dessas preposições. Por exemplo:

(04) (a) “*John ran ‘from’ the house*” (ibidem, p. 165).

(a’) *João correu da casa.*

(b) “*John ran ‘to’ the house*” (ibidem, p. 165).

(b’) *João correu para a casa.*

Observe que, nas sentenças (a) e (b), as preposições ‘from’ e ‘to’ estabelecem relações de significado espacial de base, respectivamente ponto de origem e ponto final para o objeto de referência “house” (p. 165). O objeto de referência ou lugar são pontos de extremidade do início de um caminho de origem e o fim de um caminho de meta.

Um segundo tipo de trajetória (direction) é uma extensão do caminho para alguma distância não especificada. No português brasileiro, podemos citar sentenças como “João correu ‘para’ casa”, em que ‘casa’ não é necessariamente o ponto final, mas sim a direção de um percurso, no sentido de correr até a ‘casa’, sem, no entanto, chegar e estar no objeto de referência ‘casa’. Um terceiro tipo de caminho é o de rota, em que o lugar ou objeto de referência está relatado no ponto interior da trajetória. Como exemplo desse tipo de caminho, temos a sentença: “O rato correu pela garagem”, em que a preposição ‘pela’ indica o ponto medial de um percurso.

Na relação espacial de trajetória, algumas preposições especificam, de modo real ou abstrato, o movimento entre a figura e um objeto de referência. Alguns grupos de preposições possuem eixos específicos que retratam determinados movimentos (JACKENDOFF, 1992). No português brasileiro, conforme apresentamos, as preposições também se distribuem em eixo. No que concerne à rota desses movimentos, por exemplo, Ilari *et al.* (2008) apontam que as preposições ‘de’ e ‘para’ são representadas em um eixo espacial horizontal, ou seja, o movimento representa um deslocamento em linha reta, em que a preposição ‘de’ ocupa lugar de origem e a preposição ‘para’ meta. Jackendoff (1983) apresenta, como exemplo, as preposições ‘from’ e ‘to’, ambas opostas em uma trajetória linear:

(05) (a) “*The train came from inside the Soviet Union*” (JACKENDOFF, 1983 p.116)



- (a') *O trem veio de dentro da União Soviética.*  
(b) *"The bird flew to the house"* (ibidem, p.116).  
(b') *O pássaro voou para casa.*

Na sentença (a), a preposição 'from', forma correlata da preposição 'de' do português brasileiro, denota o ponto de origem de uma trajetória, que começa na região em questão. Na sentença (b), a preposição 'to', forma correlata de 'para', expressa uma trajetória que termina na região. Desse modo, os exemplos (a) e (b) são construções que expressam um caráter espacial inerente ao significado das preposições.

Ao propor que as preposições apresentam caráter espacial, Jackendoff (1983; 1992) traz para sua discussão a complexidade do comportamento desses itens lexicais, ou seja, a polissemia. Algumas preposições envolvem configurações espaciais de base, ao relacionar uma figura a um objeto de referência. No entanto, muitas delas não apresentam esse comportamento prototípico de representação espacial. Todavia, propomos que o significado espacial, implícito no uso das preposições 'de' e 'para', pode ser interpretado metaforicamente, apresentando, então, ambiguidade lexical. Esses significados metafóricos podem ser relacionados com os significados básicos das preposições, pois, a partir do momento em que identificamos, nessa rede de significados, traços semânticos semelhantes, sugerimos que as preposições podem, sim, ser itens polissêmicos.

Embora a polissemia das preposições não seja tão evidente como em alguns nomes ou verbos, é possível, através da experiência corporificada e da criação de esquemas imagéticos, identificar que os significados das preposições 'de' e 'para' podem ser relacionados em uma trajetória espacial conceitual. Dessa maneira, visando organizar as relações entre os significados atribuídos pelas preposições 'de' e 'para', recorreremos à "Hipótese de Relação Temática" (JACKENDOFF, 1983). Essa hipótese nos permite propor uma sistematização na qual cada relação de sentido seja enquadrada em cada referido campo semântico.

## **2.2 As representação espacial das preposições nos campos semânticos: identificacional, possessional e temporal.**

Após os pressupostos apresentados acerca da polissemia da preposição, da experiência corporificada, e da representação espacial, passamos agora à organização dessa representação, ou seja, como podemos organizamos os sentidos polissêmicos das preposições 'de' e 'para',



de modo que possamos visualizar o seu sentido abstrato locacional. Mais uma vez, usaremos a abordagem localista de Jackendoff (1983, 1999) para a compreensão das redes de significados dessas preposições. A princípio, o sentido de base espacial é aquele em que conseguimos interpretar o sentido de localização sem, contudo, recorrer a uma interpretação metafórica, por exemplo: ‘Eu fui ‘de’ São Paulo ‘para’ Roraima. Nessa sentença, percebemos que os sintagmas preposicionais apresentam de fato um sentido relacionado a um local de base, ou seja, ponto de partida (São Paulo) e ponto final (Roraima). No entanto, esse sentido locacional pode ser estendido para outros campos semânticos que não apresentem uma localização básica.

Jackendoff (1983) adaptou, à sua maneira, a teoria localista de Gruber (1976) acerca da organização em campos semânticos de conceitos de localização e movimento. Para Jackendoff (1983), esses conceitos são abstraídos e generalizados para muitos campos semânticos, que nada mais são que extensões de um campo semântico espacial. No caso das preposições, o autor afirma que esses itens podem aparecer em diferentes campos semânticos, apresentando uma relação de localização entre si. Essa abordagem localista, como já mencionamos, recebeu o nome de ‘Hipótese da relação temática’.

Nesse trabalho, em função da delimitação do tema e do formato do artigo, apresentaremos apenas três desses campos semânticos para exemplificar essa categorização das relações de significados atribuídos por esse par de preposição, a saber: identificacional, possessional e temporal. Acreditamos que a proposta de apresentação desses campos serve como modelo descritivo para outros campos; assim, escolhemos apenas esses três para exemplificar como essa categorização funciona. Desse modo, procuraremos estabelecer ligações entre esses três campos e os significados das preposições ‘de’ e ‘para’. Os campos semânticos que apresentaremos a seguir possuem a mesma estrutura semântica, ou seja, aquela que correspondente ao predicado GO de trajetória espacial: [EVENT GO ([object X], [path p]) JACKENDOFF, 1983, p. 152). Abaixo, os campos semânticos abordados:

### 2.2.1 Campo semântico identificacional

Nesse campo semântico, algumas preposições podem se apresentar como marcador identificacional de locação. Em seu ‘pseudoespaço’, [THINGS] aparecem como *figura*, [THING TYPES] a [PROPERTIES] aparecem como objeto de referência. A especificação de um objeto de referência faz o papel de localização, ou seja, a figura, ao especificar uma



caraterística do objeto de referência, também localiza-o conceitualmente (ibidem, p. 194).

Como exemplos desse campo para o uso das preposições ‘de’ e ‘para’, temos respectivamente as seguintes sentenças:

(06) a) Maria morreu ‘de’ câncer.

a) O salário da Maria subiu ‘para’ 15 mil.

Nas sentenças acima, as preposições pertencem ao campo identificacional, no entanto, conseguimos fazer uma extensão desse sentido para o campo espacial de base. Na sentença (5a), a preposição localiza a figura, representada pelo evento ‘morrer’, no objeto de referência ‘câncer’, em que ‘câncer’ representa a origem da “causa da morte” estabelecida pela preposição. Já na sentença (5b), o sintagma ‘para 15 mil’, conceptualizamos que em uma dada trajetória abstrata, o salário tinha um valor x que aumento para valor y, ou seja, houve um deslocamento metafórico, em que ‘para 15 mil’, representa um ponto final em uma trajetória espacial simbólica.

### 2.2.2 Campo semântico possessional

Assim como no campo semântico Temporal, no campo semântico Possessional, as preposições também estabelecem para o seu objeto de referência um significado ‘pseudoespacial’. Nesse ‘pseudoespaço’, [THINGS] aparecem como figura e também como objeto de referência. Ser possuidor alienavelmente desempenha o papel de locação, ou seja, ‘y possui x’, que é o paralelo conceptual do sentido espacial ‘x está em y’ (JACKENDOFF, 1983, p. 192). Apresentamos como exemplos desse campo, as seguintes sentenças com o uso das preposições ‘de’ e ‘para’, respectivamente:

(07) a) Essa boneca era ‘de’ todas as crianças da creche.

a) O prêmio da loteria foi ‘para’ a mais sortuda das mulheres.

Na sentença (6a), visualizamos um sentido espacial. Quando imaginamos uma trajetória em linha na qual, o sintagma ‘de todas as crianças da creche’ representa um possuidor, ou seja, a figura ‘essa boneca’ pertencia originalmente às ‘crianças da creche’, ou seja, nessa sentença, o sintagma preposicional representa um ponto de origem em uma análise localista, no qual a preposição localiza como ponto de partida a figura ‘boneca’ no objeto de referência ‘todas as crianças da creche’. Visualizamos esse sentido espacial também na sentença (6b), em que o sintagma ‘para a mais sortuda das mulheres’ representa um ponto final da trajetória, pois conceptualizamos abstratamente que a figura ‘o prêmio da loteria’ se deslocou até um



ponto final, ou seja, ‘para a mais sortuda das mulheres’ que, por sua vez, representa a região ocupada pela figura.

### 2.2.3 Campo semântico temporal

Nesse campo semântico, as relações que as preposições estabelecem para o seu objeto de referência definem uma dimensão denominada ‘pseudoespacial’, que corresponde a região ocupada por este objeto Jackendoff (1983), em que [EVENTS] e [STATES] podem aparecer como figura, e [TIMES] pode aparecer como objeto de referência. Na relação de significado, em um campo semântico Temporal, o tempo de ocorrência desempenha o papel de localização. Desse modo, a localização ou movimento temporal podem ser interpretados como localização e movimento espacial. Observemos as sentenças em que ‘de’ e ‘para’ pertencem ao campo semântico temporal, como sentido abstrato locacional:

(08) Esse ano voou principalmente ‘de’ maio ‘para’ dezembro.

Na sentença acima, as preposições ‘de’ e ‘para’ também tem seus sentidos estendidos para a representação espacial. No sintagma ‘de maio’, conseguimos conceptualizar como um ponto inicial de uma trajetória, ou seja, a preposição “de” localiza o evento ‘esse ano voou’ em um ponto de partida, metaforicamente interpretada como espacial. O mesmo acontece com a preposição ‘para’, a qual localiza o mesmo evento, porém, em um ponto final, ou seja, no mês ‘dezembro’.

Em suma, como pudemos ver através dos exemplos analisados acima, conseguimos fazer uma interpretação abstrata dos campos semânticos Identificacional, Possessional e Temporal, pois percebemos que é possível interpretar metaforicamente os significados das preposições nas sentenças em (05), (06) e (07) como extensões de um significado de base espacial, no qual as preposições ‘de’ e ‘para’ correspondem a significados relacionados a ponto de origem e ponto final respectivamente. Com isso, ao estender a hipótese de Jackendoff (1983; 1992) para o uso dessas duas preposições, podemos identificar as relações de significado dos campos semânticos não espaciais, com uma representação conceitual localista de trajetória, inerente a essas duas preposições. Ao encontrarmos essas relações, acreditamos que as preposições ‘de’ e ‘para’, além de completarem o sentido do predicado, são itens polissêmicos, pois seus diferentes significados podem estar relacionados entre si através de uma representação espacial conceitual de trajetória.



### Considerações finais

Nesse trabalho, não exploramos todos os campos espaciais possíveis e existentes e nem todas as relações de significados atribuídos pelas preposições ‘de’ e ‘para’, pois como fato, são muitas. Nosso objetivo central foi descrever a natureza polissêmica e esquemática do par de preposições. Logicamente, haverá usos em que uma compreensão localista possa ser colocada em questão; contudo, de modo genérico, elas possuem prototipicamente uma função espacial, originalmente estabelecida.

Conforme desenrolar das análises, traçamos um percurso em torno do comportamento esquemático das preposições ‘de’ e ‘para’ do português brasileiro e do caráter polissêmico dos significados que atribuem. Além de serem preposições de maior ocorrência nessa língua, o seu uso está intimamente ligado à cognição humana. Elas atuam como operadores de predicação, relacionando uma figura a um objeto de referência, estabelecendo uma relação de significado com essa predicação.

Esses sentidos são distintos, no entanto, em uma interpretação mais abstrata, os significados estabelecidos pelas preposições ‘de’ e ‘para’ estão relacionados espacialmente. A expansão de sentidos dessa categoria lexical é uma característica inerente ao fenômeno da polissemia, que por sua vez está intimamente ligada à experiência corporificada do falante. Esse conhecimento permite que o indivíduo construa inconscientemente esquemas imagéticos relacionados às experiências sociais, físico-motoras e culturais, motivadas por suas vivências de mundo e consequentemente inseridos no léxico da língua.

O esquema que abordamos nesse trabalho foi o esquema de trajetória, em que a preposição ‘de’ representa um ponto de origem e a preposição ‘para’ um ponto final. Nele, um número considerável de significados, que essas preposições estabelecem, podem ser representados nessa trajetória, sejam eles de base ou não. Para tanto, Jackendoff (1983, 1999) adaptou uma abordagem localista, denominando-a de ‘Hipótese da relação temática’ em que os diversos sentidos das preposições ‘de’ e ‘para’ podem ser relacionados ao significado de base espacial dessas mesmas preposições, através dos campos semânticos Identificacional, Possessional e Temporal.

### Referências

CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.





CROFT, W.; CRUSE, D.A. **Cognitive Linguistics**. New York: Cambridge, 2004.

FAUCONNIER, G., TURNER, M. Polysemy and conceptual blending. In: NERLICH, B. et al. (Org). **Polysemy flexible patterns of meaning in Mind and Language**. New York: Mouton de Gruyter, 2003. pp. 79-94.

ILARI, R., CASTILHO, A.T., ALMEIDA, M.L.L., KLEPPA, L.A., BASSO, R.M. *A preposição*. In: ILARI, R e NEVES, M.H.M (ORGS). **Gramática do português culto falado no Brasil: volume 2 : classes de palavras e processos de construção**. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

GRUBER, S. "Studies in Lexical Relations." Ph.D. dissertation, MIT. **Reprinted as part of Lexical Structures in Syntax and Semantics**. Amsterdam: North-Holland (1976).

JACKENDOFF, R. **Consciousness and the Computational Mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Languages of the Mind: Essays on Mental Representation**. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Semantics and Cognition**. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago: University of Chicago, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

NEVES, M. H. de M.. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Learnability and cognition**. Cambridge: MIT Press, 1993.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. 2. São Paulo: Loyola, 2005.

TAYLOR, J. Cognitive models of polysemy. In: NERLICH, B. et al. (Org). **Polysemy flexible patterns of meaning in Mind and Language**. New York: Mouton de Gruyter, 2003. pp. 31-48.

TYLER, A.; EVANS, V. **The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition**. Cambridge: University Press, 2003.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i032537>

## LÍNGUA E IDENTIDADE: ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Edenilson Jacinto ARAÚJO (UNIR)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 18/04/2018

Aceite: 26/06/2018

**Resumo:** O presente artigo é um estudo de caso cujo objetivo foi analisar, demonstrar e compreender como o contato linguístico afetou na fala dos indivíduos que são submetidos a diversas situações de interação com línguas diferentes. A pesquisa é qualitativa e apresenta qual a adaptação linguística de um migrante boliviano que reside no Brasil há mais de cinquenta anos e como ele mantém vivo traços de sua língua materna mesmo convivendo em um país com diferenças culturais e sociais. Como norteadores para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes autores: SILVA (2007), TARALLO & ALKMÍN (1987), CALVET (2002). A abordagem feita revela as consequências do contato linguístico na região de fronteira Brasil/Bolívia, na cidade de Guajará-Mirim/RO, no bairro do Triângulo. Ao decorrer das análises, serão notados, na ótica das fundamentações teóricas, os fenômenos linguísticos que surgiram na fala, trazendo do particular para o geral.

**Palavras-Chave:** Identidade. Língua. Adaptação.

**Abstract:** This article is a case study whose objective was to analyze, demonstrate and understand how the linguistic contact affected in the speech of individuals who are submitted to different situations of interaction with different languages. The research is qualitative and presents the linguistic adaptation of a Bolivian migrant who has lived in Brazil for more than fifty years and how he keeps alive traces of his mother tongue even while living in a country with cultural and social differences. As guiding principles for this research, the following authors were used: SILVA (2007), TARALLO & ALKMÍN (1987), CALVET (2002). This approach reveals the consequences of linguistic contact in the border region of Brazil / Bolivia, in the city of Guajará-Mirim / RO, in the Triângulo neighborhood. Throughout the analysis, the linguistic phenomena that have emerged in the speech, from the particular to the general, will be noticed from the point of view of the theoretical foundations.

**Keywords:** Identity. Language. Adaptation.

### 1 Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada no município de Guajará-Mirim, tendo como fonte de dados um migrante boliviano com 77 anos de idade e que reside no município há mais de 50 anos, especificamente, no bairro triângulo, situado às margens do rio Mamoré que faz divisa com a Bolívia.

---

<sup>1</sup> Graduado em letras, pela Universidade federal de Rondônia. Guajará- Mirim, Brasil. E-mail: edenilson.arajo@yahoo.com.br.



Por ser um local com uma grande presença de habitantes bolivianos oriundos desse fluxo migratório, entender os fatores sociais que levaram essas pessoas a migrar para o Brasil, o que ocorreu com esse contato linguístico e como ocorre o processo de comunicação entre migrantes bolivianos e brasileiros são pontos de suma importância e relevância para o entendimento da temática da adaptação linguística.

Para fundamentar as discussões apresentadas, foram utilizadas as teorias da sociolinguística que é a ciência que estuda a língua num contexto social, ou seja, os fatores externos e internos num determinado grupo social que contribuem para possíveis mudanças na língua com a qual se comunicam, e também de elementos fonéticos e fonológicos, para de forma bem clara, apresentar como funciona a comunicação dos migrantes bolivianos e brasileiros na prática utilizando ilustrações.

Como fundamentações teóricas para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes autores: SAUSSURE (1916), LABOV (2008), BAGNO (2014) que trazem em suas obras os conceitos básicos de língua/linguagem, também temos TARALLO & ALKMIN (1987), CALVET (2002) todos esses teóricos auxiliaram diretamente nos resultados dessa pesquisa, bem como, nortearam e deram caminhos e suporte, ou seja, fundamentação e embasamento para se tornar possível os resultados da pesquisa.

Pretende-se com a apresentação dos resultados, colaborar para que se compreenda os fenômenos que ocorrem na fala de um migrante boliviano e assim os fatores possam ser apresentados e divulgados tornando a relação brasileiro/boliviano na fronteira mais amena e a comunicação seja vista como um processo de adaptação linguística na fronteira Brasil/Bolívia.

## **2 O sujeito do discurso**

Entrevistamos o informante, migrante boliviano, casado, natural da província de San Rafael na Bolívia, de 77 anos de idade, que possui apenas a 2ª série do ensino fundamental no sistema educacional boliviano, legalizado perante as instituições de controle migratório, que reside no Brasil há mais ou menos 54 anos. Esse é um retrato típico da situação social e econômica que vivem os cidadãos bolivianos, pois, de acordo com o informante, eles eram submetidos a duras cargas horárias de trabalho para receberem um capital que mal servia para suprir as suas necessidades mais básicas, sendo este um dos fatores que influenciaram no seu processo de migração para o Brasil em busca de emprego e condições dignas de sobrevivência.



### 3 A pesquisa (dados e análises)

#### 3.1 Manutenções lexicais.

Chegando ao Brasil, o informante teve por necessidade, se inserir culturalmente e socialmente, bem como conviver com costumes e uma língua diferente. Diante do contato linguístico, o informante foi obrigado a adaptar-se linguisticamente, e por trabalhar em uma embarcação que fazia transporte ribeirinho de Guajará-Mirim à Pimenteiras/RO, que é um município do estado de Rondônia, teve por necessidade realizar comunicações com os tripulantes da embarcação que eram brasileiros, dessa forma o informante começou a internalizar palavras e expressões da língua dos companheiros de trabalho (português), onde na sua concepção mental, ele construiu frases e diálogos e foi enriquecendo o seu léxico, porém, sem deixar que sua marca linguística de falante boliviano desaparecesse, ocorrendo assim, o fenômeno de mescla lingüística.

A mescla linguística “[...] é mistura, contato, amálgama, etc.” (TARALLO & ALKMIN, 1987, p.7), demonstrando claramente na sua obra, que ocorre a mistura das línguas, e com isso, podem ocorrer duas coisas: as línguas podem conviver harmoniosamente uma com a outra sem haver a mistura, ou pode acontecer dessas línguas se cruzarem, ocorrendo a mistura, e como resultado dessa mistura, há uma hibridização da língua, que pode ser entendido como falantes que se utilizam tanto elementos de sua língua materna de origem como elementos da língua em que obtiveram o contato. Com base nessa teoria, entende-se que o informante teve por resultado do contato linguístico, essa mistura ou mescla do Castelhana (que é um dialeto da língua espanhola), com o português (que é a língua materna do Brasil), gerando assim, uma transformação na sua fala, onde permanece o sotaque e idioletos em castelhana com palavras em português.

Além disso, um dos pontos-chaves do modelo sociolinguístico é o fato de o espaço da mescla linguística ser a comunidade de fala. Ou seja, é nas comunidades de fala ou entre elas que se concretizam diversos tipos de contato, os quais produzem, por sua vez, fenômenos de mescla ou de convivência/coexistência, mecanismo esse ativado pelos indivíduos que integram tais comunidades. Chegamos, assim, a uma distinção fundamental: a mescla intracomunidade (isto é, variantes convivendo e/ou se entrecruzando em uma mesma comunidade de fala, em que somente uma língua é falada: o português, por exemplo) versus a mescla intercomunidades (ou seja, línguas distintas coexistindo e se misturando em uma mesma comunidade: por exemplo, o caso de o português conviver com o alemão, o



polonês e o italiano na região sul do Brasil). (TARALLO & ALKMIN, 1987, p.9)

O que ocorreu com o informante, foi o fenômeno da mescla intercomunidade, em que línguas distintas convivendo em uma mesma comunidade se cruzaram misturando-se e como consequência disso, naturalmente, ocorre um processo de modificação na fala devido a esse contato linguístico. Porém, o que foi notório perceber no informante, é que mesmo ele se deslocando para um País culturalmente e socialmente diferente do dele, mantendo na sua fala elementos fortes da sua língua materna, pois, apesar de residir no Brasil há muito tempo, observa-se uma marca bem contundente de palavras que o informante traz em sua fala, e que sobrevive apesar de tantas influências dos falantes do português.

Verifica-se que apesar do informante ter por necessidade se utilizar do português para se comunicar com os brasileiros, ele manteve de forma bem característica, traços da fala de sua língua de origem, levando ao entendimento que nessa relação de contato, as línguas coexistem entre si, não havendo um desapego da sua língua materna, pois o informante não teve por necessidade abandonar sua condição linguística de origem para se tornar um falante do português. A partir da realização de entrevista com o informante foi possível verificar a manutenção de algumas palavras de origem castelhana na sua fala como, por exemplo:

Quadro 1<sup>2</sup> - Manutenções lexicais.

<b>Espanhol</b>	<b>Português</b>
A si	Assim
No	Não
Donde	Onde
Educación	Educação
Tambien	Também
Cosa	Coisa
Injeción	Injeção
Alla	Lá

Essa manutenção pode ser percebida através do fenômeno de mescla intercomunidade como: fusão, troca e adaptação, dentre outros, como por exemplo na frase: [...] *Por isso que o pessoal me conhece quando eu tô falando asi, eles falam asi há você é boliviano?* [...] Bem como também na frase: [...] *no posso me negar* [...] que se torna evidente na forma de

<sup>2</sup> Os registros encontrados foram transcritos de maneira aproximada.



comunicação do informante, pelo fato de estar inserido em uma comunidade de fala, onde por questões naturais de contato, utiliza-se de elementos da língua dominante, sempre prevalecendo a língua de maior influência, ou também, pode ocorrer à manutenção dos dois sistemas linguísticos, e em nosso caso, é o convívio de um falante de língua espanhola, tendo que conviver no Brasil, e sofrendo duras influências da língua portuguesa há muitos anos.

A manutenção lexical ocorrida na fala do informante demonstra como fatores culturais se tornaram elementos fundamentais para que os traços da sua língua materna (espanhol) ficassem bem presentes no desenvolvimento da sua fala, tornando-se um ponto fundamental para se compreender como o informante mantém viva as características de sua fala, mesmo sendo forçado a desenvolver de forma cognitiva a comunicação, utilizando-se dos elementos lexicais da língua portuguesa, e diante disso, é notório perceber como as palavras do léxico do informante que surgem naturalmente em uma situação de fala corriqueira, tendo por consequência a permanência de palavras em espanhol quando ele, em um diálogo, fala em português, mas em determinado momento ele mantém palavras em espanhol. Como afirmam os autores

Diferentemente da situação de diglossia, em que a escolha do código a ser usado (inglês ou Francês, por exemplo, no Canadá) é ditada por domínios de discurso, em code – switching os dois sistemas se mesclam no nível da sentença. (TARALLO & ALKMIN, 1987, p.13)

Tarallo & Alkimin (1987), demonstram como esse código de troca funciona na prática, a partir de um exemplo: suponhamos que em determinada região do Brasil, o português se alternasse com o Alemão, o resultado disso segundo os autores é a ocorrência de frases em que os alemães falariam em português, mas terminaria a frase falando palavras em alemão, sua língua materna. Partindo desse princípio, podemos entender como na fala do informante, que é boliviano falante de língua espanhola, que convive na fronteira Brasil/Bolívia e reside a mais ou menos cinquenta e quatro anos no Brasil, ocorra esse processo de troca de código, pois o informante por ser bilíngue, conservou em sua fala esses códigos, que diante de uma situação de diálogo, surgem naturalmente e se alternam na medida em que ocorrem as construções das sentenças na sua mente, e por esse motivo, as palavras da língua materna do informante surgem na sua fala como uma marca evidente da mescla intercomunidade, onde as duas línguas coexistem em uma mesma comunidade se misturando à medida que elas entram em contato.



Independentemente da configuração levemente diferenciada entre mescla inter e intracomunitária, o que na realidade está em jogo são fatores sociais, históricos e políticos, como grau de segregação e de integração das comunidades em questão. (TARALLO & ALKMIN,1987, p.61)

Com essa afirmação, os teóricos colocam o fenômeno de mescla linguística, como um fator preponderante para a integração das comunidades em que ocorra o convívio de línguas coexistindo em uma mesma região, e também, as variantes ocorridas em uma língua de uma determinada região, apontando assim, que a consequência maior são fatores sociais, histórico e políticos afetados por fenômenos linguísticos, onde certa comunidade em que convivem falantes bilíngues pode ocorrer fatores de mistura de línguas, e conseqüentemente, sua cultura pode ser afetada, podendo ocorrer assim, em uma comunidade monolíngue, uma língua prevalecendo e tendo como resultado a extinção da outra, e desaparecendo uma língua e sua cultura, desaparece sua história, por isso, esses fenômenos são de extrema importância para os estudos linguísticos.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, pode-se notar no informante boliviano, teve um cuidado em manter vivos traços de sua cultura, e na forma do seu sotaque, percebemos como ser boliviano é importante pra ele, mesmo inserido em uma cultura diferente de convívio, sua marca linguística prevalece, isso é notório através do seu léxico, pois podemos perceber palavras enraizadas no seu vocabulário mental, sendo conservadas e utilizadas no seu convívio social com os brasileiros, e percebe-se no informante, que a manutenção das palavras e a forma de falar característica da sua terra natal nos revelam como fatores externos a linguagem afetam todo um contexto linguístico.

O fenômeno da mescla linguística, tal qual brevemente esboçado no capítulo anterior, revela-se a princípio (e quase por definição) como algo altamente instável. De fato, ao misturarmos uva preta com branca, nenhuma receita poderá nos garantir quão rosado ficará o vinho. Se quisermos, por exemplo, um vinho rose mais claro, nosso senso comum (e talvez a própria receita) nos ditara uma quantidade maior de uva branca; ao contrário, conforme nos diz a intuição e a receita, um vinho rose mais para o tinto irá requerer como ingrediente básico a uva preta. De qualquer forma, parecem ser os elementos externos à natureza da uva em si que acarretam o resultado final desejado: rose mais claro ou mais escuro. E nesse sentido que dizemos ser a mistura um fenômeno instável. A estabilidade do fenômeno somente será alcançada pelo acionamento dos tais elementos externos. São estes que exercem um controle sobre a mistura de diferentes tipos de uva de forma que se obtenha o vinho desejado. (TARALLO & ALKMIN,1987, p.19)

Segundo Tarallo & Alkmin (1987), o processo de mescla linguística é instável, ou seja, não se pode prever o que ocorrerá diante de um contato linguístico, e quais conseqüências



seria resultado desse fenômeno, não podendo assim afirmar como e de que forma ocorrerá essa mistura, e de forma bem clara, os teóricos citam como exemplo, a mistura de uvas brancas e pretas para se produzir um vinho rose mais claro ou mais escuro, onde só se pode definir que ele ficará mais escuro se acrescentarmos mais uvas pretas do que brancas, não sendo possível deixar esse papel com a uva, pois ela é instável em seu resultado, não podendo se definir se ela vai deixar ou não o vinho rose mais escuro ou mais claro.

Dessa mesma forma, na situação de contato linguístico, ocorreu instabilidade na fala do informante, pois ao invés de prevalecer o português como fluência devido ao seu tempo de convívio no Brasil, o que se pode notar foi uma mistura, e por consequência sua identidade linguística sofreu alterações, mas não perdendo as características fundamentais que demonstram que ele é falante de língua espanhola. Partindo desse princípio, entende-se como em meio a tanta influência na sua fala, o informante manteve uma porcentagem boa de presença de sua língua materna na sua fala, sendo assim, perceptível a manutenção lexical na interação com os brasileiros que pode ser mais bem compreendido como palavras que mesmo diante da instabilidade ocorrida no fenômeno de contato prevaleceram mesmo diante da forte influência causadas pelo sistema linguístico do português.

O que Tarallo & Alkmin defendem é que na mescla ou mistura das línguas, não se pode definir o que vai acontecer, podem ocorrer perdas de sotaque, podem ocorrer o desaparecimento do bilinguismo devido a possível extinção de um dos sistemas linguísticos, podem ocorrer misturas e cruzamentos que favoreçam uma língua, mas com presença da outra, sendo possível encontrar estabilidade nos fatores externos a língua como, por exemplo, um falante de língua Francesa que não possua vínculo patriótico com seu país, mas deseje se naturalizar e habitar na Inglaterra, estará condicionando sua fala para se ater exclusivamente a língua inglesa, e o resultado disso com o passar do tempo, é um falante monolíngue, que decidiu abrir mão da língua materna.

Por essa razão, é que o informante se mostra firme na sua realidade cultural e patriótica, e com a permanência de elementos lexicais na sua fala, demonstra que foi resultado de um fenômeno, mas por questões extralinguísticas, preferiu levar consigo as marcas linguísticas de sua terra natal, mesmo convivendo em um país diferente do seu, escolheu manter viva as suas origens em sua maneira de falar.

### 3.2 Construções sintáticas na fala do informante.





Serão também os homens e as suas culturas, suas línguas, sua sintaxe e sua fonologia afetados por fenômenos de contato, mistura, alquimia e mescla? É obvio que sim! Também as diferentes maneiras de falar, sintaxes e fonologia diferenciadas, línguas distintas ou coexistem à medida que se compartimentalizam com vistas às suas respectivas funções sociais, ou se cruzam, combatendo-se umas às outras pela conquista de um espaço social próprio. É, portanto, somente através do convívio social dessas chamadas diferentes maneiras de falar que elas se justificam como veículo efetivo de comunicação entre os falantes da comunidade. (TARALLO & ALKMIN, 1987, p.9)

Em relação às construções sintáticas, Tarallo & Alkmin (1987) trazem a afirmação de que, o contato linguístico, afeta e muito as estruturas das expressões e frases utilizadas por um falante em uma comunidade onde ocorrem cruzamento e mistura das línguas, e isso é explicado pelo fato de ambas as línguas disputarem espaço dentro da comunidade, medindo forças para adquirir a soberania em relação a influência dos falantes na sua comunicação e interação dentro da comunidade. Com base nisso, é possível perceber na fala do informante, características bem particulares no momento da construção de frases e orações, ou, até mesmo, expressões, ou seja, para ele poder se adaptar, teve que aprender a montar frases com objetivo de gerar sentidos e ser entendido no processo de comunicação, uma prova bem clara de como o contato linguístico afetou a sua sintaxe de forma brusca lhe obrigando a internalizar códigos de sentenças pré-programados, e com isso, nascendo em sua maneira de expressar palavras agrupadas em uma situação de diálogo, sem se preocupar com a organização das funções das palavras dentro das frases.

Um exemplo claro das alterações nas construções sintáticas ocorridas na fala do informante é perceptível em resposta a uma simples pergunta:

Pesquisador: *O que você acha da educação no Brasil?*

Informante: *Bom, por mim os meninos deviam ter aprendido mais [...]*

Observa-se claramente que a preposição “**por**”, está sendo utilizada no lugar da preposição “**pra**”, que seria a melhor opção de uso normal da língua, pois antes do pronome oblíquo “**mim**”, se usa a preposição “**pra**”, e o verbo da frase está sendo utilizado na conjugação diferente da que é pedida na frase e para um uso natural se utiliza o verbo “**deveriam**”, pois menciona um ato passado em que ele menciona que os filhos tiveram condições de ter uma educação melhor, porém não aproveitaram a oportunidade de estudar e se formar. Outra frase que podemos analisar é:



[...] *é isso que a gente quer* [...]

Nessa frase, o informante por questões naturais de fala, utiliza-se nas construções de suas frases “**a gente quer**”, que no seu uso comum e padrão seria “**nós queremos**”, e por essa construção nota-se claramente, que o informante internalizou expressões de sentido, e se apropria delas nas suas construções sintáticas, ou seja, ele internalizou expressões para cada tipo de situação de comunicação tudo bem pré programado, de maneira que ele satisfaça sua necessidade de comunicação, pois o uso do pronome “**nós**”, é claramente substituído na fala dele por “**agente**”, e o verbo “**queremos**”, é substituído por uma forma verbal totalmente diferente, em que se juntando com “**agente**” tem um valor de expressão de sentido dentro da construção sintática. Na frase [...] *enton aí a gente no gostei* [...], pode-se analisar nessa construção, como o informante se apropria da expressão “**a gente**”, para representar o sujeito da oração, e como a mistura das línguas se tornam evidentes na sua fala e nas construções sintáticas, surgem palavras em espanhol na frase e também é notório perceber que ele não consegue distinguir a marcação do pronome do caso oblíquo “**eu**”, em substituição a expressão “**a gente**”, no caso de se referi apenas a vontade dele representando algo individual. Esse é o efeito do cruzamento das línguas diferentes dentro de uma mesma comunidade, ocorrendo natural mente as alternâncias de códigos que podem ser traduzidas como, palavras sendo utilizada nas construções em português, mas com a utilização de palavras em espanhol surgindo naturalmente em uma situação natural de fala.

Na sua obra Sociolinguística – uma introdução crítica, Louis-Jean Calvet, trata sobre essa temática do contato linguístico traçando alguns pontos essenciais como por exemplo, empréstimos e interferências que ele define assim na sua obra

A palavra interferência designa um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário (parentesco, cor, tempo, etc.). (CALVET, 2002, p.35)

Os empréstimos e interferências ocorridos na fala do informante demonstram claramente como as construções sintáticas dele foram afetadas pelo contato entre a língua espanhola e a portuguesa, pois pelo fato do informante ser bilíngue, é possível observar nas construções de suas frases essas interferências que ocorrem naturalmente na sua fala onde o



teórico chama de interferências causadas naturalmente pelo bilinguismo onde as línguas estão constantemente em contato.

Assim Uriel Weinrich definia em 1953 a interferência, em seu livro, *languages in Contact*. Ele considerava que as línguas estavam em contato quando eram utilizadas alternadamente pela mesma pessoa. Podemos distinguir três tipos de interferência: as interferências fônicas, as interferências sintáticas e as interferências lexicais. (CALVET,2002, p.36)

Para Weinrich (1953), as línguas só poderiam estar em contato quando o falante se utilizava da sua língua materna, e por motivos de aquisição ou convívio em uma situação de deslocamento para uma comunidade de falantes de outra língua, teria que internalizar elementos, e por consequência disso, aprende-la, tornando-se assim, um falante bilíngue, mas por questões arbitrárias é obrigado a desenvolver a língua que não é sua primeira, gerando assim as chamadas interferências, pois nessa aquisição de linguagem, naturalmente o falante se utilizara de elementos da sua língua materna no momento em que tiver no processo da fala, sendo ainda mais perceptível nas construções sintáticas, onde palavras são misturadas ou trocadas de posição consequência do contato linguístico.

### 3.3 Análise fonética dos dados.

Em sua obra fonética e fonologia do Português, Thais Cristofaro Silva define a fonética da seguinte maneira

A fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana. As principais áreas de interesse da fonética são: fonética articulatória - Compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório. Fonética auditiva - Compreende o estudo da percepção da fala. Fonética acústica - Compreende o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte. Fonética instrumental - Compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais. (SILVA,2007, p.23)

Da mesma forma, ela traz a definição de fonologia trazendo consigo a visão das correntes pós-estruturalistas, sendo exposta da seguinte forma

Correntes teóricas pós-estruturalistas que tratam do componente sonoro são conhecidas como modelos fonológicos. Este capítulo apresenta os principais aspectos e referências bibliográficas dos seguintes modelos fonológicos: fonologia gerativa padrão; fonologia gerativa natural e fonologia natural;



fonologia não linear: fonologia CV e fonologia autosegmental; fonologia de dependência; fonologia de governo; fonologia lexical; fonologia métrica e teoria da otimização. A interface fonologia- sintaxe é também considerada. (SILVA,2007, p.187)

Diante do contato linguístico ocorrido na fronteira Brasil/Bolívia, o informante teve como forma de adaptação inserida em sua comunicação para com os brasileiros, a utilização de mecanismos ou formas de expressar as palavras de acordo com os sons reproduzidos pelos falantes de língua portuguesa, daí então, o informante foi exposto aos fenômenos linguísticos na sua fala, ou seja, a tentativa de aproximar os sons das palavras no seu aparelho fonador fez surgir eventos naturais como:

Quadro 2 - Transcrição fonética.

Português escrito	Português transcrição	Espanhol transcrição
Quase	[ 'k <sup>w</sup> a z i ]	[ ' k a z i ]

Na fala do informante foi perceptível encontrar esse tipo de fenômeno linguístico, onde o informante pronuncia a palavra quase de uma forma diferente até mesmo do espanhol, demonstrando certa dificuldade adquirida pelo contato linguístico, em que ele modificou sons como, por exemplo: o /qu/ que é bem parecido nas duas línguas, tanto no português, quanto no espanhol, pelo /k/ que não é uma forma do espanhol e nem muito menos do português.

Na segunda situação na fala do informante, é possível observar outro fenômeno em relação ao contato linguístico que também afetou na produção sonora da palavra que seria a palavra **aqui**, que ele naturalmente em uma situação de fala, reproduz ela como /acui/ vejamos o exemplo:

Quadro 3 – Transcrição fonética.

Português escrito	Português transcrição	Espanhol transcrição
Aqui	[ ' a k i ]	[ ' a k <sup>w</sup> i ]

É perceptível como o informante reproduz o som da palavra aqui em português, diferente do espanhol, e até mesmo do português. Esse fenômeno de troca de sons é resultado, e fruto das modificações que o falante foi exposto em relação a sua adaptação linguística, afetando de forma cognitiva os sons da sua fala, gerando assim, pontos de articulação diferentes para reproduzir algumas palavras.



Outro fenômeno notado na fala do informante boliviano, foi a forma de reprodução da palavra **gente**, que ele faz questão de reproduzir diversas vezes em uma situação de fala, natural acontece uma pequena variação no som, pois em português a palavra **gente** é expresso pela consoante /G/, e a forma mais aproximada pelo informante foi o /**ch**/, ocasionando assim um som aproximado do português.

Quadro 4 – Transcrição fonética.

Português escrito	Português transcrição	Espanhol transcrição
gente	[ 'ʒ e n tʃ i ]	[ 'ʃ e n tʃ i ]

Todos esses fenômenos linguísticos, são resultados do contato linguístico que o informante boliviano foi submetido ao se inserir na comunidade de falantes do português, pois, por questões exteriores e alheias a sua vontade, teve por necessidade se adaptar linguisticamente.

#### 4 Considerações finais

Compreende-se por meio desta pesquisa, que diante da situação de contato linguístico, os indivíduos dentro de uma comunidade bilíngue, naturalmente através da adaptação linguística, desenvolveram mecanismos que surgem decorrência das necessidades dos falantes de se comunicarem entre si, mesmo sendo de línguas diferentes e inseridos em uma mesma comunidade de fala, trazendo consigo sua língua materna de origem, e sendo-lhe imposta a aquisição de uma língua diferente da sua.

Diante da pesquisa realizada e como resultado da análise dos dados coletados, pode se chegar aos seguintes pontos:

- 1 - Foram observadas manutenções lexicais na fala do informante;
- 2 - Nas construções sintáticas foram observados os mecanismos que o informante se apoderou para realizar um processo de comunicação com êxito, sendo uma dessas formas, a internalização de expressões de sentido que agrupadas dão forma a uma frase, satisfazendo sua necessidade no processo de interação com os brasileiros;
- 3 nas análises, os estudos fonéticos nos revelam claramente todo o processo de adaptação que o informante teve que desenvolver para se comunicar com os brasileiros, e diante de sons produzidos, ele teve por necessidade modificar sons da sua fala e torna-lhes



parecidos com os sons do português, tendo envolvido nesse processo, toda a estrutura articulatória do aparelho fonador do informante para a realização de tal processo.

Pesquisas como esta, que discutem sobre o contato linguístico nas regiões fronteiriças em que envolvem as questões de língua e identidade, são de extrema relevância para o conhecimento dos fenômenos linguísticos ocorrido na fala dos imigrantes, pois, contribuem para minimizar o preconceito linguístico sofrido por eles.

### Referências

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma visão crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

SILVA, Thaís Cristofaro. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2007.

TARALLO, F. & ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i033851>

## VARIAÇÃO E ESTILO LINGUÍSTICO EM LETRA DE CANÇÃO: BREVE PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Lidiane de Sousa PEREIRA (UECE)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 06/03/2019

Aceite: 02/06/2019

**Resumo:** Neste artigo, discutimos o modo como certos fenômenos de variação linguística podem funcionar enquanto recurso estilístico na letra da canção *A volta da Asa branca*, interpretada por Luiz Gonzaga. De igual modo, apresentamos algumas breves propostas para o tratamento da variação linguística enquanto recurso estilístico durante o ensino de língua materna. Os dados são analisados e as reflexões são tecidas à luz de estudos vinculados à Estilística descritiva. Em linhas gerais, localizamos, dentre outros, fenômenos variáveis como *iotização*, *rotacismo*, *variação na concordância nominal*. Compreendemos que esses fenômenos são postos na letra da canção *A volta da Asa branca* não apenas para realçar o caráter heterogêneo do Português Brasileiro, mas também com o propósito de evocar (ainda que não de modo fiel) traços da linguagem falada por sujeitos com pouca escolaridade e oriundos do interior do sertão brasileiro. De igual maneira, compreendemos que a ênfase em determinadas variedades linguísticas é realizada com o intuito de realçar o sentimento de pertencimento à terra natal. Somados, acreditamos que esses pontos podem ser, portanto, tidos como recursos estilísticos usados em *A volta da Asa branca* para realçar a expressividade linguística da canção. Diante disso, argumentamos que o trabalho com letras de canções, como *A volta da Asa branca*, constitui uma ferramenta didática importante para o ensino de língua materna, pois pode promover, dentre as coisas, a ideia de que fenômenos de variação linguística podem funcionar como importante recurso estilístico em determinados gêneros textuais e proporcionar uma compreensão mais produtiva acerca do funcionamento da linguagem.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Estilo linguístico. Letra de canção. Ensino de Língua Materna.

**Abstract:** In this article, we discuss how certain phenomena of linguistic variation can function as a stylistic resource in the lyrics of the song *A volta da Asa branca*, played by Luiz Gonzaga. Likewise, we present some brief proposals for the treatment of linguistic variation as a stylistic resource during mother tongue teaching. The data are analyzed and the reflections are woven in the light of studies related to Descriptive stylistics. In general terms, we find, among others, variable phenomena such as *iotization*, *rotation*, *variation in nominal agreement*. We understand that these phenomena are put in the lyrics of the song *A volta da Asa bbranca* not only to highlight the heterogeneous character of Brazilian Portuguese, but also with the purpose of evoking (although not in a faithful way) traces of the language spoken by subjects with little schooling and coming from the interior of the Brazilian backlands. In the same way, we understand that the emphasis on certain linguistic varieties is carried out with the intention of enhancing the feeling of belonging to the native land. Added, we believe that these points can therefore be regarded as stylistic resources used in *A volta da Asa branca* turn to enhance the linguistic expressiveness of the song. In this regard, we argue that working with song lyrics, such as *A volta da Asa branca*, is an important didactic tool for mother tongue teaching, since it can promote, among other things, the idea that linguistic variation phenomena can function as an important stylistic resource in certain textual genres and to provide a more productive understanding of the functioning of language.

**Keywords:** Linguistic variation. Language style. Song lyrics. Teaching of Mother Tongue.

### 1 Introdução

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente, é doutoranda em Linguística Aplicada pelo PosLA/UECE.



Nos últimos anos, desenvolvemos alguns trabalhos à luz dos postulados da Estilística descritiva (PEREIRA; XAVIER; GRANGEIRO, 2013; GONÇALVE; SANTOS; PEREIRA, 2016; GOMES; LUCENA; PEREIRA, 2016; PEREIRA; ARAÚJO; PEREIRA, 2016; PEREIRA *et al.*, 2017a; PEREIRA *et al.*, 2017b). Em linhas gerais, com tais estudos, procuramos analisar diferentes fenômenos estilísticos presentes no gênero letra de canção<sup>2</sup>. Ainda que durante a realização desses trabalhos não tenhamos abordado fenômenos estilísticos em consonância com o ensino de língua materna – em nosso caso específico, a língua Portuguesa do Brasil – foi possível identificar algumas possibilidades para a abordagem dessa temática.

Na verdade, sabemos que a necessidade de tratar questões estilísticas durante o trabalho com a língua em sala de aula é apontada por muitos estudiosos, dentre os quais vale destacar o linguista francês Charles Bally – precursor dos estudos estilísticos no cenário da linguística moderna. De acordo com Bally (1951), o estudo da língua desenvolvido apenas com base nas chamadas gramáticas normativas, bem como nos textos literários proporciona uma visão parcial da língua.

Assim, um trabalho realmente produtivo<sup>3</sup> com a língua em sala de aula precisa assegurar o estudo dos usos reais que fazemos desse tão complexo e fascinante fenômeno que é a linguagem verbal. Esse fato, por sua vez, só é possível quando consideramos os mais diferentes gêneros textuais e não apenas os literários (MARTINS, 2000). Afinal, é por meio dos diversos gêneros que podemos perceber, dentre muitas outras coisas, o uso efetivo da língua nas mais diferentes esferas da sociedade (MARCUSCHI, 2008).

Ainda que afirmações como essas possam soar como um truísmo, nos dias de hoje, concordamos com Callou e Leite (2009) e Romualdo (2011) quando dizem que a abordagem estilística da língua, por exemplo, ainda não recebeu a devida atenção em sala de aula. Diante disso, este artigo intenciona abordar, ainda que brevemente, algumas possibilidades de

---

<sup>2</sup> De acordo com Costa (2010, p. 118, grifo no original), “canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Ainda que esse mesmo autor aponte a necessidade de abordar as dimensões verbal e musical juntas, sob pena de confundir a canção com o gênero letra de canção, assinalamos que não faremos aqui considerações acerca de questões melódicas das canções selecionadas. Afinal, interessa-nos observar questões de variação e estilo presentes na linguagem verbal em si, ou seja, na letra da canção selecionada.

<sup>3</sup> Na compreensão de Travaglia (2009), o ensino produtivo visa, sobretudo, o aprimoramento da capacidade de os estudantes compreenderem e produzirem os mais variados gêneros textuais, nas mais diversas situações de interação comunicativa. Par isso, o trabalho com a língua em sala não deve buscar “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (TRAVAGLIA, 2009, p.40).





tratamento dos diferentes fenômenos de variação linguística e seu funcionamento enquanto recurso estilístico a partir do gênero letra de canção, no contexto escolar.

Importante destacar que as reflexões tecidas aqui foram construídas a partir dos postulados teóricos de estudiosos como Bally (1951), Martins (2000) e Monteiro (2012). No que concerne à demonstração de algumas possibilidades de análise da variação linguística enquanto recurso estilístico, selecionamos a letra da canção *A volta da Asa branca*<sup>4</sup> (GONZAGA; DANTAS, 2001), interpretada pelo cantor e compositor brasileiro Luiz Gonzaga, conhecido também como o Rei do Baião.

Haja vista uma melhor abordagem e distribuição dos conteúdos programados para este artigo, dividimos este texto em três seções, além desta introdução. Assim, na seção 2 *A estilística e o fenômeno do estilo linguístico: um pouco de teoria*, comentamos alguns dos principais aspectos teóricos que assinalam a compreensão do fenômeno do estilo no âmbito da Estilística descritiva. Já na seção 3 *A estilosa Volta Asa Branca e o ensino de língua materna*, analisamos o potencial estilístico de alguns fenômenos de variação linguística na letra da canção *A volta da Asa branca* e refletimos sobre algumas possibilidades de abordagem das questões analisadas no contexto do ensino de língua materna.

## 2 A Estilística e o fenômeno do estilo linguístico: um pouco de teoria

Desde que se firmou enquanto área de estudos da linguagem, a Estilística vem sendo compreendida como a ciência que observa o fenômeno do estilo linguístico. Essa delimitação e conseqüente conceituação passaram a ser amplamente aceitas diante do êxito obtido pelos trabalhos de Bally (1951), desenvolvidos a partir da década de 1950. Afinal, foi Bally (1951) quem conseguiu delimitar com precisão os interesses e métodos da Estilística, mais precisamente, a Estilística de linha descritiva.

Na compreensão de Bally (1951, p.16), a Estilística pode ser entendida como a área que compreende o “estudo da expressão dos fatos da língua, organizados a partir do conteúdo emocional, isto é, a expressão de fatos da sensibilidade da linguagem e da ação dos fatos da

---

<sup>4</sup> A escolha dessa canção justifica-se porque, mesmo a partir de análises superficiais, é possível identificar uma série de fenômenos de variação linguística que, como buscamos mostrar, neste capítulo, podem funcionar como recursos estilísticos. Além disso, pontuamos que a letra dessa mesma canção foi alvo de nosso interesse em outro trabalho (Cf. Pereira, Araújo e Pereira, 2017). Todavia, no referido trabalho, não refletimos sobre algumas possibilidades de abordagem da potencialidade estilística dos fenômenos de variação presentes na letra da canção *Asa branca*. Esse fato, para nós, justifica a retomada da canção, neste capítulo.



língua sobre a sensibilidade”<sup>5</sup>. Ou seja, para o estudioso francês, interessa à Estilística descritiva observar como determinados elementos linguísticos são usados com o intuito de expressar não apenas conteúdos linguísticos ou lógicos, mas também o modo como esses elementos realçam determinadas mensagens, exprimem sentimentos, constroem os mais diferentes sentidos e, assim, assinalam o estilo dos mais diversos enunciados.

Não obstante, sabemos que mesmo em face dessa clara e precisa delimitação da Estilística enquanto área do conhecimento, a compreensão do seu objeto de estudo, isto é, o estilo, é uma questão de grande complexidade. Não à toa, a delimitação do fenômeno do estilo linguístico vem, há décadas, movendo o interesse e dividindo a opinião de diversos estudiosos. Como consequência, sabemos que é possível encontrar hoje uma ampla gama de acepções para o fenômeno do estilo (CRYSTAL; DAVY, 1969; ENKVIST; SPENCER; GREGORY, 1974; LAPA, 1988; MARTINS, 2000).

Desse modo, frisamos que, aqui, o estilo é pensado como um fenômeno resultante da interação entre elementos afetivos por meio dos quais é possível expressar, em parte, o ego e, em parte, as forças sociais as quais está submetido o falante/escrevente (BALLY, 1941, 1951). Sobre essa ideia de estilo, é importante destacar que ela só é possível a partir da compreensão de língua enquanto um fenômeno heterogêneo.

Assumir a heterogeneidade como uma das mais marcantes propriedades das línguas naturais, implica reconhecer, antes de tudo, que ao fazer uso da língua, temos à nossa disposição não apenas o modelo de língua tido como padrão<sup>6</sup>, mas também uma série de variedades linguísticas que são usadas em conformidade com nossos propósitos comunicativos, identidades sociais, o público para o qual falamos ou escrevemos, os interesses que acreditamos ter nosso público, dentre muitos outros fatores (BALLY, 1951; CRYSTAL; DAVY, 1969; MARTINS, 2000). Tais usos, vale ressaltar, nem sempre condizem com o padrão de língua imposto pela tradição normativa.

A partir do princípio da heterogeneidade linguística, Monteiro (2012) explica que a ‘fuga da norma’ ou ‘desvio’ pode ser apontada como uma das mais produtivas formas de construção do estilo linguístico, em diversos gêneros textuais. Sobre essa questão, são dignas de resalto, as palavras de Monteiro (2012, p.59):

---

<sup>5</sup> “Étude des faits d’expression du langage organisé du point de vue de leur contenu affective, cest-à-dire l’expression des faits de la sensibilité par le langage et l’action des faits de langage sur la sensibilité” (BALLY, 1951, p.16, tradução nossa).

<sup>6</sup> Haja vista a polissemia do termo ‘padrão’ ou ‘norma padrão’, nos estudos da linguagem, pontuamos que, aqui, a expressão ‘norma padrão’ é usado para referir o modelo de língua apregoado pelas gramáticas tradicionais ou normativas – ainda muito usadas em sala de aula (MONTEIRO, 2012; FARACO; ZILLES, 2017).



Para comunicar os conteúdos provenientes da sensibilidade, o falante ou escritor, se conhece a norma, tem duas opções: ou a respeita, ou deliberadamente decide transgredi-la e ultrapassá-la, aproveitando as possibilidades que o sistema põe à sua disposição. A criatividade então se manifesta, com tudo o que dela deriva: o estranhamento, o prazer estético, multivalência significativa.

Diante disso, é importante ressaltar também que, conforme vemos sinalizando, interessa à Estilística descritiva os enunciados que apresentam finalidades estéticas fato que justifica a compreensão de desvio como oposição ao uso da norma padrão da língua. Entretanto, é salutar dizer que só é considerado estilístico o desvio proposital e que resulta em efeito expressivo. Logo, quando os desvios derivam de possíveis lapsos eventuais ou inabilidade com o processo de criação dos enunciados (orais ou escritos), não há, no geral, aspectos estilísticos a considerar.

### **3 A estilosa *Volta da Asa branca* e o ensino de língua materna**

Conforme destacamos de início, nesta seção, colocamos em discussão, a potencialidade estilística de alguns fenômenos de variação presentes na letra da canção *A volta da Asa branca*, interpretada por Luiz Gonzaga. De igual modo, procuramos destacar a possibilidade e relevância de abordar alguns dos recursos estilísticos presentes na letra da canção em foco no trabalho com a língua materna em sala de aula, a partir da exploração do gênero letra de canção. Dito isto, vejamos, na íntegra, a letra da canção *A volta da Asa branca*:

*A volta da Asa branca*

- (01) Já faz três noites
- (02) Que pro norte relampeia
- (03) A Asa branca
- (04) Ouvindo o ronco do trovão
- (05) Já bateu asas
- (06) E vortou pro meu sertão
- (07) Ai, ai eu vou me embora
- (08) Vou cuidar da prantação
- (09) A seca fez eu desertar da minha terra
  
- (10) Mas felizmente Deus agora se alembrou
- (11) De mandar chuva



(12) Pr'esse sertão sofredor

(13) Sertão das muié séria

(14) Dos home trabaiado

(15) Rios correndo

(16) As cachoeira tão zoando

(17) Terra moiada

(18) Mato verde, que riqueza

(19) E a Asa branca

(20) Tarde canta, que beleza

(21) Ai, ai, o povo alegre

(22) Mais alegre a natureza

(23) Sentindo a chuva

(24) Eu me arrescordo de Rosinha

(25) A linda flor

(26) Do meu sertão pernambucano

(27) E se a safra

(28) Não atrapaiá meus pranos

(29) Que que há, o seu vigário

(30) Vou casar no fim do ano

Fonte: (GONZAGA; DANTAS, 2001).

Dentre os muitos fenômenos variáveis presentes na letra da canção *A volta da Asa branca*, de início, chama nossa atenção, o uso dos vocábulos (06) *vortou* e (08) *prantação*, ao invés de *voltou* e *plantação*. Neles, verificamos a troca do ‘l’ pelo ‘r’, o que, em termos simples, caracteriza uma alteração fonético-fonológica. De modo geral, as alterações fonético-fonológicas se realizam por meio de três processos: substituição/troca, supressão/queda e acréscimo (CÂMARA JÚNIOR, 1978). Na compreensão de Martins (2000), as alterações fonético-fonológicas são fenômenos muito presentes na obra de autores e compositores regionalistas e passam a ter valor estilístico quando “têm a função de evocar o nível cultural das personagens ou marcar a língua [...] das zonas rurais ou do sertão” (MARTINS, p. 52).

Nessa mesma linha de raciocínio, Leon (1971) explica que a matéria fônica possui valor estilístico quando remete a traços identificadores da origem geográfica, da classe social, dentre outros aspectos que compreendem a identidade sociocultural do emissor. Argumentamos que essa nos parece ser a intenção do compositor ao usar vocábulos como ‘vortou’ e ‘prantação’. Importante dizer também que a troca do ‘l’ pelo ‘r’ (*voltou ~ vortou*) é amplamente conhecido como rotacismo. Além disso, vale pontuar que o rotacismo, apesar de ser amplamente documentado em diversas variedades de fala do Português Brasileiro, ainda tende a ser associado à linguagem de sujeitos desfavorecidos socioeconomicamente e



oriundos de algumas regiões interioranas (FREITAG *et. al.*, 2010; BORTONI-RICARDO, 2011).

Além da troca do ‘l’ pelo ‘r’, localizamos a supressão de alguns sons no termo *pro* dos versos (2) Que *pro* norte relampeia e (6) E vortou *pro* meu sertão. Conhecido como síncope, esse fenômeno é linguisticamente caracterizado pela supressão de sons no segmento átono do lexema (FARIA, 1955). Apontada como um dos fenômenos mais produtivos do Português Brasileiro, a síncope, assim como o rotacismo, vem sendo registrada desde o latim vulgar (AMARAL, 1982).

Ao lado dos processos marcados por supressão como nos vocábulos (12) *pr’esse*, identificamos alterações caracterizadas pelo acréscimo de fonemas no início dos vocábulos, como em (10) *alembrou*. Em linhas gerais, esse fenômeno é denominado de prótese e consiste, justamente, na “inserção de um fonema no início da palavra” (BOTELHO; LINS, 2006).

Outro fenômeno resultante de alterações fonético-fonológicas e que se estende para o nível dos morfemas, presente na letra de *A volta da Asa branca*, é a ausência de concordância nominal, como nos versos (13) *das muié séria* e (14) *Dos home trabaiado*. De acordo com Guimarães e Alves da Silva (2016), a língua portuguesa apresenta duas possibilidades para a realização da concordância nominal. Na primeira possibilidade, todos os elementos que compõem o sintagma nominal (SN) apresentam o morfema responsável pela marcação da noção de plural, o ‘s’. Em sentido oposto, a segunda realização possível da concordância nominal, ocorre sem a presença do ‘s’ em todos os constituintes do SN, mas sim e, na grande maioria das vezes, apenas no primeiro elemento do SN, como é possível observar nos versos em destaque.

Ainda de acordo com Guimarães e Alves da Silva (2016), a segunda forma vem sendo amplamente documentada por estudos desenvolvidos à luz de diferentes vertentes teóricas na língua portuguesa. Vale ressaltar que muitos estudos sociolinguísticos, por exemplo, acerca da variação na concordância nominal, indicam que esse processo acontece com uma alta frequência em variedades pouco prestigiadas socialmente (GUIMARÃES; ALVES DA SILVA, 2016).

Identificamos ainda algumas alterações fonético-fonológicas marcadas pela supressão e mudança de alguns fonemas, como no uso do termo (17) *moiada*, ao invés de *molhada*. Conhecido como iotização, esse fenômeno é marcado pela passagem da lateral /ʎ/ - grafada como ‘lh’ – para /i/ e há décadas é registrado em diferentes variedades do Português



Brasileiro, a partir de estudos desenvolvidos em diferentes perspectivas teóricas (CARUSO, 1983; ARAGÃO, 1996; BRANDÃO, 2007). Embora saibamos que é possível encontrar ocorrências, ainda que discretas, da iotização no falar de brasileiros situados em grandes centros urbanos e com alto nível de escolaridade (AMORIM; CARVALHO, 2011), Brandão (2007, p. 91) sinaliza que a iotização é um fenômeno “bastante produtivo na fala de comunidades rurais ou de grupos com baixo ou nulo nível de escolaridade”.

Ao lado dos fenômenos variáveis mencionados nos parágrafos anteriores, merece destaque a insistência no uso da vogal /a/ - presente na maioria dos vocábulos que constituem a letra de *A volta da Asa branca*. De acordo com Martins (2000), a repetição de um mesmo som vocálico em sílabas tônicas e/ou não acentuadas é denominada de assonância. Fenômeno da linguagem estilística/expressiva, assim como a aliteração, a assonância é um recurso estilístico/expressivo bastante presente em discursos poéticos e cancioneiros (MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009).

Além de gerar o chamado fenômeno da assonância, a insistente repetição da vogal /a/ chama atenção por ser considerada “o fonema mais sonoro, mais livre, de todo o nosso sistema fonológico” (MARTINS, 2000, p.29). Por essa razão, dentre as potencialidades estilísticas/expressivas do /a/, tem sido apontado que o uso insistente dessa vogal é capaz de realçar ideias, sentimentos de alegria, brancura, harmonia (MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009). Nesse sentido, pontuamos que essa nos parece ser mesmo a intenção do locutor ao explorar bem a presença da vogal /a/ na letra de *A volta da Asa branca*. Afinal, ao longo de toda canção, é notável o tom de celebração, alegria e esperança, sentimentos provocados pelo retorno das chuvas às secas terras do sertão, bem como a tentativa de descrever o cenário gerado por tal acontecimento.

Nesse sentido, é importante esclarecer que, naturalmente, somente a presença do /a/ não é suficiente para expressar ideias, sentimentos alegres, harmoniosos. Para isso, é necessário também que o significado dos vocábulos remetam a questões como essas, o que nos parece ser o caso de vocábulos como (16) *cachoeira*, (18) *riqueza*, (19) *branca*, (20) *beleza*, (21) *alegre*, (22) *natureza*, dentre outros. Assim, vemos que o traço estilístico dos segmentos sonoros decorre de um encontro feliz com o significado dos vocábulos. Nesse sentido:

Um ou outro dos caracteres constitutivos do fonetismo da palavra considerada deve ser a imagem de um ou outro aspecto do significado. É o sentido que serve de filtro, recusando os valores fonéticos sem relação com



os elementos do significado e exaltando os valores concordes. Assim, o potencial de ‘escuridão’ da vogal /u/, [por exemplo], se aproveita em escuro, noturno, mas é recusado em luz e diurno (MARTINS, 2000, p.27, grifos no original).

Além desses, muitos outros fenômenos podem ser localizados ao longo da letra de *A volta da Asa branca*. Sobre os fenômenos de variação linguística muito presentes na letra da canção, compreendemos que eles podem ser pensados não apenas como fenômenos variáveis, mas também e talvez principalmente como um dos recursos estilísticos mais recorrentes na obra de Luiz Gonzaga. A esse respeito, compartilhamos as ideias de Bagno (2013, p.83) quando diz que trabalhos como os de Luiz Gonzaga “não são representações fiéis das variedades que eles supostamente veiculam. Não são nem têm que ser, já que [nesse tipo de trabalho] está presente uma intenção lúdica, artística, estética e, nem de longe um trabalho científico rigoroso”. Em outros termos, temos na letra de *A volta da Asa branca* uma tentativa de representação e não uma representação fiel das variedades linguísticas que os compositores buscam evocar.

Para o ensino de língua materna, acreditamos que refletir sobre essas questões é de grande valia para que o alunado possa compreender que muitos dos poemas, textos de autores regionalistas – muito presentes em livros didáticos – não refletem de modo fiel a imensa gama de fenômenos variáveis presentes nas mais diferentes variedades linguísticas faladas por sujeitos oriundos do interior nordestino (na grande maioria das vezes) e situados em escalas sociais não favorecidas economicamente. Assim, o caráter artístico, estilístico do uso da língua em trabalhos como em *A volta da Asa branca* justifica o modo caricato como muitos fenômenos são abordados.

De qualquer modo, acreditamos que – com as devidas ressalvas – o trabalho com letras de canções de autores tidos como regionalistas, como Luiz Gonzaga, ajudam a promover a ideia de que nenhuma língua natural, em nosso caso específico, a Língua Portuguesa do Brasil, é um fenômeno homogêneo, mas sim um todo heterogêneo que oferece, na grande maioria das vezes, mais de uma possibilidade para dizermos a mesma coisa do ponto de vista linguística. Além disso, o tratamento das dimensões heterogênea e estilística da língua por meio de letras de canções como *A volta da Asa branca* abre espaço para que possamos trabalhar a ideia de língua enquanto identidade social. Sobre a dimensão heterogênea da língua e trabalhada por artista como Luiz Gonzaga, sabemos que documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs),



elaborados com o intuito de nortear o ensino de língua materna, além de indicarem o trabalho com o gênero letra de canção, reconhecem que:

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 1997, p. 26).

Nesse sentido, acreditamos que trabalhar em sala de aula gêneros que compreendam fenômenos de variação linguística como a letra da canção *A volta da Asa branca* é de grande valia para promover o reconhecimento e a compreensão de diferentes fenômenos variáveis presentes na língua portuguesa. No caso da letra da canção *A volta da Asa branca*, nunca é demais reforçar, a importância de frisarmos o caráter artístico, estilístico como o qual o interprete da canção se vale de fenômenos como *rotacismo*, *variação na concordância nominal*, *iotização* – comentados anteriormente, e outros mais, presentes na letra da canção – para representar traços linguísticos que podem ser verificados na linguagem espontânea, falada por determinados grupos sociais. Acreditamos que essa abordagem auxilia o preparo dos estudantes para uma possível abordagem de fenômenos variáveis a partir de trabalhos científicos comprometidos com a realidade sociolinguística brasileira, como os estudos desenvolvidos no âmbito de áreas do conhecimento como a Sociolinguística de linha variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; BAGNO, 2007; LABOV, 2008).

Sobre a dimensão estilística da letra da canção *A volta da Asa branca*, ressaltamos a maneira como Gonzaga lança mão de diferentes fenômenos variáveis para referir traços de sua identidade social, bem como elementos ligados à sua vivência, o que caracteriza aspectos ligados ao *ego*, conforme a compreensão de Bally (1951). Um segundo aspecto da noção de estilo proposta por Bally (1951) e que podemos verificar na obra de Gonzaga, mais especificamente, em *A volta da Asa branca*, é o modo como os recursos linguísticos, na figura de fenômenos de variação linguística, estão relacionados a questões sociais as quais está submetido o interprete da canção.

Sobre esse ponto, frisamos que um dos traços mais importante da obra de Luiz Gonzaga é justamente o modo como ele busca por meio das letras de suas canções, abordar problemas sociais e, talvez principalmente, exaltar traços da cultura de sua terra natal, dentre os quais a linguagem é um dos mais significativos. Esses fatos ventilam a tese de que, embora





se trate apenas de uma tentativa de representação, alguns dos fenômenos expressivos presentes na letra da canção de Luiz Gonzaga remetem à linguagem usada por sujeitos situados em grupos desfavorecidos socioeconomicamente e oriundos de regiões interioranas.

Ademais, é pertinente dizer que as escolhas, dentre os meios de expressão, feitas por Gonzaga, e refletidas no uso de fenômenos que remetem a fenômenos de variação linguística, também caracterizam o que estudiosos como Martins (2000), Monteiro (2009) e Assis (2011) chamam de *fuga da norma*. Tal como procuramos destacar na seção *A Estilística e o fenômeno do estilo linguístico: um pouco de teoria*, a fuga da norma – diga-se, ‘norma padrão’ – também figura como um dos meios mais produtivos para a construção do estilo estilístico em obras de autores regionalistas.

Assim, por exemplo, ao fazer uso de expressões como (14) *Dos home trabaiado*, ao invés de *Dos homens trabalhadores*, em *A volta da Asa branca*, Luiz Gonzaga foge, ‘desobedece’ às normas de concordância nominal impostas pela tradição normativa. Afinal, segundo as gramáticas tradicionais (BECHARA, 2001), na composição de um SN, os termos determinantes devem concordar, nesses casos, em número com os termos determinados. Todavia, não é isso que ocorre em *A volta da Asa branca*.

Além desses, é possível identificar na letra da canção, conforme mostramos nos parágrafos anteriores, o uso de diversos termos e expressões que escapam à tradição normativa. Com isso, pensamos que a *fuga da norma* figura como mais um ponto que assinala o estilo da canção em foco.

Vale ressaltar que, conforme já mencionamos, interessa à Estilística descritiva os enunciados que apresentam finalidades estéticas fato que justifica a compreensão de desvio como oposição ao uso da norma padrão da língua. Entretanto, apenas é considerado estilístico o desvio proposital e que resulta em efeito estilístico. Ou seja, quando os desvios compreendem possíveis falhas ou inabilidade com a composição de certos enunciados tanto falados como escritos, não há aspectos estilísticos a considerar.

Acreditamos que esse não é o caso dos desvios da norma presentes em *A volta da Asa branca*. Na verdade, compreendemos que os desvios da norma presentes na letra da canção, ocorrem de modo intencional, haja vista o intuito, por parte dos compositores e conforme vemos discutindo ao longo deste texto, de referir traços da linguagem espontânea e usada por determinados sujeitos: situados em escalas sociais desfavorecidas economicamente, oriundos do sertão nordestino e em situações espontâneas de interação comunicativa.



Afinal, ainda que não sejam exclusividade do falar dos referidos grupos, a frequência de uso da não concordância nominal padrão, por exemplo, é maior no falar de indivíduos com nenhuma ou pouca escolaridade (GUIMARÃES; ALVES DA SILVA, 2016). Com isso, ao abrir mão de usar apenas termos ou expressões consagradas pela tradição normativa, Luiz Gonzaga aproxima as expressões linguísticas de sua obra da norma comum, própria dos grupos sociais que buscou representar.

#### 4 Considerações finais

Neste artigo, colocamos em discussão o potencial estilístico de alguns fenômenos de variação linguística presentes na letra da canção *A volta da Asa branca*, interpretada por Luiz Gonzaga. Localizamos fenômenos variáveis como *iotização*, *rotacismo*, *variação na concordância nominal*, dentre outros. A partir da identificação desses fenômenos, procuramos analisar o modo como os compositores da canção procuram, não de modo fidedigno, representar traços linguísticos de variedades faladas por sujeitos oriundos do interior do sertão nordestino.

Além disso, defendemos e apresentamos algumas possibilidades de análise para o tratamento da variação linguística enquanto recurso estilístico a partir do gênero letra de canção. Vimos que, o trabalho com letras de canções de autores regionalistas possibilita, dentre outras coisas, a reflexão sobre a diversidade linguística, presente em toda e qualquer língua natural, em nosso caso específico, a Língua Portuguesa falada no Brasil.

Evidentemente, as discussões que estabelecemos ao longo deste texto não se enceram, tampouco intentamos encerá-las, aqui, dada a sua complexidade. De qualquer modo, acreditamos que com este breve estudo, deixamos valiosas contribuições para as discussões acerca da variação, estilo e seu tratamento no ensino de língua materna.

#### Referências

BALLY, Challes. **El lenguaje y la vida**. Tradução de Amado Alonso. Buenos Aires: Ed. Losada, 1941.

BALLY, Challes. **Traté de Stystique Français**. 3. ed. Paris-Genebra: Librairie Klincksieck-Librairie Geog e Cie.,1951.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Anna Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ARAÚJO, Andreia Silva de; BARRETO, Eccia Alécia; CARVALHO, Eliane dos Santos Silva de. Vamos prantar froes no grobo da Terra: estudando o rotacismo nas séries iniciais da rede municipal de ensino de Moita Bonita/SE. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, Goiás, v. 2, n. 2, p. 17-31, 2010. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/50.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

GUIMARÃES, Maria Aparecida de Souza; SILVA, Jorge Augusto da. Variação na Concordância Nominal de Número no Português Popular de Vitória da Conquista - BA: Sócio-História do Português do Brasil. **Revista Tabuleiro das Letras**, v. 10, n. 2, p. 139-151, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/3191/2066>> Acesso em: 12 abr. 2019.

LEON, Pierre R. **Essais de phonostylistique**. Studia fonética. 4. ed. Paris: Delagrave, 1971.

MARTINS, Nilce Sant' Anna. **Introdução à Estilística**: a expressividade na língua portuguesa. 3. ed. rev. e num. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística**: Manual de análise e criação do estilo literário. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ASSIS, Eleone Feraz de. O estilo concebido como desvio. **Revista ícone**, v.8, n. 1, p.81-95, 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5084>>. Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: ensino de primeira à quarta série. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 07 abril. 2019.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 14 ed. 2009.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

AMARAL, Amadeu. O dialeto caipira: gramática: vocabulário. 4. ed. Hucitec: São Paulo: Hucitec / Brasília, 1982.

AMORIM, Gustavo da Silveira; CARVALHO, Solange Carlos de. A realização do /nh/ no falar recifense: uma análise descritiva preliminar. **Sociodialeto**, Campo Grande, v. 1 n. 5 p. 1-15, 2011. Disponível em:



<<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/10/13122011123406.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva. A Despalatalização e Consequente Iotização no Falar de Fortaleza. In: **Anais...** XIV Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE, Natal - RN. XIV Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE - Resumos, p. 1-8, 1996.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editora, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CÂMARA JÚNIOR. Joaquim Mattoso. **Contribuições à Estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1978.

CARUSO, Pedro. A iotização do /-lh-/ segundo o Atlas prévio dos falares baianos. **Alfa – Revista de Linguística**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 47-52, 1983. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3657/3426>. Acesso em: 07 abr. 2019.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i035259>

## DESVIOS NA LINGUAGEM EM PRODUÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Narumi ITO (UNEMAT)<sup>1</sup>

Vanessa Fabiola S. FARIA (UNEMAT)<sup>2</sup>

Data de recebimento: 31/01/2019

Aceite: 05/05/2019

**Resumo:** Este presente artigo propõe analisar diversas produções textuais de estudantes do último ano do ensino médio de escolas públicas brasileiras. Para tanto, o trabalho será direcionado pelos estudos linguísticos, especificamente a Fonética e a Fonologia. Neste sentido, o nosso embasamento teórico envolverá as pesquisadoras brasileiras Zuleica de Sousa Barros, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Janainna Alves de F. R. Dias, Élide Paulina Ferreira e Darcilia Simões.

**Palavras-Chave:** Desvios na linguagem; Fonética e Fonologia; Escolas públicas

**Abstract:** This article proposes to analyze several textual productions of high school seniors from Brazilian public schools. To do so, the work will be directed by linguistic studies, specifically Phonetics and Phonology. In this sense, our theoretical background will involve researchers Brazilians Zuleica de Sousa Barros, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Janainna Alves de F. R. Dias, Élide Paulina Ferreira and Darcilia Simões.

**Keywords:** Deviations in language; Phonetics and Phonology; Public schools

### DESVIOS NA LÍNGUA ESCRITA

Tendo em vista o contexto histórico de que o Brasil foi colonizado principalmente pelos portugueses, inicialmente em 1500, devemos considerar que o país não era inabitado, pois residiam milhares de povos indígenas, logo, já haviam línguas, culturas e normas de acordo com as suas condições e os seus costumes. Porém, juntamente com as grandes navegações da Europa, eles trouxeram a sua Língua Portuguesa e conseqüentemente, as suas formas de viver. Portanto, percebemos até nos dias atuais, como a língua escrita é repleta de acentos, como se fosse uma forma de aprendermos a falar, através da escrita. Mas, muito pelo contrário, os

---

<sup>1</sup> Graduanda do 7º semestre do curso de Licenciatura Plena em Letras - Inglês, pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, no campus de Pontes e Lacerda - MT. [narumiito@hotmail.com](mailto:narumiito@hotmail.com)

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras - habilitação em Alemão e Português pela Universidade de São Paulo (2004), mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da USP e doutorado em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem – CCHLA- UFRN. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, no campus de Pontes e Lacerda – MT. Tem experiência na área de Letras, especificamente nos Estudos de Texto, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado. [vanessafabiola@unemat.br](mailto:vanessafabiola@unemat.br)



linguistas notaram que quem exerce o papel de influenciador é a fala, tornando a escrita, representação da oralidade.

Neste sentido, o artigo busca analisar 7 textos de alunos do 3º ano do ensino médio, de uma escola pública brasileira, pautando-se nos estudos linguísticos, especificamente a Fonética e a Fonologia. Para tanto, nosso embasamento teórico envolverá os pesquisadores Zuleica de Sousa Barros, por meio do artigo Análise dos “erros” ortográficos na escrita infantil, Stella Maris Bortoni-Ricardo, com o livro Educação em língua materna: a sociolinguística aplicada na sala de aula (2004), Janainna Alves de F. R. Dias e Élide Paulina Ferreira, com o artigo Desvios na escrita: Projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia (2015) e Darcilia Simões, através do livro Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave (2006).

Assim, para a professora doutora da Universidade de Brasília (UnB), Bortoni-Ricardo, o país ainda não perdeu o “hábito” de acreditar/confiar que os modelos internacionais são melhores e que para dar certo, realmente precisamos copiar a metodologia de outros lugares:

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área, não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19).

Dessa forma, a pesquisadora defende que não devemos importar metodologias de ensino e aprendizagem de outros países, uma vez que, deve ser levado em conta as dificuldades específicas de cada contexto geográfico. Além disso, o aluno tem o seu tempo para aprender, tendo em vista que ninguém possui conhecimento de mundo tal qual o outro, cada estudante tem as suas próprias experiências e por isso, necessita de um sistema que consiga se adequar as suas dificuldades, não ele ter que seguir um padrão pré-estabelecido.



Para Barros, “a reflexão acerca do modo de pensar e vivenciar os eventos de escrita pode evidenciar que é impossível o ensino e a aprendizagem de uma língua sem o conhecimento de sua estrutura e funcionamento”. Dessa forma, a autora defende que antes de qualquer coisa, a escrita deve ser sistematizada, estudando as suas particularidades e delimitando os seus aspectos. Neste contexto, grande parte dependerá dos educadores, o objetivo é criarem alternativas pedagógicas para não condenarem os erros dos seus alunos, mas buscarem através deles, compreenderem o sentido de tais desvios na linguagem e, portanto, procurarem as soluções pertinentes.

De acordo com Dias e Ferreira (2015), os “erros” ortográficos acontecem, pois, a língua possui características regulares e irregulares, ao contrário dos regulares que são “previsíveis”, podem ser compreendidos por meio de reflexões:

Os aspectos ortográficos irregulares não podem ser explicados através de regras, foram assim canonizadas em virtude da etimologia da palavra ou porque ao longo da história determinada “tradição de uso” se tornou convencional, como é o caso do emprego dos grafemas <g> e <j>. Para o aluno registrar em seu léxico a ortografia de palavras irregulares é importante que estas façam parte da rotina deles, a fim de a memorização ocorrer de forma mais fácil, menos sofrível (DIAS & FERREIRA, 2015, p. 04).

Portanto, as palavras irregulares exigem que os alunos exercitem a ortografia convencional e internalizem, por exemplo, através da memória fotográfica. Levando em conta que diferente dos regulares, que possuem regras inteligíveis, os irregulares não têm uma gramática específica para descrevê-los, mas necessitam da prática e da fixação individual.

Conforme Simões (2006), Fonética pode ser definida como: "parte dos estudos linguísticos que se ocupa do levantamento de todos os sons produzidos pelos falantes - sons da fala - com vistas a viabilizar as distinções dialetais que caracterizam comunidades linguísticas". Neste sentido, vale ressaltar os aspectos geográficos (variações diatópicas), sociais (variações diastráticas) ou mesmo individuais (variações diafásicas). Um exemplo citado pela autora sobre o que os estudos fonéticos objetivam, se refere ao uso da palavra gosto, especificamente as várias maneiras de representar os fonemas [s] e [t]. No falar carioca, a pronúncia é chiante do travador de sílaba /s/ e seguida de oclusiva dental /t/. No falar sulista, a pronúncia sibilante do travador /s/ é seguida de oclusiva dental /t/, e no falar caipira, a pronúncia chiante do travador /tF/ e da oclusiva dental /t/ (palatalizada). Mas, apesar dos vários fonemas, de acordo com o espaço geográfico, a semântica persevera o mesmo em todos os casos.



Portanto, a fonologia soluciona as variações através do arquifonema, no caso apresentado, por exemplo, as variáveis são resumidas no arquifonema sibilante /S/. Ainda que observada a variação alofônica /t/ e /tF/ - realizações foneticamente distintas de um mesmo fonema - pode-se concluir pela irrelevância do fato sob o prisma fonológico, dado que tal variação (ou alofonia) não produz alteração no signo: o significado do vocábulo se mantém, independente da pronúncia, seja ela "a", "b" ou "c". Vale ressaltar que a Fonologia ou fonêmica:

Parte da linguística que se ocupa dos sons da língua, ou seja, levanta, classifica e estabelece as distinções básicas entre os fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica, o que possibilita distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível da sílaba (...) Assim, a fonologia não leva em conta as diferenças dialetais, ocupando-se tão somente das diferenças fonemáticas (entre um fonema e outro, como /p/ e /b/, por exemplo), as quais produzem as distinções entre significantes e significados numa língua (SIMÕES, 2006, p. 06).

Neste contexto, percebemos claramente a distinção entre Fonética e Fonologia, já que a primeira detém seus estudos as diversas características próprias das comunidades de fala, as quais não transformam o significado, apenas os sons produzidos pelos falantes. Enquanto a Fonologia, ao contrário da Fonética, se interessa em descrever as estruturas fônicas, com o intuito de perceber a variação semântica, como por exemplo a ausência ou presença do fonema /s/, que determina o singular ou o plural da palavra.

### **OBJETO ANALÍTICO: CADERNOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

O presente artigo propõe discutir sobre alguns dos principais desvios ortográficos, para tanto, o recorte compõe-se de trechos de 7 textos, todos de alunos no último ano do ensino médio de uma escola pública brasileira. Dessa forma, tornou-se perceptível a recorrência da perda dos acentos agudos, graves, circunflexos e o til, como se realmente não necessitássemos da acentuação gráfica para nos lembrarmos do som dos significantes. Além disso, notou-se variações gráficas, principalmente entre os fonemas /s/ e /z/, /s/ e /x/, /u/ e /l/, /u/ e /o/, a ocorrência de alçamento, pois a vogal média-alta [e] é elevada à vogal alta [i] e vice-versa, entre outros desvios fonéticos e fônicos.

#### **TEXTO 1: “A importância da leitura para a o domínio da escrita”**

“(...). É fundamental que as pessoas compreendam o que nos falamos e escrevemos, para isso, é necessário saber usar de forma correta e adequada a





**língua** portuguesa (...) não se trata apenas de ler, mas de entender o que está **implícito** nos fatos **noticiados**, a final até os meios de **comunicação** não são totalmente isentos é e importante para que nós possamos construir uma **opinião** própria sobre o fato(...)"

Neste primeiro texto, notamos 3 casos de falta de acento agudo, nas palavras **domínio**, **língua** e **implícito**. Outra recorrência é a inexistência do acento circunflexo e til em **importância** e **opinião**, além disso, o excesso do acento agudo também apareceu em **noticiados**, por último houve a variação gráfica entre os fonemas /s/ e /ç/, no significante **comunicação**.

#### TEXTO 2: "Preconceito racial"

"(...). Sabe que a maior parte de uma população são negros, pardos e **índios** e a **menoria** são brancos, e mesmo assim a maioria é **o** que sofrem preconceito. As pessoas **jugam** pela cor ou raça da pessoa, não se ela **e** capaz de realizar algo (...). O Brasil sendo um **Pais democrático** todos **deveria** ter o entendimento que temos os mesmos direitos não **so** por que as pessoas **tem** cor diferente significa que é menos. "

Primeiramente, pode-se observar a ausência dos acentos agudos em **índios**, **democrático**, **só e país**, além dessa falta, o "país" foi grafado em letra maiúscula, mas mantendo o sentido. Outra peculiaridade é a troca do fonema /i/ pelo /e/, em **menoria**, o significado prevaleceu o mesmo, mas conforme a norma culta da Língua Portuguesa, a grafia se encontra errada. Há uma ocorrência da síncope, em **judgam**, pela supressão do fonema //l/. Por fim, há problemas de concordância verbal e nominal, tendo em vista: "**todos deveriam**", onde falta pluralizar o verbo e "**as pessoas tem**", notamos a falta do acento circunflexo no **têm**. Neste trecho: "e mesmo assim a maioria é **o** que sofrem preconceito", percebemos que não há concordância verbal, nem a nominal, gramaticalmente, o correto seria "e mesmo assim a maioria **são os** que sofrem preconceito".

#### TEXTO 3: "Texto dramático"

"(...)Aquilo deixou todos os corações dos familiares, mais não podia **decepcionar ele** pois **ele pediu** que não fizesse a **cirurgia**. **Mais** aqueles últimos **foi** os melhores, estava **treste mais** junto com ele brincando e conversando (...) uma pessoa que tenha uma **historia incrível**.

Neste trecho, reparamos a influência da fala sob a escrita, quando o estudante escreve "decepcionar", ao invés de decepcionar, novamente a falta de concordância ao falar "foi os



melhores” ao invés de **foram os melhores**. A repetição do sujeito também chama a atenção, a troca dos fonemas /i/ pelo /e/, nas palavras **pediu e triste**. Em **incrível**, reparamos a troca do /l/ pelo /u/. Em **cirurgia**, há a ocorrência de paragoge, ou seja, a inserção de segmentos, adição de um segmento a uma palavra, como em ante ~ antes. Fonologicamente analisando, o conectivo adversativo, “mas”, foi usado de maneira inapropriada no texto, uma vez que o aluno usou “mais” – classificação de adição.

#### TEXTO 4: “Pessoas com sutaques diferentes”

“Conheci um menino chamado (...), ele veio de (...), e o **sutaque** dele é bem diferente, pelo jeito eles puxam bastante o “R” e trocam bastante o “O” pelo “U”, e muitas coisas são faladas diferentes tipo “**espia**” que leva o sentido de olha **ai**, e outra palavra que achei bem diferente foi “**pia**” que significa menino ele disse que estranhou muito no começo, **mais** achou nossa forma (...)”

Compreende-se novamente a ocorrência da troca entre os fonemas /o/ e /u/ na palavra **sotaque**, no trecho escrita com u, além disso, constata-se características fonológicas, no “**olha ai**” que possivelmente seria “**olha ai**” e no “**pia**”, que de acordo com o contexto, pode-se concluir que a forma gráfica deveria ser “**piá**”, torna-se importante refletir sobre esses desvios fônicos, pois eles mudam o sentido da palavra, e portanto, a interpretação do que o locutor pretende enunciar para o alocutário.

#### TEXTO 5: “Texto dramático”

“(...) Eu adorava quando chegava aos feriados **festivo** dos domingos, que todos os primos **vinha tambem**, nós **brincava** de **varias brincadeira**. **Mais** sempre ela estava comigo a mimosa, um dia **de** banho na mimosa, e pedi para meu pai para deixar ela **durmir começo**. Quando **ja** estava dormindo o telefone do meu pai tocou, e **veu a noticia** que meu avô **tenha** passado mal e meu tio levou para cidade e para o hospital (...)”

No texto 5, reparamos a falta de concordância em relação aos feriados **festivos**, que no trecho não se encontra no plural, mas no singular. Bem como em **brincadeiras**, que novamente está no singular, porém, de acordo com a gramática, deveria estar no plural. Sem falar, nos seguintes verbos **vinham** e **brincavam**. Outra variação fonológica, está na troca do /o/ pelo /u/ em **dormir**, o /i/ pelo /e/ em **comigo** e **tinha**, o /io/ pelo /u/ em **veio**. Para finalizar, analisamos a falta dos acentos agudos em diversas palavras, como: **também, já e várias**.



**TEXTO 6: “Quem Sou Eu”**

“Nasci na cidade (...). Estou solteiro e não tenho filhos. Sempre **quiz** ser jogador de futebol desde criança já jogava bola no **campinho** de terra, na época eu jogava com bola feita de meia porque meus pais não **tinha** condição de comprar uma bola boa pra mim, é por isso que valorizo tudo que tenho hoje (...)”

Neste trecho, inicialmente os significantes “Sou/Eu” no tema da produção textual, são escritos em letras maiúsculas desnecessariamente, apesar de não se transformarem semanticamente. Neste contexto, percebemos a variação gráfica entre os fonemas /s/ e /z/ em **quis**, o qual foi grafado com z, outra troca foi entre o /n/ e o /m/, pois ao invés do m, o aluno utilizou o n para escrever **campinho**, por isso, tem-se a ocorrência de um caso bilabial na troca do m para o n, bilabial pela língua-alveolar. Finalmente, também notamos a discordância verbal na frase “meus pais não **tinha**”, ortograficamente, o certo seria “meus pais não tinham”.

**TEXTO 7: “A moça rica e o rapaz pobre”**

“(...) Nesta faculdade Alicia conheceu um rapaz, lindo, charmoso e rico do jeito que sua **familia** queria, o nome dele era Guilherme. Alicia passou a **conviver** com Guilherme (...) os dois ficaram olhando um para o outro e **relembrou** o passado e **começou** a chorar.

No texto 7, nota-se que existem menos recorrências dos desvios da linguagem, mesmo assim em **familia**, há a supressão do acento agudo. Em **conviver**, o /i/ é trocado pelo fonema /e/, possivelmente por várias palavras que se escreve com /e/, mas que se pronúncia com /i/ em muitas regiões, como, por exemplo: leite e dente. Por fim, também deveria acontecer a concordância verbal em **relembrou** e **começaram**, pois no texto, se encontram no singular, ao invés do plural.

**Considerações finais**

Por meio destes textos, percebemos que as recorrências dos desvios na linguagem geralmente são de ordem fonética, ou seja, se sobrepõe em relação as de ordens fonológicas. Além disso, outro aspecto que chamou muito a atenção foi a dificuldade em usar os acentos gráficos, como se os alunos não precisassem de regras para ajudarem eles na oralidade, uma



vez que antes de aprenderem a escrever, já possuem contato com a língua mãe – portuguesa – e, portanto, não precisam de normas que moldem o jeito deles falarem.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Zuleica de Sousa. **Análise dos “erros” ortográficos na escrita infantil:** Considerações sobre a oralidade e a escrita, UFC.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística aplicada na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

DIAS, Janainna Alves de Freitas Rocha. FERREIRA, Élide Paulina. **Desvios na escrita:** Projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia. Caderno de Letras, nº24, Jan-Jun- 2015

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita:** fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i036079>

## DA FALA PARA A ESCRITA: ASPECTOS FONOLÓGICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nilza Pereira CREPALDI (UEM)<sup>1</sup>  
Patrícia Santos de SOUZA (UEM)<sup>2</sup>  
Luciane Braz Perez MINCOFF (UEM)<sup>3</sup>

Data de recebimento: 13/01/2019

Aceite: 05/05/2019

**Resumo:** O artigo é resultado de estudos realizados durante o curso Profletras/UEM/Pr e apresenta desvios linguísticos em textos produzidos por alunos do ensino fundamental II, procurando refletir fenômenos relativos aos níveis de variação linguística quanto à Fonética e à Fonologia na tentativa de identificar a influência das variantes em relação à fala e à escrita. Discute-se também o papel do professor de língua materna no processo de mediação para ajudar o aluno observar as diferenças da língua e empregá-las de acordo com as suas exigências comunicativas.

**Palavras-chave:** Fonologia. Variação. Ensino.

**Abstract:** The article is a result of studies carried out during the course Profletras / UEM / Pr and presents linguistic deviations in texts produced by elementary students II, trying to reflect phenomena related to the levels of linguistic variation in Phonetics and Phonology in an attempt to identify the influence of variants in relation to speech and writing. It also discusses the role of the mother tongue teacher in the mediation process to help the student observe the differences of the language and use them according to their communicative requirements.

**Keywords:** Phonology. Variation. Teaching.

### Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), especificamente em seu art. 32, e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) determinam que as práticas de linguagem na escola devam vincular-se ao contexto social a fim de educar o aluno, prepará-lo para viver em sociedade, ser capaz de se expressar e ser compreendido em diferentes contextos. Face a isso, compete à disciplina de Língua Portuguesa, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), trabalhar a linguagem como prática social, quer na oralidade ou na escrita, e proporcionar-lhe reflexão sobre as diferentes manifestações

<sup>1</sup> [nilzapereiracrepaldi@gmail.com](mailto:nilzapereiracrepaldi@gmail.com)

<sup>2</sup> [patriciasanza@gmail.com](mailto:patriciasanza@gmail.com)

<sup>3</sup> [lucianebrasperez@yahoo.com.br](mailto:lucianebrasperez@yahoo.com.br)



linguísticas, em diferentes esferas sociais, viabilizando atividades em sala de aula que o levem a dominar a língua culta como uma das formas de comunicação sem, no entanto, depreciar as demais manifestações da língua.

Apesar dessas expectativas de aprendizagem, é comum os alunos do ensino fundamental II apresentarem em seus textos problemas de ordem fonológica sem perceberem que isso é consequência da influência econômica, cultural e social, regional ou familiar, e que pode refletir na sua manifestação oral e escrita. Além disso, continua arraigada na escola a ideia do “erro” linguístico, considerando a norma-padrão da língua portuguesa a única manifestação linguística de uso “correta”. No entanto, muitas dessas manifestações da escrita do aluno são explicadas pelos estudos em Fonética e Fonologia, visto que, para cada caso, há um conceito sistemático que elucida o processo de hipótese que o aluno elabora para a sua própria aprendizagem de uso da língua.

A fim de se instituir uma nova forma de tratar a linguagem na escola, tanto o professor quanto os alunos devem refletir sobre isso, de modo que os últimos não fiquem constrangidos e estigmatizados pensando que os “desvios” na sua produção oral ou escrita constituem “erros”, o que pode inibi-los de escrever ou levá-los a escrever pouco para “errar” menos. Sabe-se, contudo, do compromisso da escola com o letramento do educando e, para isso, a Língua Portuguesa se compromete com o ensino da língua em seu registro padrão que é manifestado na escrita pela norma culta.

Diante disso, a preocupação desse artigo é responder por que algumas das produções dos alunos possuem “riqueza semântica”, mas apresentam tantos “erros” de escrita, enquanto outras são “certinhas”, entretanto com pouca criatividade, informatividade ou progressão de ideias. E, para tentar elucidar a questão, faz-se uma análise de vocábulos e expressões de textos de alunos coletados no decorrer da programação normal das aulas de português, durante o segundo trimestre do ano de 2017. O artigo divide-se em duas partes: a primeira, apresenta pesquisa teórica sobre a relação entre norma culta e norma padrão da linguagem e entre fala e escrita no campo fonético e fonológico para o ensino da língua; e a segunda, propõe-se a analisar a produção escrita de alunos do ensino fundamental das séries finais nas aulas de português na tentativa de responder à problemática apontada, apresentando os resultados da pesquisa.

## 1. Metodologia



A pesquisa está fundamentada na Linguística Aplicada (LA), no campo da formação de professores, em uma abordagem qualitativa e interpretativista, com o foco na reflexão sobre as variedades do uso da língua materna escrita em relação à oralidade e à mediação do processo ensino-aprendizagem. Segundo Celani (1992 apud TAVARES; BRAGA; LOPES-ROSSI, 2012), a LA é de natureza essencialmente humanista, por isso a pesquisa tem como parâmetros questão que problematiza o processo ensino e aprendizagem da linguagem oral em relação à escrita, observando as competências e os procedimentos de mediação, envolvendo a análise de uma concepção de educação e a importância da Fonética e da Fonologia para explicar alguns desvios encontrados na escrita dentro do campo de ação das pesquisadoras \_ o ensino da língua materna.

## **2. Aportes teóricos**

### **2.1 A fala e a escrita para o ensino da língua**

Para compreender como se manifesta as variantes linguísticas e as marcas da oralidade presentes nos textos dos alunos, Faraco (2004) explica que a norma culta é a variante materializada da língua praticada por um grupo elitizado que controla o poder social e está mais ligada à escrita e à fala formal da linguagem. Por uma questão ideológica e hegemônica, o uso dessa norma a faz ser considerada a “melhor” em relação às outras praticadas por outros grupos sociais.

Nesse sentido, na tentativa de estabilizar e controlar as variantes linguísticas, estabeleceu-se pela escrita uma norma-padrão da linguagem, mais próxima da língua culta do que das demais normas, com o objetivo de unir as demais normas e não se sobrepor às demais. Essa norma é um elemento abstrato e não está relacionada apenas à gramática, mas também aos modos de ser, de pensar, de agir e de dizer do indivíduo, quer em relação ao seu letramento ou quanto aos aspectos gramaticais. Além do que, o domínio da cultura letrada e os valores que estão nela implícitos, faz com que a norma padrão esteja articulada às instituições que acabam adotando-a aos seus interesses. No entanto, o Estado segue a norma padrão da linguagem sem considerar a história individual das pessoas e a diversidade dos grupos sociais. Desta forma, as demais variantes da língua passam a ser discriminadas e consideradas “erradas” (FARACO, 2004).

Faraco (2004) diz que a linguagem é um processo interativo, um trabalho sócio - histórico que se realiza pelas práticas sociais e nos distintos momentos históricos. Neste sentido, a



linguagem é o local das relações sociais em que os interlocutores agem como sujeitos ativos, e ela é heterogênea e variável, no tempo e no espaço. Em seus estudos, o autor esclarece a influência da norma padrão no contexto político e nas instâncias de poder, estando aí a escola subjugada por certas concessões e permissões pré-determinadas por instituições que contradizem as reais necessidades dos alunos. E isso faz com que haja a imposição da norma padrão, a desvalorização das variantes linguísticas dos alunos, desenvolvendo a ideologia do “certo” e do “errado”, o que dificulta a participação criativa e a valorização das produções orais e escritas dos estudantes.

Entretanto, o ensino da língua materna na escola, com as mudanças socioculturais, passou a exigir novas metodologias fundamentadas em uma concepção de língua sociointeracionista que emergiu para se adequar às novas exigências contextuais, e o aluno passou a ser o centro do processo mediado por um ser mais experiente. Essa concepção tem suas raízes nas teorias vygotskianas (1989) e bakhtinianas (1922) as quais defendem que não é a mente que organiza a linguagem, mas a “língua” é que organiza o conhecimento, além do que o processo parte do social para, depois, individualizar-se e se desenvolver. Assim, a comunicação ocorreria entre o “eu” e o “outro” numa determinada situação contextual.

Nesta nova forma de conceber o ensino, não se diminui o papel de mediador do professor no processo de ensino da língua, pois, segundo Vygotsky (1989), para que o aprendiz atinja um novo conhecimento, deve ele partir de seus conhecimentos prévios, mas precisa de uma mediação para atingir um conhecimento sistematizado. Além disso, o caminho para a aprendizagem não é linear e é passível de “erros construtivos” pelos esquemas de assimilação. Esses esquemas são responsáveis para a construção e reconstrução do objeto de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Oliveira e nascimento (1990), o conhecimento da escrita é mediado principalmente pela competência linguística do aluno, e esta, por sua vez, determina a elaboração das hipóteses usadas pelo aprendiz na construção deste conhecimento. Alguns “erros” observados na escrita constituem “erros” por: (a) fugirem das convenções da ortografia oficial em vigor; (b) irem contra as regras de relacionamento entre fonemas e grafemas; (c) manifestarem relações opacas entre fonemas e alofones; (d) violarem a representação gráfica de sequência de palavras – relações opacas entre palavras morfológicas e palavras fonológicas; (e) violarem as regras gramaticais usadas na escrita; (f) irem contra às formas dicionarizadas; (g) violarem as regras que dizem respeito à forma do texto; (h) hipercorreção. Mas, a definição de “erro” é relativa,





visto que “só se pode apontar um “erro” se se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 38).

Com os avanços sociolinguísticos, o ensino da língua passou a interpretar a variação linguística de forma diferente e não mais numa concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como estrutura. Deste modo, as pesquisas sobre a relação entre fala e escrita não mais se resumem em descrições do perfil da comunidade dos falantes, mas passam a ter uma nova aplicação teórica e prática sob o viés da Fonética e da Fonologia e confirmam que a língua se transforma no tempo e no espaço, e que as variantes linguísticas devem ser compreendidas numa relação de diversidade, ou seja, todas elas com o seu devido valor, dentro de seu contexto de uso (HORA; AQUINO, 2012).

Assim, a norma culta passou a ser vista como uma variante, isto é, uma possibilidade a mais no uso e não exclusivamente como a única “correta”. A estrutura da língua apresenta, a partir de então, uma mudança entre Fonética e Fonologia, visto que a primeira é responsável pelos estudos de dados individuais de fala pela descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, e a última pelas diferenças e descrições do funcionamento da língua compartilhados no social (BEZ; AQUINO, 2011).

Segundo Alkin (2005, p.33 apud ANTONIO; BARROS, p. 51, 2011): “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações”, e essas variantes linguísticas estão relacionadas aos fatores geográficos, sociais ou contextuais. Deste modo, à escola “não compete substituir a variedade não-padrão dos alunos pelo padrão, porém, ajudá-los a ver as diferenças entre as variedades e utilizá-las de acordo com as exigências comunicativas” (BAGNO, 1999 apud ANTONIO; BARROS, p.51, 2011).

Cagliari (2002) diz que o valor linguístico não é igual à de “certo” ou “errado”, pois ele se refere às funções de um som dentro da organização sistemática da língua. Para ele (1990, p. 87): “Um som pode não distinguir palavras num contexto, mas ter um valor distintivo em outro”, e esses sons que distinguem palavras são os chamados fonemas.

Para Machado (in HORA; PEDROSA, 2012), a sílaba de um vocábulo é a unidade fonológica para a compreensão da fonologia das línguas. E, no português brasileiro (PB), ela se compõe sempre de um núcleo, o pico silábico, podendo ainda compor-se de uma consoante ou semivogal pré-vocálica, ou seja, antes do núcleo chamado ataque ou *onset* silábico, que pode não ser preenchida por nenhum segmento. Além disso, para o autor, a sílaba pode ser constituída de consoantes e semivogais pós-vocálicas, chamadas também de glide ou vogais assilábicas,



isto é, depois do núcleo, formando a coda silábica, que pode não ser preenchida por nenhum segmento. Quando duas vogais atuam em sequência, numa mesma sílaba, a mais sonora é escolhida para o núcleo e a outra é incorporada à coda, constituindo o ditongo \_ núcleo ramificado.

Hora (2004) comenta que as sílabas em português podem ter no seu final apenas quatro consoantes: /N/ /l/ /r/ /S/. Para ele, as consoantes nasais em coda se neutralizam com respeito ao seu ponto de articulação, podendo, assim, uma consoante nasal em final de sílaba, assimilar o ponto de articulação da consoante seguinte, se no interior do vocábulo, ou, se no final, gerar um ditongo. No caso do PB, as vogais são mais sonoras do que as consoantes e só elas constituem o pico silábico, ou seja, a maior tonicidade. Dependendo da posição das consoantes nas sílabas, a língua pode sofrer variação, seja pelo processo do apagamento ou da ressilabificação, já as vogais mudam pela posição da sílaba que pertencem em relação à tonicidade da palavra e mudam pelo processo de nasalização, harmonização, neutralização e assimilação que podem sofrer. Isso vem caracterizar as variantes da língua das diferentes regiões brasileiras, podendo mudar de acordo com o contexto social em que os falantes se inserem ou pelo estudo da distribuição dos fonemas (HORA, 2004).

E, conforme as pesquisas de Cristóvão Silva (2001), Bisol (1996), Bagno (2005, 2007), Câmara Jr. (1969), Collischonn (2002), Schwindt (2002) e Amaral (2002) citadas por Antônio e Benites (2011), as variantes dialetais do PB quanto ao nível dos sons podem ter a classificação anexada no quadro abaixo:

#### Categorias de desvios da língua (Quadro 1)

CATEGORIAS	CONCEITO	EXEMPLOS
Alçamento de vogal	Elevação sonora de vogal [e] e [o] em sílaba após a sílaba tônica (postônica) final de palavra	“mo.le” [ˈmɔli] “fo.to” [ˈfɔtʊ]
Apagamento do /R/	Supressão do som /R/ em final dos verbos no infinitivo. Foneticamente realizado como [ø] pela maioria dos brasileiros.	Falar (falá) > [faˈla] Comer (comê) > [koˈme]
Elisão da vogal/a/	É quando dois picos silábicos se encontram e, por não estarem protegidos por acento ou pausa, o pico mais fraco desaparece. Ocorre quando a vogal /a/ átona se encontra em final de palavra seguida por outra vogal, no	Estava hospitalizado > Esta [vos] pitalizado Merenda escolar > Meren [des] colar



	início da palavra seguinte, desaparecendo a primeira.	
Degeminação	<p>a) Fusão de duas vogais de igual qualidade em sequência V + V na qual a primeira vogal é final da primeira palavra e a segunda vogal é o início da palavra seguinte.</p> <p>b) Ocorre quando duas vogais (final e inicial) são átonas.</p> <p>c) Acontece quando a primeira vogal da frase fonológica é acentuada.</p>	<p>“Calça amarela” [kawsamaR'la]</p> <p>Nunca <b>h</b>avia visto &gt; 'nun ['ka] via visto</p> <p>Obriga os dedos a ficar amontoados &gt; ficá amontoados &gt; fi [ka] montoados</p>
Ditongação	Apagamento de uma vogal quando uma palavra termina em vogal e a outra inicial por vogal.	<p>Menina humilde &gt; meni [naʊ] milde</p> <p>Verde amarelo &gt; ver [dʒa] marelo</p>
Ditongação de vogal tônica final seguida de /S/	Mudança fônica que resulta na segmentação de uma vogal em duas partes, formando uma única sílaba (ressilabação ou ressilabificação)	<p>Mas &gt; ['maɪs]</p> <p>Nós &gt; ['nɔɪs];</p>
Epêntese vocálica	Surge geralmente quando a vogal /i/ é sonorizada entre duas consoantes.	<p>“Apto” &gt; ap [i] to “Absoluto” &gt; ab [i] soluto</p> <p>“Admirar” &gt; ad [i] mirar</p> <p>“Ritmo” &gt; rit [i] mo</p>
Harmonização de vogais pretônicas	Quando uma vogal adquire características de outra vogal. Fenômeno muito comum nas vogais pretônicas que se harmonizam com a altura da vogal subsequente.	<p>“Pepino” &gt; [pi 'pino]</p> <p>“Perigo” &gt; [pi 'rigo]</p> <p>“Comida” &gt; [ku 'mida]</p> <p>“Bonita” &gt; [bu 'nita]</p>
Monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final	Trata-se de um processo ligado à passagem do latim para o português (iustitia > justiça)	<p>Notícia &gt; notiça</p> <p>Paciência &gt; paciença</p> <p>Imundície &gt; imundice</p> <p>Abundância &gt; abundança</p>
Não-nasalização de sílabas postônicas	Quando os ditongos nasais <b>ão</b> e <b>em</b> postônicos perdem o traço de nasalidade.	<p>Órgão &gt; “órgu”,</p> <p>Falaram &gt; “falaru”</p> <p>Homem &gt; “homi”</p> <p>Ontem &gt; “onti”</p>
Pronúncia [ɫ] da lateral palatal [ʎ]		<p>Velha &gt; véia” [veja]</p> <p>Telhado &gt; teiado [teɫ'adu]</p> <p>Olho &gt; óio [oio]</p>
Monotongação dos ditongos [eɪ], ae [aɪ], ao [oʊ]		<p>Beijo ['bezo]</p> <p>Peixe ['pefi]</p> <p>Caixa ['kaʃa]</p>
Assimilação	Mudança de um som ao compartilhar traços	<p>Ouro &gt; ['o.ʊ]</p> <p>Amou &gt; [a'mo]</p>



	articulatórios com som vizinho.  No caso do ditongo, o caráter palatal do glide [ɹ] e das consoantes [ʒ] e [ʃ] reúnem - se em um único som pela assimilação.	Baixo > ['baʃu] Caixa > ['kaʃe] Faixa > ['faʃe]
Redução dos gerúndios “-ndo” para “-no”	Surge no PB não padrão.	Andando > andano Correndo > correno Falando > falano
Rotacismo	Trata-se da troca do <b>L</b> pelo <b>R</b> quando há duas consoantes seguidas de vogal e também consoante em final de sílaba.	In. <b>gl</b> ês > ingrês Chi. <b>cl</b> e.te > chicrete <b>Pl</b> an.ta > pranta Tal.co > tarco Fu.te. <b>bol</b> > futebor Ca.pi. <b>tal</b> > capitar
Síncope das proparoxítonas	Aparece quando um ou mais sons são suprimidos em sílaba átona postônica de um vocábulo.	Estômago > “istombu”, Xícara > “xicra”, Óculos > “oclus” Abóbora > “abobra” Tábua > “tauba” Córrego > “corgo” Fósforo > “fosfro”

Quando 1: Elaborado pelas autoras.

Para Hora (2004), dependendo da posição das consoantes nas sílabas, a língua pode sofrer variação, seja pelo processo do apagamento ou da ressilabificação, já as vogais mudam pela posição da sílaba que pertencem em relação à tonicidade da palavra e mudam pelo processo de nasalização, harmonização, neutralização e assimilação que podem sofrer.

Com base nesses conceitos teóricos, relata-se a seguir um estudo de “erros” na produção escrita de alunos a fim de verificar fenômenos linguísticos associados à oralidade.

## 2.2 A fonologia aplicada na escola

Os informantes envolvidos na pesquisa foram meninos e meninas, de 11 a 15 anos, matriculados no 6º, 7º e 8º ano, oriundos de escola pública do noroeste paranaense e de nível socioeconômico distintos, ou seja, os menos favorecidos e os de nível um pouco mais favorecido. O *corpus* de análise são vocábulos e expressões extraídos de produções de gêneros discursivos diversificados. Os textos foram selecionados aleatoriamente, e as pesquisadoras tiveram o cuidado de coletar os dados segundo a programação escolar sem dar nenhum esclarecimento aos alunos quanto à grafia das palavras usadas na redação dos textos. Os



estudantes também não realizaram nenhuma análise linguística ou reelaboração textual, após as suas produções.

A pesquisa dos “erros” detectados partiu de uma amostragem de cinquenta textos, o que resultou em um levantamento por categorias. Os dados foram, em seguida, tabelados e, posteriormente, analisados para a produção de sentido com base nos conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas de Fonologia, Variação e Ensino do curso Profletras/UEM.

Segue quadro sinóptico com as categorias de desvios encontrados nos textos dos alunos (Quadro 2):

CATEGORIAS	ERROS
MARCAS DA ORALIDADE	Aí, daí, então, pra
VARIAÇÃO DIASTRÁTICA	Catiripapo
HIPOSEGMENTAÇÃO	Derepente - derrepente > de repente roubalo > roubá-lo porisso > por isso oque > o que agente > a gente denovo > de novo atarde > a tarde apé > a pé evou > eu vou
HIPERSEGMENTAÇÃO	em bora > embora de pressa > depressa na quela > naquela em dividuo > indivíduo
FUGA ÀS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS OFICIAIS: USO INDEVIDO DE CONSOANTES, TROCA, INVERSÃO, SUPRESSÃO OU ACRÉSCIMO DE LETRAS.	Ofereçeu (ofereceu), você (você), fação (facão), tronbadinha (trombadinha), colonbo (Colombo), enbora (embora), serto (certo), higreja (igreja), umides (humildes), uminde (humilde), avia (havia), umildes (humildes), jente (gente), sidade (cidade), sercou (cercou), não adequação no emprego dos porquês, impressão (impressão), a um tempo atraz (há um tempo atrás), ne (em), fomo (fomos), peque (pequeno), votando (voltando), começei (comecei), abraçou-lhe (abraçou-lhe), acomtece (acontece), tropesou (tropeçou), parentes (parentes), comseguia (consequia), comseguindo (consequindo), conseguimos (consequirmos), asaltante (assaltante), bomzão (bonzão), maçã (maçã), manhã (manhã), guato (gato), larguada (largada), batecem (batessem), aproximava (aproximava), cítio (sítio), centou (sentou), perçebeu (percebeu), puchou (puxou), vinheram (vieram), morava (morava),



	arependido (arrepentido), foram (foram), barulho (barulho), embora (embora), votando (voltando)
REDUÇÃO DE -NDO PARA -NO (GERÚNDIO)	Jogando > [jo'gano]
EPÊNTESE VOCÁLICA	capturado
APAGAMENTO DE /R/ FINAL DE VERBOS NO INFINITIVO	“Roubá (r) o carro” “torce” > torcer
DITONGAÇÃO DE VOGAL TÔNICA FINAL SEGUIDO DE /S/	Nós > Nois Mas > mais Atrás > atraís Vocês > voceís
ALÇAMENTO	Ao > au - [aʊ]
HARMONIZAÇÃO DE VOGAIS PRETÔNICAS	Desviar > [dɨs'viar] Chovendo > [chu'vendo] Feliz > [fi'liz] Passeamos > [passi'amos] Discutiram > [descu'tiram]
NÃO - NASALIZAÇÃO DE SÍLABA POSTÔNICA	Pegaram > [pe'garo]
NASALIZAÇÃO DE SÍLABA POSTÔNICA	Eram > erão
DEGEMINAÇÃO – FUSÃO DE VOGAIS	“Eles estavam” > “Eles tava”
REDUÇÃO POR ASSIMILAÇÃO	Roubar [robar] Estourou [esto'rou] Chegou [che'gô] Lareira [la'raera] Trouxe [troxe] Indivíduo [indi'vido] Ficou [fi'ko] Guardei [gar'dei]
HIPERCORREÇÃO	Fugiu > fugil Escutou > escultou Fugiu > fugio Saiu > saio

Quadro 2: Elaborado pelas autoras.

Para a análise, selecionou-se entre os textos apenas alguns trechos, tendo em vista que os casos se repetiram e, em algumas categorias, a lista de exemplos se estenderam muito. A princípio, verificou-se entre as categorias a presença de marcas da oralidade (aí, daí, então, pra, a gente), fato este compreendido pela variação dialetal de um grupo de alunos que apresenta na escrita as formas orais de uso do seu cotidiano.

Constatou-se também a variação diastrática pela presença da palavra “catiripapo”. Termo este utilizado no nordeste brasileiro para definir uma agressão leve entre adversários, brigas de casal ou para responder corpo a corpo alguma provocação. Porém, apesar do aluno pertencer a uma região diferente, a palavra vem sendo, hoje, adotada por diferentes grupos do PB.



Outro problema verificado nos textos dos alunos foi a segmentação de palavras. Para Bisol (2001 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), a sílaba, do ponto de vista fonético, corresponde a cada uma das emissões de ar que se produz enquanto o indivíduo fala. Mas que, do ponto de vista fonológico, ela é o lugar que organiza os fonemas consonantais e vocálicos, constituindo a base da hierarquia prosódica. Destarte, é muito importante a posição que os segmentos ocupam na estrutura das sílabas, pois, muitos alunos têm dificuldade, segundo Abaurre (2001 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011) de organizar a sua escrita. E, como resultado disso pode ocorrer a segmentação dos vocábulos. Isso ocorre quando na fala as palavras são pronunciadas numa única emissão.

Por isso, a partir do que o aluno ouve, ele tende a escrever da mesma forma, sem separação onde existe uma fronteira vocabular (ROMUALDO, 2010 in SANTOS; ROMUALDO; RITTER, 2010). Esse fenômeno é chamado de hipossegmentação ou juntura intervocabular, conforme alguns exemplos encontrados nos textos analisados: “derrepente”, “oque”, “agente”, “denovo” e “atarde”.

Segundo Abaurre (2011 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), esses casos de segmentação indicam que o escrevente tem dúvida sobre qual posição os segmentos que devem ocupar na estrutura das sílabas, não sabendo organizá-los. No caso do termo “derrepente”, o aluno teve problemas para organizar a escrita em – Consoante Vogal (CV) e CVCVCCV, ou seja, de organizar as sílabas, ou seja, ele não consegue fazer a relação entre os fonemas consonantais e os vocálicos.

Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer também uma segmentação indevida chamada hipersegmentação, ou seja, uma separação da escrita que ortograficamente está incorreta, como nos casos registrados: “em bora”, “de pressa”, “na quele”, “em dividuo”, “mi serca”. Esses “erros” ortográficos estão, portanto, relacionados à organização prosódica da língua e são comuns na escrita de escreventes em processo de ensino-aprendizagem. Em “Mi serca” além do aluno usar da hipersegmentação também trocou o “e” pelo “i” porque fala [i] e não [e], usando inadequadamente o “c” ao invés de “s” (BISOL, 2001)

No entanto, observou-se que, uma das categorias de “erros” mais encontradas nos textos foi a fuga às convenções ortográficas oficiais: uso inadequado, troca, inversão, supressão ou acréscimo de letras. Para Cagliari (2002), isso se deve ao fato do aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra enquanto a ortografia oficial emprega outra. Esses usos indevidos, para o autor, ocorrem de preferência com as consoantes s, x, r, z, m, h, g.



Conforme Romualdo (2010), a relação entre as letras e os sons da fala não é nada simples, pois a escrita não é o espelho da fala e isso gera problemas na escrita dos alunos, principalmente durante o processo de alfabetização, tendo em vista que nem sempre as hipóteses que o aluno faz entre escrita e fala se confirmam.

As amostras atestam que os aprendizes apresentam tanto falhas de ordem biunívoca \_ relações de um som para mais um, determinadas a partir da posição: “jenti” “sidade”, “centou”, “imprensão”, “acomtece”, “parentes”, “abaçou-lhe”, “batecem”, “tronbadinha”, “enbora”, “atraz”, “começei”, “persebi”, “higreja”, “ofereceu”, “bomzão”, quanto de relações de concorrência \_ quando surge mais de uma letra para representar o mesmo som, na mesma posição: “barrulho”, “forram”, “emborra”, “manhã”, “maçã”. Nestes dois últimos casos, o aluno acrescenta também uma letra para reforçar a nasalidade, pois ele sabe que “m” tem essa propriedade, constituindo-se um caso de previsibilidade prosódica.

A relação entre grafemas e morfemas, segundo Lemle (2010 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), podem ser imprevisíveis ou determinadas por informações contextuais. A imprevisibilidade, para a autora, constitui problema do ponto de vista de sua codificação e não de decodificação para o aprendiz. Nos casos empregados de “bomzão”, “tronbadinha”, “enbora”, “conseguiu”, “parentes”, “acomtece”, “higreja”, “augum”, “barrulho”, forram” e “emborra” os aprendizes fizeram uma associação fonológica-ortográfica por previsibilidade prosódica. Quando o “m” ocorre dentro de palavras, só pode estar diante de “p” ou “b” e, neste caso, para Cagliari (2002), os alunos acabam substituindo o som nasal [m] por [õŋ] ou [ẽŋ], dependendo da vogal anterior. No entanto, em “puchou”, “aprosimação”, “atraz”, “abaçou-lhe” e “persebi” há informações contextuais nos morfemas que levaram os alunos a associarem grafemas e fonemas por imprevisibilidade.

Ao escrever “higreja”, conforme o exemplo abaixo, o aluno acrescenta letra pelo fato de foneticamente o [h] ser semelhante à vogal “i” à qual se liga, sendo, no entanto, uma versão dessa, sussurrada comprovando aí outro caso de previsibilidade prosódica (CAGLIARI, 2002).

Para Bisol (2001), no PB, na margem direita das sílabas complexas como Consoante + Consoante Vogal (CCV), a primeira consoante será uma oclusiva ou fricativa labial e a segunda um [ɾ] ou um [l] como na palavra “abra.çou” do trecho anterior. O aluno, neste caso, mostra dificuldade de organizar na escrita os elementos que compõem as sílabas VCCV CVV escrevendo “aba. çou” VCV CVV e acaba apagando um grafema.





Conforme Hora (2004), dependendo da posição analisada e da vogal que antecede a lateral, o apagamento da lateral “l” em posição de coda pode ter comportamento curioso. Para o autor, em posição medial, se a vogal que antecede a lateral for anterior, o apagamento nunca deverá ocorrer, uma vez que geraria ou uma palavra inexistente em PB ou uma palavra com outro valor semântico, fato esse constatado quando o aluno escreveu “votando” no lugar de “voltando”. Em mais de um texto verificou-se a troca de **-ndo** por **-no** no gerúndio: **Jogando** [jo'gano], comprovando a variação da língua pelo apagamento da consoante “d”.

Em relação às vogais, Cagliari (2002) comenta que as trocas de vogais não são consideradas como uso indevido, pois constituem transcrições fonéticas. Romualdo (2010) diz que aos vários sons que realizam o mesmo fonema dá-se o nome de variantes ou alofones, os quais podem ser posicionais, regionais, estilísticos, livres ou facultativos. Uma dessas variantes pode ser observada quando o aluno acrescenta um fonema em uma palavra em que a vogal /i/ (da fala coloquial) está inserida entre duas consoantes. É o caso da palavra “capturado”, constituindo, consoante Câmara Jr. (1969 apud ANTÔNIO; BENITES, 2011), a epêntese vocálica. Neste caso, o aprendiz atribuiu na escrita à letra “p” o som de “i”. Cagliari (2002) explica que, o que se chama de vogal e de consoante na escrita, quando aplicado à fala, não é simples e claro, porque essa relação não se aplica em todas as ocorrências. Por isso, segundo ele, o aluno encontra dificuldade nesse aspecto.

O apagamento do /r/ final no modo infinitivo do verbo em “roubá o carro” também foi outro desvio observado pelas amostras, isso explica-se por ser um uso da fala que já se generalizou em vários contextos sociais. Contudo, um fenômeno verificado repetidamente nos textos foi a ditongação de vogais tônicas finais seguidas de /s/ como nos casos de: *mas* > [ˈmaɪ̯s], *você* > [voˈseɪ̯s]. Neste processo fônico, segundo Hora e Pedrosa (2012), cria-se um ditongo a partir da inserção de um glide [y] junto à vogal da sílaba quando a coda é preenchida por uma consoante fricativa /S/.

Outro aspecto analisado foi a elevação de vogal em sílaba postônica final, constituindo o chamado alçamento como se verifica pela amostra: “Ela mais que rápida foi au quarto...”. Aqui o aluno troca “ao” por “au” (ANTÔNIO; BENITES, 2011).

Dentre os chamados “erros” fonéticos observa-se pelos textos a presença da harmonização de vogal pretônica, ou seja, quando uma vogal adquire características de outra vogal. A presença da vogal /i/ na sílaba tônica, puxa para cima a pretônica /e/, produzindo aí um único som, como no exemplo coletado da palavra “desviar” > [ˈdɨsviar]. O [e] vogal média-



baixa se eleva para harmonizar com o [i] vogal média-alta. Essa prática ocorre na tentativa de harmonizar a realização dos fones.

Um desvio quanto à não-nasalização de sílaba postônica de um vocábulo, ou seja, quando o ditongo nasal em sílaba átona sofre variação, verificou-se em “pegaram” “[pe'garo]”. Os ditongos nasais “ão” e “em”, quando postônicos, podem não ter traços de nasalidade, mas isso não ocorre quando esses ditongos são tônicos, por exemplo: “jargão”, “falarão”. Por isso, o aluno também troca constantemente o tempo verbal passado pelo futuro e vice-versa: falaram > [fa'la:ã̃] ou cantarão > [ka'ta:ã̃ũ]. Essa nasalização postônica foi observada em um dos textos pela troca de “eram” por “erão”.

Em alguns casos, explicar isso aos alunos pelo significado do tempo verbal (passado/futuro) pode até mesmo atrapalhar, segundo Cagliari (2002), tendo em vista que eles dizem [a'faru] para acharam e [a'fa:ã̃ũ] para acharão. O aprendiz, conforme Santos, Romualdo e Ritter (2010), apresenta esse problema porque, na relação que ele faz entre sons e letras, ignora as particularidades na distribuição das letras e, na leitura, pronuncia cada letra individualizando seu valor central, e a sua escrita é como a transcrição de sua fala. Esse aluno desconhece que uma mesma letra pode representar diferentes sons, dependendo da posição em que ela aparece.

Outro “erro” decorrente do emprego da vogal decorre da degeminação das vogais, como se observou em “eles tava”. E, nesta relação entre grafema e fonema encontrou-se também palavras escritas por analogia a formas já conhecidas, como foi o caso de “fugiu” por “fugil”, “escutou” por “escultou”, gerando um desvio por hipercorreção.

De acordo com Cagliari (2002, p. 141): “A hipercorreção é comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia delas é diferente. Passa a generalizar essa forma de escrever”. Para o autor, muitas palavras que terminam em “e” são pronunciadas com “i”, em “u” pronunciadas com “o”, ou “u” pronunciadas com “l”.

### 3. Resultados e discussões

Diante dos dados coletados, embora havendo muitos desvios linguísticos nas produções dos alunos, o número de acertos encontrados foi maior, o que se explica pelo fato desses estudantes estarem frequentando o segundo ciclo do ensino fundamental e possuírem um pouco mais experiência com a leitura e a escrita, bem como já superado alguns problemas básicos de alfabetização. As análises revelam, de modo geral, que houve pouca dificuldade com o reconhecimento das palavras, porém ficou evidente que alguns escreventes ainda não estão



plenamente envolvidos pela dinâmica da escrita convencional, ou seja, não dominam completamente as regras da escrita da norma padrão do PB, apresentando marcas da oralidade, dificuldade com a segmentação das sílabas, inversão, troca, acréscimos, supressão de letras, apagamento e ressilabificação das consoantes, nasalização e harmonização das vogais.

Para Simões (2006), essas dificuldades não se restringem à alfabetização, às crianças, ao ensino fundamental das séries iniciais, mas são dúvidas que se verificam em qualquer etapa e nível de ensino. As dificuldades ortográficas se resolvem com o tempo e com a prática do uso da língua. Por isso, o professor das séries mais avançadas, não pode achar que os textos de seus alunos têm deficiência linguística por apresentar “erros” ortográficos. Com o tempo, o aluno precisa saber: (a) diferenciar a língua falada da escrita; (b) a variação do uso linguístico; (c) adequar os registros; (d) o modelo alfabético-ortográfico; (e) as convenções da língua. Muitas das dificuldades dos textos dos alunos são de responsabilidade do próprio processo de ensino-aprendizagem, das ações pedagógicas impróprias decorrentes da falta de conhecimento teórico e prático do professor quanto à estrutura e funcionamento da língua materna devido a uma má formação e falta de pesquisa e reflexão sobre esse assunto (SIMÕES, 2006).

Hora (2011) aponta que é preciso levar em conta a questão da variante linguística no que se refere à “atitude” que os alunos e professores possuem em relação a ela. Em seus estudos, o autor observa que o conceito de “atitude” envolve tanto aspectos afetivos, cognitivos, comportamentais como os ideológicos. O fato de a língua portuguesa ter uma variedade padrão e uma não-padrão faz estabelecer a ideologia do “certo” e do “errado”, e as pessoas julgam os demais pelos traços particulares de suas falas. Por uma uniformização imposta de caráter ideológico, a língua se padroniza, e o letramento na escola ocorre com base na ideologia da autoridade, no prestígio e na legitimidade, ou seja, a língua padrão é protegida e mantida pelas doutrinas de correção. O autor conclui dizendo que a padronização da língua é responsável pelas atitudes negativas ou positivas das pessoas em relação a uma língua (HORA, 2011).

Cagliari (2002) observa que é importante verificar também que os modos de falar transformam-se com o tempo, e os indivíduos vão aprendendo a língua ou dialeto da comunidade em que vive. No entanto, as línguas não se degeneram e vão adquirindo novos valores sociolinguísticos, ligados às mudanças sociais. Por isso, não se tem o “certo” e o “errado”, mas o diferente. Entretanto, a escola rotula os alunos em “bons” e “maus”, aquele que escreve “certinho” porque fala e escreve o dialeto de prestígio e o “burro” que tem a fala e a



escrita estigmatizada pela sociedade. Para o autor, a escola deve mudar essa cultura educacional.

Silva (2003, p.21) também alega que: “Muitas vezes alunos com excelente potencial são excluídos do sistema educacional devido ao fato de sua fala desviar da norma prescrita”. O professor de língua materna lida com a linguagem, em geral, de forma preconceituosa, desconhecendo os processos que possam estar imbricados na variação linguística.

Desta forma, para possibilitar que o aluno reflita as variantes linguísticas e as questões psicológicas, cognitivas e ideológicas, de modo que compreenda a norma culta da escola apenas como mais uma variante dentro de um contexto com tantas variedades de comunicação, Cagliari (2002) afirma que o professor deve: (a) ter uma formação continuada de modo que perceba a importância da Fonética e da Fonologia para o letramento na escola, pois através desses estudos, ele passará a entender como as variantes da língua funcionam e respeitará as diversidades da produção da fala e da escrita de seu aluno; (b) mostre aos alunos que a sociedade atribui valor social diferente aos diferentes modos de falar a língua, e que esses valores se baseiam em preconceitos que são resultado de consequências econômicas, políticas e sociais; (c) ofereça ao aluno possibilidades concretas, por meio do ensino dos conteúdos previstos no currículo escolar, esclarecendo que o valor linguístico não é igual ou de “certo” e “errado”, mas que diz respeito às funções de um som dentro da organização das línguas.

De posse de conhecimentos fonológicos, o mediador poderá planejar atividades mostrando como funcionam a fala e a escrita, de modo que o aluno perceba que, quando ele troca uma letra por outra, há uma explicação fonológica que vem elucidar o desvio. As técnicas de análise fonológica, aliadas à descrição fonética, na escola, permitem que os alunos percebam melhor como a fala, a escrita e a leitura da língua materna funcionam (CAGLIARI, 2002).

Todo este processo, segundo Simões (2006) é muito importante para que o professor desenvolva o seu planejamento e trabalhe a leitura e a escrita de modo que os alunos acompanhem e desenvolvam aspectos linguísticos de coerência e coesão que nivelem o seu conhecimento aos esperados e prossigam em sua aprendizagem sem estigmas e constrangimentos decorrentes da postura tradicional do certo/errado.

Carvalho (1996 apud SANTOS; ROMUALDO; RITTER, 2010) sugere que o professor aplique também atividades pelas quais os alunos possam exercitar a sua percepção auditiva por meio de canções e poemas que apresentam os fonemas distorcidos. Entretanto, para Simões (2006), o professor não poderá sobrepor a questão ortográfica aos de semântica durante o



processo ensino e aprendizagem da língua para que o conteúdo dos textos de seus alunos seja acolhido, valorizado e enriquecido com o tempo.

A função da língua na sociedade, consoante Faraco (2004), é de “emancipar” o sujeito e não de moldá-lo a determinadas regras, concessões e permissões. Sendo assim, a escola teria que lutar contra as ideologias instituídas, valorizar o contexto de produção do aluno, acatar suas ideias, respeitar as variantes da língua e possibilitar ao estudante ser ativo durante o processo de uso da linguagem oral e escrita. Com isso, o aluno irá falar e escrever, na escola e fora dela, sem medo de “errar” e, aos poucos, ser capaz de desenvolver habilidades também no uso da norma culta da linguagem, ultrapassando a cópia ou a mera repetição de informações, desenvolvendo o senso crítico e a criatividade, capaz de se comunicar em âmbito coletivo, ampliando as suas relações sociais e se preparando para atuar melhor como cidadão na sociedade. Por isso, a gramática, na escola, deve ser ensinada de forma funcional, como uma prática social de uso, partindo da análise linguística textual, de modo que o aluno, ao empregar a língua, perceba que os seus elementos estão constituindo os sentidos que ele quer dar ao seu discurso, em determinada situação de comunicação (FARACO, 2004).

É preciso, desta forma, que o professor de português deixe claro aos alunos que a norma padrão não é melhor que outra variante da língua, mas que há contextos diferentes de comunicação que vai exigir o uso de uma ou de outra norma, estando todas certas. E, se a escola precisa trabalhar a língua para a emancipação humana, deve tratá-la de forma flexível nas práticas socioculturais da leitura e da escrita, pois esta norma não passa de estruturas de poder abstratas e que “podem” ser transformadas.

### **Considerações finais**

Verificou-se com a pesquisa que a norma culta é a materialização da língua escrita e falada formal praticada por um grupo de elite cultural e social que controla o poder aos seus interesses, enquanto que a norma padrão é a manifestação abstrata e ideológica que emergiu da necessidade de se padronizar as diferentes manifestações do PB. No entanto, pelo caráter heterogêneo da linguagem, isso tornou-se inviável e, por estar mais próxima da linguagem culta do que das demais variantes, essa padronização instituiu a ideologia do “certo” e do “errado”, e a fala e a escrita de outros grupos sociais e regionais passaram a ser discriminadas. A escola, por sua vez, dominada por certas concessões e permissões instituídas, incumbiu-se de ensinar a linguagem culta e padronizada e, com isso, acabou reforçando a ideologia das deficiências da



linguagem. Todavia, o professor de português pode e deve lutar contra certas ideologias e tratar as diferentes manifestações da linguagem como “diferenças” e valorizar as variantes linguísticas.

Os textos analisados revelaram que a análise dos “erros” cometidos por alunos, no decorrer do processo de produção escrita é de extrema importância para que se compreenda os mecanismos utilizados por estes aprendizes durante a apropriação do funcionamento da língua oral e escrita, pois é a partir dos “erros” que os alunos realizam hipóteses que os ajudarão, com o tempo, a desenvolver o seu letramento. E, não há dúvida que os estudos de Fonologia e de Fonética auxiliam o professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental II a compreender os desvios na produção textual de seus alunos e verificar quais os níveis de aprendizagem quanto à escrita ele ainda não dominou durante o processo de alfabetização e que poderá atingir. É imprescindível, portanto, ao professor compreender como seu aluno fala e representa na escrita a sua oralidade, ajudando-o a dominar a norma culta sem preconceitos e/ou estigmas para não restringir a sua criatividade.

Sendo assim, compete à escola oferecer oportunidades ao aluno para que este amplie os seus domínios linguísticos, a fim de que não haja nem absoluta limitação à norma culta e nem extrema liberdade quanto ao uso das formas linguísticas. Tudo isto, para que o aprendiz seja capaz de produzir textos “ricos semanticamente”, além de se apropriar com eficiência do uso da norma padrão da língua materna conforme as exigências das situações comunicativas às quais esteja sujeito.

### Obras consultadas

ANTÔNIO, Juliano Desiderato; BARROS, Elena C. Fonologia e Variação. In ANTÔNIO, Juliano Desiderato; BENITES, Sônia A. Lopes. **Fonética e fonologia**. Formação de professores de letras – EAD, 2011, p.51-61.

BAKHTIN, Mikhail M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira, São Paulo: Hucitec, 1992.

BEZ, Alessandra da Silveira; AQUINO, Carla de. **Saussure e o estruturalismo**: retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. Cadernos do II: Porto Alegre, n. 42, junho de 2011, p. 05-17. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BISOL, Leda. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, Lei número 9394, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, Lei de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>. Acesso em: 28 jul. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005 (101-122).

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004 p. 37-60.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa**. Disponível em: [http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n1/inter\\_estudos/concepcoes.html](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html). Acesso em: 15 jul. 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel/Pr: Assoeste, 1985.

HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (Org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. V. 1. João Pessoa: editora da UFPB, 2012.

HORA, Dermeval da; AQUINO, Maria de Fátima S. **Da fala para a leitura**: análise variacionista. Alfa, São Paulo, 56 (3): 1099-1115, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4986>. Acesso em: 15 jul. 2017.

HORA, Dermeval da; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. (Org.). **Estudos da linguagem**: casamento entre temas e perspectivas. João pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011.

HORA, Dermeval da. **Fonética e fonologia**. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, out. 2004. Disponível em: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica\\_e\\_fonologia\\_1360068796.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf). Acesso em: 30 jul. 2017.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

MACHADO, Rafaela Veloso. Ditongo. In: HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (Org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB/ UFPB Virtual, p. 161-182, 2012



OLIVEIRA, Marco Antônio; NASCIMENTO, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita.** UFMG. Educ. Rev. Belo Horizonte (12) 33-43, dez.1990 (impresso).

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da educação Básica: Língua Portuguesa.** SEED/PR. Departamento da Educação Básica. 2008.

ROMUALDO, Edson Carlos. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In: SANTOS, Annie Rose dos; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato Ritter (Org.). **Letramento e escrita.** Maringá: Eduem, 2010, v. 1, p. 49-74.

SANTOS, Annie Rose dos; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato Ritter (Org.). **Letramento e escrita.** Maringá: Eduem, 2010, v.1, 106 p.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 119 p.

SILVA, Thaís Christófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TAVARES, Francis Mari Ribeiro da; BRAGA, Priscila; LOPES-ROSSI, Aparecida Garcia. **Tendências atuais em linguística aplicada: leitura no ensino de língua materna.** XVII Encontro de Iniciação Científica XIII Mostra de Pós-graduação VII Seminário de Extensão IV Seminário de Docência Universitária. Universidade de Taubaté, de 16 a 20 de outubro de 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** Trad. José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i038089>

## O ENIGMA DA DIFERENÇA: UM INCÔMODO ANTROPOLÓGICO E SOCIAL EM “A MENOR MULHER DO MUNDO”, DE CLARICE LISPECTOR

Adriano de Paula RABELO (UFMG)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 30/08/2018

Aceite: 05/11/2018

**Resumo:** Este artigo enfoca a dificuldade de reconhecimento e aceitação da alteridade tal como elaborada no conto “A menor mulher do mundo”, de Clarice Lispector. Analisa-se os dois âmbitos em que a ação se desenvolve – a selva africana e lares de classe média numa cidade moderna –, inter-relacionando-os com atenção especial para aspectos antropológicos e sociais do tema em estudo. Embora esta história também contenha elementos que remetem à vertente existencial, pela qual a escritora é mais imediatamente reconhecida, o foco de interesse deste ensaio está muito mais na abordagem dos aspectos sociais da narrativa, vertente que terá um desenvolvimento maior na última fase da obra de Clarice Lispector.

**Palavras-chave:** alteridade, diferença, encontro com o outro, epifania, humanização.

**Abstract:** This article studies the difficulties for recognizing and accepting alterity in the short story untitled “The smallest woman in the world” by Clarice Lispector. There is an analysis of the two spheres where the action takes place – the African jungle and middle class homes in a modern city, relating the episodes that occur in each one of them and focusing their anthropological and social aspects. Although this story also contains the existential aspects by which Lispector is immediately recognized, this essay’s core of interest is much more in social aspects of this narrative, a side that will be more widely developed along the last stage of Clarice Lispector’s work.

**Keywords:** alterity, difference, meeting the other one, epiphany, humanization.

Em 1959, Clarice Lispector publicou, na revista *Senhor*, o breve conto “A menor mulher do mundo”, uma história muito inquietante que se mostra bastante atual neste momento em que assistimos ao recrudescimento de ideologias excludentes e a uma enorme dificuldade em lidar com o outro em sua diferença. No ano seguinte o mesmo conto foi publicado na coletânea intitulada *Laços de Família*.

A história consiste no relato, por parte de um narrador onisciente, do encontro do explorador francês Marcel Pretre, nos confins da África Equatorial, com uma mulher pigmeia “de quarenta e cinco centímetros, madura, negra, calada” (LISPECTOR, 1976, p. 77), bem como da repercussão desse acontecimento em lares de classe média urbana, a partir de reportagens publicadas nos jornais de domingo. Tratava-se da menor mulher do mundo, que

<sup>1</sup> Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, professor de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, [aprabelo@hotmail.com](mailto:aprabelo@hotmail.com).



ainda por cima estava grávida. Eis um prato cheio para o sensacionalismo jornalístico e para a recepção frívola por parte dos leitores dominicais do noticiário. Frívola mas reveladora, como se verá.

No encontro do francês com a nativa das selvas africanas, acontecimento que dá origem ao conto, dois mundos muito distintos e incompreensíveis reciprocamente se veem frente a frente. Suas atitudes são bastante reveladoras de seus universos culturais. O homem europeu moderno sente logo a necessidade de ordenar tudo, de colher dados sobre o ser humano tão excepcional que tem diante de si, de dar-lhe um nome, já que isso é fundamental numa civilização logocêntrica. Assim, chama-a Pequena Flor. Tal nome talvez não seja tão inocente nem tão lírico quanto parece à primeira vista, já que funciona como uma redução da nativa africana à condição vegetal. Essa atitude está em consonância com a visão desumanizadora que historicamente tem marcado o europeu em suas relações com os povos primitivos.

Os dados levantados pelo explorador dão conta de que a menor mulher do mundo pertence à raça dos likoualas, que estão ameaçados de extinção por serem presas bantos, que os caçam com redes e os comem. Por isso se refugiaram no coração da selva, vivendo no topo das árvores mais altas, de onde as mulheres descem para preparar milho, mandioca e verduras, e os homens para caçar. Ainda segundo esses dados, a língua likouala é simples, composta apenas do essencial, fazendo uso de gestos e sons animais. A espiritualidade desse povo se processa ao toque de um tambor. Como defesa contra os bantos, os likoualas mantêm apenas um machado pequeno de prontidão.

Na segurança da fria racionalidade dessas informações, Pretre contempla Pequena Flor, sentindo a atração fascinada de um cientista por seu objeto de estudo. No entanto, essa atração acabou por se transformar em repulsa no momento em que a pigmeia “coçou-se onde uma pessoa não se coça” (LISPECTOR, 1976, p. 79). Quando isso acontece, ele desvia seus olhos castos e idealistas daquele raríssimo objeto de estudos. Essa castidade e esse idealismo parecem remeter ao sobrenome do explorador, que em francês quer dizer “padre”, o que, juntamente com sua postura de superioridade, evoca toda a longa história da dominação colonial europeia, realizada, em grande parte, sob o argumento de expandir a fé cristã.

Naturalmente faz parte da exploração do exótico o registro fotográfico que permitirá à civilização moderna partilhar da experiência incomum vivenciada por alguns de seus representantes em lugares distantes e debater o estranhamento provocado por imagens de uma realidade muitas vezes desconcertante. A imprensa, com sua fixação pelo que foge à “normalidade”, é a responsável por trazer a versão jornalística dessas experiências até as



habitações dos cidadãos modernos. É onde ocorrerá uma espécie de consumo da experiência do exótico pelo crivo dos preconceitos das pessoas “civilizadas”, participantes de uma cultura dominante e pretensamente superior.

Se a primeira parte do conto centra-se na figura de Marcel Prete, descrevendo ações reveladoras da figura que ele representa, a segunda, numa brusca mas coerente ruptura, transporta o leitor para casas e apartamentos de uma cidade não nomeada porém representativa de todos os centros urbanos modernos e civilizados do mundo, centrando-se nas pessoas que veem a fotografia de Pequena Flor no jornal. Tais pessoas representam todo um espectro da classe média e da gente “comum” desse ambiente. Diferentes idades (crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos) e diferentes papéis sociais (pai, mãe, filho, irmão, possivelmente uma avó) surgem brevemente em cena, expondo as reações de um grupo representativo de pessoas à imagem da menor mulher do mundo, grávida, publicada nos jornais. É um salto da ambientação primitiva da selva africana para um ambiente que exprime o progresso das nossas cidades. É também um salto do tempo histórico a que o encontro entre Prete e Pequena Flor remete para o tempo social do homem urbano em suas relações e visões de mundo comezinhas.

Que reações o retrato da pigmeia grávida provoca nas casas e apartamentos modernos? Em seis *flashes* cênicos, o narrador do conto captura os sentimentos de cada receptor da imagem de Pequena Flor com “o nariz chato, a cara preta, os olhos fundos, os pés espalmados” (LISPECTOR, 1976, p. 80). No primeiro deles, somos informados de que uma mulher, vendo-a num jornal aberto, não quis olhar novamente por sentir-se aflita. No segundo, outra mulher é tomada por sentimentos contraditórios: “perversa ternura”, “escuridão de amor”, “bondade perigosa” (LISPECTOR, 1976, p. 80), passando o resto do dia em estado de perturbação. No terceiro, uma menina de cinco anos sente espanto, pois era até então, em sua casa, “o menor dos seres humanos” (LISPECTOR, 1976, p. 80), o que a conduz a uma primeira e vaga elaboração de uma sabedoria de senso comum, intuindo que “a desgraça não tem limites” (LISPECTOR, 1976, p. 80). No quarto *flash*, num brevíssimo diálogo entre mãe e filha, ficamos sabendo que “a moça noiva teve um êxtase de piedade” (LISPECTOR, 1976, p. 80) pela tristeza que identifica em Pequena Flor, enquanto a mãe, enrijecida, afirma que aquilo “é tristeza de bicho, não é tristeza humana” (LISPECTOR, 1976, p. 81). No quinto, um menino imagina a possibilidade de pregar uma peça no irmão, colocando a africana em sua cama quando ele estiver dormindo, a fim de assustá-lo ao despertar, para logo depois fazer dela um brinquedo. E a mãe, engajada na civilizada tarefa de



enrolar os cabelos diante do espelho, recorda-se de uma história macabra que lhe fora contada pela cozinheira da casa. Criada num orfanato, a empregada, juntamente com as outras internas, escondeu a morte de uma das meninas, passando a brincar com o cadáver, dar-lhe banho, comidas e carinho. Isso faz com que a mãe reflita sobre “a cruel necessidade de amar”, “a malignidade de nosso desejo de ser feliz”, “a ferocidade com que queremos brincar”, “o número de vezes em que matamos por amor” (LISPECTOR, 1976, p. 81). Em seguida, olha para o filho, que está em fase de troca de dentes, como se olhasse para “um perigoso estranho” (LISPECTOR, 1976, p. 81), sentindo um misto de terror e orgulho desconfortável. Faz, então, planos de comprar-lhe uma roupa nova e elegante, além de mantê-lo bem limpo, a fim de afastá-lo da animalidade que a imagem da pequena africana representa. Por fim, olha-se no espelho do banheiro e constata “a distância insuperável de milênios” (LISPECTOR, 1976, p. 82) que a separa de Pequena Flor. De todo modo, tem consciência de que naquele dia “teria de disfarçar de si mesma a ansiedade, o sonho, e milênios perdidos” (LISPECTOR, 1976, p. 82). Por fim, no sexto *flash* cênico, em outra casa, uma família se reúne para, com uma fita métrica, medir os 45 cm daquele ser humano tão grotesco mas tão atraente cuja fotografia fora publicada em tamanho natural no periódico de domingo, espantando-se com seu tamanho e desejando, cada membro do grupo, possuir para si “aquela coisa miúda e indomável, aquela coisa salva de ser comida, fonte permanente de caridade” (LISPECTOR, 1976, p. 82). A mãe chega a imaginá-la servindo a mesa em sua casa, como empregada doméstica. O diálogo, entretanto, termina com uma discussão entre marido e mulher, quando o pai, desconfortável com a menção ao bebê de Pequena Flor, encerra a conversa bruscamente.

Essas cenas mostram o quanto a animalidade, que os modernos cidadãos identificam na pigmeia, está presente neles mesmos, o que verdadeiramente se esconde por trás de sua capa de cultura refinada. É a intuição disso que provoca desconforto e mesmo constrangimento nesses seres empanturrados de civilização no momento em que a figura primitiva da mulherzinha likouala faz vir à tona o selvagem que está entranhado nos recônditos de sua psicologia. Além disso, a relação que essas pessoas imaginam poder ter num confronto direto com Pequena Flor reproduz, na esfera doméstica, a experiência etnocêntrica de Pretre, representativa da história secular de dominação e exploração imperialista e colonial europeia. Nesses lares de classe média também se fazem presentes os preconceitos culturais, o desejo de posse do outro, o racismo, a exploração do trabalho dos membros das classes subalternas. Tudo isso sob o verniz de uma ternura cruel várias vezes ressaltada pelo narrador. Uma



ternura cruel que foi uma das marcas da formação de nossa sociedade patriarcal e que ainda constitui a base da violência que marca as relações entre as classes superiores e inferiores num país como o Brasil. Tais relações aproximam bastante a cidade moderna da floresta primitiva. Na selva urbana, os cidadãos educados, endinheirados e com mais capital social não agem de maneira muito diferente dos bantos que caçam os likoualas com redes para comê-los. Apenas as redes e o comê-los se realizam por meio de formas consideradas “civilizadas”. Chama ainda a atenção a forma como os membros das famílias modernas se mostram estranhos uns aos outros, incapazes de reconhecer a própria humanidade de seus pais, filhos e irmãos, interessando-se mais facilmente por realidades exóticas e distantes, também estas desumanizadas exatamente pelo exotismo e a distância.

Em *Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente*, Edward Said analisa como, na hegemonia política, econômica e cultural do Ocidente sobre o Oriente, construiu-se, ao longo dos últimos três séculos, um discurso que reduz a complexidade e a dinâmica oriental a uma essência em geral portadora de traços negativos que devem ser controlados e manipulados. Portanto, no tempo da centralidade mundial da Europa, cabia aos europeus definir o que era o Oriente e construir todo um discurso sobre ele, responsabilidade hoje repassada aos americanos. Obviamente a relação entre essas duas metades do mundo é uma relação de poder ou, mais especificamente, de dominação.

Na mesma linha de Said, talvez se possa falar também de um “africanismo”, ou seja, uma elaboração sobre um continente que tem sofrido os efeitos do jogo de poder mundial de forma talvez ainda mais brutal. A postura de Marcel Pretre diante de Pequena Flor é perfeitamente representativa desse jogo de forças. E as reações dos leitores de jornal citadinos à foto da pigmeia, como a reatualizar a metáfora de uma caixa dentro de outra caixa, utilizada no conto, reproduz essa relação no plano do senso comum, expondo a naturalização da perversidade da “objetificação” desse outro desprivilegiado.

Mas ainda há uma terceira parte, quando ocorre outra ruptura no fluxo narrativo e a ação volta a se desenvolver no interior da selva africana. Logo de início o narrador explora a simbologia do negro e da escuridão significando o incompreendido ou o incompreensível. Assim o narrador introduz um episódio em que ficará evidente a incompreensão do explorador francês diante da negra nativa da selva congoleza. Isso porque, enquanto se encaravam, Pequena Flor riu. Esse riso inesperado faz com que Pretre seja tomado por uma sensação de mal-estar.



O narrador sintetiza o que estava por trás daquele riso constrangedor e inclassificável por parte de um europeu nascido e criado na segurança de sua sociedade avançada:

Estava rindo, quente, quente. Pequena Flor estava gozando a vida. A própria coisa rara estava tendo a inefável sensação de ainda não ter sido comida. (...) Era um riso como somente quem não fala, ri. Esse riso o explorador constrangido não conseguiu classificar. E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada. Não ser devorado é o sentimento mais perfeito. Não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida. Enquanto não estava sendo comida, seu riso bestial era tão delicado como é delicada a alegria. O explorador estava atrapalhado. (LISPECTOR, 1976, p. 84)

O mal-estar do francês já havia sido introduzido quando a africana se coçara onde não se coça. Quando ela ri, porém, cai por terra toda uma série de papéis que sustentam uma pretensa “superioridade” de alguém que é homem, branco, europeu, colonizador, civilizado, moderno e de grande porte diante de alguém que é mulher, negra, africana, colonizada, primitiva, arcaica e pequena. Ironicamente assistimos ao apequenamento do “homem de tamanho grande” (LISPECTOR, 1976, p. 85), que não consegue quantificar aquele riso humanizador que faz da africana, antes reduzida a mero objeto de estudo, um sujeito pleno, capaz inclusive de gozar a vida e o privilégio de existir, mesmo nas condições de perigo permanente em que atravessa a existência.

Mas o narrador vai ainda mais fundo na “grande escuridão [que] pusera-se em movimento” (LISPECTOR, 1976, p. 84) no espírito de Pequena Flor, revelando que seu riso era também uma expressão do que estava sentindo naquele momento: Amor, com inicial maiúscula. Ou seja, um Amor essencial, desprovido de “refinamentos cruéis” (LISPECTOR, 1976, p. 85), amplo a ponto de abarcar não somente a pessoa amada mas também suas coisas e tudo o que lhe diz respeito: “Ela amava aquele explorador amarelo. (...) também amava muito o anel do explorador e (...) amava muito a bota do explorador. (...) nem de longe seu profundo amor pelo explorador ficaria desvalorizado pelo fato de ela também amar sua bota” (LISPECTOR, 1976, pp. 84 e 85).

Um amor como esse vai muito além das formas possessivas, limitadoras e exclusivistas com as quais nós, que estamos próximos do universo cultural de Pretre, costumamos praticar



e que o narrador considera um equívoco. O amor de Pequena Flor é o de alguém que, nas palavras do mesmo narrador, “estava reduzida à profundez” (LISPECTOR, 1976, p. 85).

Perturbado ante do riso da pigmeia, o explorador tenta sorrir-lhe de volta, esboçando uma retribuição do gesto amoroso da nativa. Pode-se dizer que é no brevíssimo tempo de duração desse sorriso que esses dois seres humanos tão distantes culturalmente de fato se encontram. Mas esse instante humanizador logo desvanece, pois Pretre de imediato busca se recompor, disfarçando seu incômodo com um ajeitar de chapéu. Cheio de pudor, adquire uma cor de pele “de um rosa-esverdeado, como a de um limão de madrugada. Ele devia ser azedo” (LISPECTOR, 1976, p. 85). Em seguida, retoma os cacoetes de homem civilizado e racional, reconcentrando-se em seu trabalho, voltando a tomar notas, interpretar sinais e fazer perguntas. É novamente o investigador com seu método de trabalho, *persona* com que ele se sente muito mais seguro. A nativa, por sua vez, não precisa assumir uma *persona* que lhe dê mais segurança. Em sua espontaneidade, apenas segue fruindo a felicidade de possuir uma árvore para morar.

Nesta cena o narrador nos põe diante do contraste entre a exterioridade científica do europeu, com seu chapéu e seu caderno de notas, e a interioridade da africana, sem esses apetrechos civilizatórios. O coçar onde não se coça de Pequena Flor e seu riso, bem como a tentativa de sorriso e o corar de pudor de Pretre fazem com que ambos verdadeiramente se encontrem naquilo que os seres humanos têm de essencial e que no fundo anula suas diferenças, por maiores que elas sejam: as emoções, os sentimentos, o desejo, os sonhos. Eis o breve momento de epifania tão recorrente na literatura de Clarice Lispector. Essa epifania e seu reconhecimento por parte de nós, leitores, permite que nos reconectemos aos tipos representativos da classe média urbana rapidamente apresentados nos *flashes* cênicos da segunda parte do conto, com a possibilidade de refletir acerca dos preconceitos, da exclusão do outro desprivilegiado e do desconhecimento que temos inclusive daqueles com quem convivemos muito de perto. As diferenças que nos separam são parte do processo civilizacional que resultou numa organização social tão problemática.

Em *O Mal-estar na Civilização*, Freud apresenta sua tese de que a sociedade só se tornou possível por meio do sacrifício do indivíduo, que teve de pagar o preço da renúncia à satisfação permanente de suas pulsões em prol da construção de uma comunidade que lhe ofereceria segurança, progresso material e desenvolvimento cultural. No entanto, a cultura acabou por produzir um constante mal-estar nos seres humanos, em virtude do antagonismo intransponível entre as exigências da pulsão e as da civilização. Nosso desafio continua a ser



como dar vazão adequada a nossas pulsões dentro da civilização, que inegavelmente nos proporcionou a sobrevivência de seres frágeis num mundo tão hostil. Se a cultura da primitiva Pequena Flor possui menos instâncias inibidoras, a do moderno Pretre chega ao ponto de colocá-lo em estado de perturbação diante do aflorar de suas pulsões, fazendo com que ele busque sofregamente safar-se do esboço de uma retribuição à sensualidade do coçar-se da pigmeia, bem como de seu sorriso e seu amor essencial, refugiando-se em seu método científico e ocupando-se logo em tomar notas, muitas notas.

Mas o conto termina de forma enigmática, saltando outra vez para a selva das cidades, onde uma velha senhora, fechando o jornal decididamente, declara após ver a fotografia de Pequena Flor grávida: “pois olhe, eu só lhe digo uma coisa: Deus sabe o que faz” (LISPECTOR, 1976, p. 86). Talvez se possa fazer duas interpretações contraditórias desse “Deus sabe o que faz”. Pode ser que, tal como Pretre, que se refugia na ciência, essa senhora também precise de um refúgio em alguma coisa para não sucumbir à escuridão das pulsões, e essa coisa seria a religião. Ou, quem sabe, em sua experiência de mulher idosa, ela esteja chamando a atenção para o que há de enriquecedor no encontro com o outro exatamente por sua diferença, que tudo em Pequena Flor está certo e que ela é digna de respeito pelo fato de sua mera humanidade? São duas leituras possíveis.

Nesta narrativa sem clímax, que em alguns aspectos lembra os contos de Tchekhov, Clarice Lispector desnuda, com grande sutileza, o que está por detrás das relações sociais. E numa quebra da visão romântica das relações amorosas, expõe o quanto ao amor são inerentes a crueldade, a malignidade e a ferocidade. Mesmo depois de milênios de civilização, a animalidade permanece uma dimensão fundamental do homem moderno e civilizado. Isso certamente explica a permanência da violência e da competitividade dos homens em todos os campos de atividade.

Nesta história, Clarice desvela toda a crueldade dos mecanismos sociais de exclusão e exploração do outro, as hipocrisias justificadoras dessas barbaridades, o preconceito racial e o preconceito social *softcore* mas muito reveladores, tal como estamos acostumados a testemunhá-los no Brasil.

A propósito, esses preconceitos “cordiais” típicos do homem brasileiro algumas vezes em nossa história resultou em grandes catástrofes. Para ficar apenas num exemplo, basta mencionar o episódio de Canudos, que colocou em confronto a elite litorânea, eivada de republicanismo, europeísmo e toda a arrogância de quem estava certo de sua superioridade, e a massa de seguidores do beato Antônio Conselheiro, considerada atrasada, ignorante e





fanática. Naquela guerra, o litoral supostamente civilizado barbarizou o sertão primitivo por meio de nosso exército, numa das páginas mais vergonhosas da história do Brasil. Ficou então claro que a elite litorânea tinha com o interior do país uma relação muito semelhante à que as potências colonialistas tiveram com os lugares que subjugarão, inclusive em seu terrível *modus operandi*.

E para não deixar de mencionar também uma barbaridade contemporânea – que a classe média também recebe pelo noticiário em seus lares localizados nos bons bairros de nossas cidades –, basta lembrar dos milhares de cadáveres de jovens negros que são assassinados a cada ano nas periferias dessas mesmas cidades, em bairros com péssima infraestrutura. Parte significativa dessas mortes são causadas pela polícia. Portanto, são assassinatos realizados por representantes do Estado e financiados com dinheiro público. Isso nos dá uma ideia da “perversa ternura”, da “escuridão de amor”, da “bondade perigosa” com as quais navegamos socialmente a cada dia.

Em “A menor mulher do mundo”, num primor de concisão e densidade expressiva, Clarice Lispector enfatiza o quanto, para além de seres sociais, somos essencialmente seres pulsionais. Faz isso, porém, mostrando como nossas pulsões afloram no embate com a diferença no próprio processo social, na interação com uma alteridade que nos é quase sempre incômoda. Essa vertente social da autora, que teve suas primeiras mas ainda tímidas formulações no final dos anos 1950, será desenvolvida em maior extensão e de modo mais evidente em meados dos anos 1970, muito especialmente em *A Hora da Estrela*. Esse, que será o último livro de Clarice, confronta, pelas ruas do Rio de Janeiro, a vida miserável da migrante nordestina Macabea com as elucubrações literárias do escritor Rodrigo S.M., que, num passeio pelas ruas, capta o olhar desesperado da moça, de quem contará a existência como tentativa de se livrar do mal-estar nele provocado pelo conhecimento da marginalização a que está reduzida uma grande parte da população da cidade grande.

Como se viu, a abordagem social de Clarice Lispector passa longe de certa literatura que se limita a denunciar as mazelas de nossa sociedade. Em vez de induzir o leitor a uma fácil indignação com a exclusão e a segregação em que vive um número significativo de pessoas entre nós, em sua obra os problemas sociais estão sempre entrelaçados a questões existenciais. Ao mergulhar na subjetividade humana para tentar entender a nossa natureza, a autora quase sempre leva seus personagens e também o leitor à experiência de uma epifania, ainda que muitas vezes a revelação epifânica decorra da náusea. Como se percebe, há um marcante substrato existencialista em toda a narrativa social de Clarice Lispector.



## Referências

- BARBOSA, Maria José Somerlate. **Clarice Lispector: des/fiando as teias da paixão**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- BORELLI, Olga. **Clarice Lispector: esboço para um possível retrato**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- CASTILHO, Angélica de Oliveira. **Clarice Lispector e Nelson Rodrigues: modernidade e tragicidade (Tese de Doutorado)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- CIXOUS, Hélène. **A hora de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Exodus, 1999.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Companhia, 2011.
- GOTLIEB, Nádia Battella. **Clarice: uma vida que se conta**. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Clarice fotobiografia**. São Paulo: Edusp, 2013.
- HOSKEN, Geuza Machado. **Clarice Lispector: a trama da diferença (Tese de Doutorado)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.
- LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PONTIERI, Regina (Org.). **Leitores e leituras de Clarice Lispector**. São Paulo: Hedra, 2004.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **O mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de e COLASANTI, Marina. **Com Clarice**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- VÁRIOS AUTORES. **Clarice Lispector: Cadernos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.
- WALDMAN, Berta. "Duas mulherzinhas". In: **Entre passos e rastros: presença judaica na literatura brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 2001, pp. 63-72.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i039103>

## RELAÇÕES SOCIAIS E O SISTEMA CAPITALISTA NA NARRATIVA *O SOFÁ ESTAMPADO*, DE LYGIA BOJUNGA NUNES

Juliane Oscar de Souza MOURA (UNEMAT)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 09/03/2018

Aceite: 16/08/2018

**Resumo:** Este trabalho tem como objeto de análise a narrativa *O Sofá Estampado* da autora Lygia Bojunga Nunes. Pretende-se estabelecer discussão em torno das relações sociais, a fim de identificar os valores capitalistas dos indivíduos e suas interferências nos espaços de convivência na sociedade pós-moderna. Foram adotadas como base metodológica pesquisas bibliográficas que possibilitaram fazer uma abordagem aos seguintes assuntos: o individualismo patrimonial; as modificações do espaço-tempo; a identidade consumista e as atitudes humanas politizadas. Com os dados confrontados, verificou-se que as práticas que se destinam a solucionar a problemática da diferença são restritas, visto que as ações diárias estão arraigadas ao aspecto material vindo a naturalizar as crises socioculturais, o que exalta a necessidade de intensificar as atitudes de solidariedade humana.

**Palavras-chave:** Sociedade pós-moderna. Capitalismo. Relações sociais.

**Abstract:** This work has as object of analysis the narrative *O Sofá Estampado* (The chintz sofa) of the author Lygia Bojunga Nunes. It is intended to establish a discussion about social relationships in order to identify the capitalist values of individuals and their interference in the spaces of coexistence in postmodern society. Bibliographical research was adopted as a methodological basis, making it possible to approach the following subjects: The patrimonial individualism; The modifications of space-time; Consumer identity and politicized human attitudes. With the confronted data, it was verified that the practices which are intended solving the differences problematic are restricted, since daily actions are deeply rooted in the material aspect, thus naturalizing the socio-cultural crises, which exalts the need to intensify attitudes of human solidarity.

**Keywords:** Postmodern society. Capitalism. Social relationships.

### 1. Introdução

O sistema capitalista brasileiro na sociedade contemporânea busca atender a proposta de modernização tanto na área rural como na área urbana na tentativa de se adequar as exigências comerciais para aumentar a produtividade e ampliar o mercado consumidor. De

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, campus de Sinop, Graduada em Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso. Nova Santa Helena-MT, Brasil. Email: juoscarmoura@hotmail.com



modo geral, o espaço de vivência se transformou em espaço de negócio cujo parâmetro está alicerçado na concentração de capital.

Como forma de alcançar a discussão das relações sociais foram realizadas pesquisas bibliográficas que oportunizaram fazer uma abordagem à organização da sociedade pautada no sistema capitalista, bem como às modificações do espaço-tempo em função do acúmulo de bens, à identidade consumista produzida pela mídia através de métodos persuasivos que convencem e transformam o ser pensante em um ser alienado e manipulado e às atitudes humanas politizadas por merecer destaque por serem agentes facilitadores da construção de uma sociedade humanizadora.

A escolha do recorte temático: as relações sociais e o capitalismo na narrativa *O Sofá Estampado* se faz necessária, uma vez que a obra tematiza essas relações. Com o processo de globalização crescente em período de pós-modernidade as relações estão ficando empobrecidas, pois as pessoas estão atribuindo valor demasiado aos bens materiais vindo a deixar em segundo plano as relações afetivas o que conseqüentemente causa uma felicidade momentânea assumindo posteriormente um caráter de frustração emocional e psicológica.

## 2. O desenvolvimento do capitalismo e o processo de modernização

O advento da produção em larga escala mecanizada ocorreu primeiramente na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, depois se estendeu por várias localidades, com o objetivo de elevar a produtividade das empresas, conquistar o comércio internacional e obter maiores lucros.

Por efeito, com o golpe militar de 1964, o Brasil passou a viver uma fase de modernização mais acelerada “com isso, certas frações da classe média brasileira desfrutaram de um desafogo econômico temporário, ao mesmo tempo que o arrocho salarial aperta as classes mais baixas.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 127). As mudanças ocorridas a fim de incentivar o crescimento econômico não foram suficientes para abolir as disparidades existentes na sociedade.

Ademais, as manifestações sociais, que visavam a implantação da democracia, aliadas a necessidade do Estado apresentar externamente uma imagem mais democrática, para fortalecer a posição de exportadores a certos países com partidos liberais no poder, promoveram o declínio do governo militar. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 128).

Os ideais capitalistas perpassaram as formas de governo que se instalaram no país,



pois na contemporaneidade também estão voltados a atender os interesses de mercado que venham a garantir a expansão das fronteiras econômicas, políticas, entre outras. Pautando-se na visão marxista o autor Giddens (1991, p. 20) expõe:

A ordem social emergente da modernidade é capitalista tanto em seu sistema econômico como em suas outras instituições. O caráter móvel, inquieto da modernidade é explicado como um resultado do ciclo investimento-lucro-investimento que, combinado com a tendência geral da taxa de lucro a declinar, ocasiona uma disposição constante para o sistema se expandir.

Seguindo esse viés, para atender as exigências mercadológicas, o mercado de trabalho passou a se configurar como um divisor de águas entre a classe trabalhadora e a classe dominante, pois de um lado se faz necessária à mão de obra e do outro lado os donos dos meios de produção. (MARX, 1982). Por consequência, o capitalista passou a comprar a baixo custo a força de trabalho da classe operária. A autora Quintaneiro et al. (2002, p. 48) faz comentários adicionais sobre as relações de trabalho na sociedade capitalista:

[...] o valor que é produzido durante o tempo de trabalho excedente ou não-pago é apropriado pela burguesia. Parte desse valor extraído gratuitamente durante o processo de produção passa a integrar o próprio capital, possibilitando a acumulação crescente. (QUINTANEIRO et al., 2002, p. 48).

As condições determinantes para a expansão do capital passaram a impor ao operário a venda da força de trabalho transformando-a em mercadoria barata. A exploração da classe proletária é decorrente do seu pensamento e conduta alienada, que na maioria das vezes, não favorece à compreensão de como se dá efetivamente todo o processo. Assim,

[...] O trabalhador converte-se numa mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias produz. A desvalorização do mundo humano cresce na razão direta da valorização do mundo das coisas. O trabalho não apenas produz mercadorias, produz também a si mesmo e ao operário como mercadoria, e justamente na proporção em que produz mercadorias em geral. (MARX *apud* QUINTANEIRO et al., 2002, p. 25).

Durante muito tempo, as teorias marxistas apresentadas acima foram utilizadas para explicar a organização social capitalista. Os donos dos meios de produção se constituíam como a classe dominante, a eles competia fazer o uso da razão de forma prudente de acordo com suas próprias ideologias, para determinar as ações que seriam executadas, enquanto aos operários restava-lhes, apenas, a prestação de serviços.



Por pelo menos 200 anos foram os administradores das empresas capitalistas que dominavam o mundo – isto é, separaram o factível do implausível, o racional do irracional, o sensato do insensato, e de outras formas ainda determinaram e circunscreveram a gama de alternativas dentro das quais confinar a trajetória da vida humana. Era, portanto, sua visão do mundo, formado e reformado à imagem dessa visão, que alimentava e dava substância ao discurso dominante. (BAUMAN, 2001, p. 66 – 67).

Sobretudo, surgiram linhas teóricas que passaram a defender a existência de novas divisões no sistema capitalista como: o capitalismo pesado e o capitalismo leve. “O capitalismo pesado era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores.” (BAUMAN, 2001, p. 75). Cada classe tinha podemos dizer a “sua trajetória estabelecida de maneira clara, sinalizada ao longo de todo o percurso e pontuada por acontecimentos.” (BAUMAN, 2005, p. 56). Assim, tudo era determinado, um operário nunca chegaria a ser burguês e vice-versa.

Mas a modernidade fez surgir à era do capitalismo leve não aboliu as autoridades que ditam as leis, nem as tornou dispensáveis, “apenas permitiu que coexistissem autoridades em números tão grandes que nenhuma poderia se manter por muito tempo e menos ainda atingir a posição de exclusividade.” (BAUMAN, 2001, p. 76). Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluída”, uma vez, que nada consegue manter a forma por muito tempo. Bauman (2005, p. 58) complementa que:

Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento – mais cedo que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas. Autoridades de hoje respeitadas amanhã serão ridicularizadas, ignoradas e desprezadas. (BAUMAN, 2005, p. 58).

Com as discussões apresentadas, verificou-se que o sistema capitalista passou por constantes transformações. Diante disso, o ato de relacionar-se veio a se tornar, ainda mais, conflituoso, pois as pessoas tiveram que reorganizar os seus modos de vida em um espaço/tempo indeterminado.

## 2.1. O processo de modernização e as produções literárias do gênero infantojuvenil

Com o processo de modernização desencadeado com maior rigor no governo militar buscou-se transformar a sociedade capitalista brasileira em um modelo mais evoluído, as



medidas adotadas para alcançar o objetivo almejado se estenderam ao departamento cultural, na qual passaram a ser realizados investimentos que possibilitassem o aprimoramento das instituições responsáveis pela política de cultura do Estado. Para maiores esclarecimentos Lajolo e Zilberman expõe:

Os anos 60 e 70 assistem à implantação de uma nova etapa da sociedade brasileira em direção a um modelo capitalista mais avançado, o que implica uma inversão maior de capitais na produção cultural, bem como o aprimoramento de instituições às quais compete a execução da política cultural do Estado. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 158).

O contexto apresentado favoreceu o crescimento das produções literárias, bem como da literatura infantil que manteve traços das tendências passadas com caráter pedagógico, mas também houveram esforços para ocorrer renovações no que tange aos objetivos do texto. Esse processo de renovação acarreta ainda a produção de textos autoconscientes, isto é, “[...] textos que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico. Reside aí o ponto de radicalidade mais extrema a que chega o texto infantil das duas últimas décadas.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 160).

Ao romper com o pedagogismo, as produções literárias destinadas às crianças passam a abordar assuntos pertencentes ao meio social utilizando-se de elementos fantásticos e maravilhosos com isso, após ter conquistado a duras penas o direito de “[...] falar com realismo e sem retoques da realidade histórica, e ao mesmo tempo que redescobre as fontes do fantástico e o imaginário, a literatura infantil contempla-se a si mesma em seus textos.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 160).

A tendência inovadora surgiu com o intuito de possibilitar ao leitor criança e jovem a compreensão do meio fluído em que os mesmos estão inseridos oferecendo condições para a elaboração de novos significados, bem como a reconstrução de novos sentidos na busca pela sua identidade.

O que ela deseja é explicitar, em um nível possível de ser compreendido pelo leitor criança, as contradições do momento histórico em que vivemos. Com sua perfeita integração no universo psicológico e linguístico desse receptor especial permite que, através da literatura, ele possa ter uma visão bastante clara dos comportamentos sociais e inicie uma caminhada que vai da fantasia ao domínio da lógica. (SANDRONI, 1987, p. 73).

Nessa linha de inovação das produções literárias pode-se destacar pela sua capacidade inventativa e alto teor artístico a autora Lygia Bojunga Nunes, que começou a escrever quando



a ditadura militar ainda dominava o Brasil. Foi a primeira escritora, fora do eixo Europa-Estados Unidos, a ganhar o Prêmio Hans Christian Andersen, esse prêmio é o mais prestigioso prêmio internacional do gênero, conhecido como Prêmio Nobel da literatura voltada para crianças e jovens.

A literatura produzida pela autora entre os anos 70 à 80 foi recipiente de grandes premiações dentre as quais podemos destacar a obra *O Sofá Estampado* que permitiu a obtenção do Grande Prêmio APCA de Críticos Autorais; O Melhor para o Jovem (outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil); Prêmio Bienal Banco Noroeste de Literatura Infantil e Juvenil; participou das obras integrantes do prêmio Andersen; se insere, também, no conjunto das obras que recebeu, em 2004, o prêmio em Memória de Astrid Lindgren.

A narrativa foi galardoada várias vezes por apresentar uma visão questionadora de falsos valores e comportamentos da sociedade capitalista. Ela trata da futilidade, do consumismo, da desumanização do homem, da superação dos conflitos internos, da busca pelo autoconhecimento e pela identidade.

Embora a obra *O Sofá Estampado* pertença ao gênero infantojuvenil acaba atraindo também o público adulto pela qualidade da sua escrita literária, por facilitar ao indivíduo ampliar a sua visão de mundo e se posicionar diante das mazelas sociais. O leitor, parte integrante de um todo que forma uma sociedade capitalista a partir de suas vivências, estabelece interação com o texto o que contribui para identificar o espaço-tempo do meio em que está inserido e resolver os seus conflitos internos. A autora Sandroni (1987, p. 71) em estudos sobre a abordagem social nas produções literárias detecta que:

Toda obra literária contém elementos de transgressão: instaura a reflexão crítica quando retrata ou representa determinado momento histórico, mesmo sem contestar abertamente seus valores; ou quando, com inovações dos fatos linguísticos, conduz à teoria e à prática de uma escrita que pretende corroer e destruir as convenções, as normas e os valores socio-culturalmente aceitos como característicos da literatura.

Com essa discussão buscou-se deixar claro que não havia investimentos em produções literárias do gênero infantojuvenil até a década de 60 e as poucas obras existentes anteriores a esse período seguiam uma tendência apenas pedagógica. O processo de modernização possibilitou o surgimento de escritores como Lygia Bojunga Nunes, os quais ficaram conhecidos mundialmente pela capacidade de produzir obras que permitam estabelecer relação com o meio social e a partir disso construir e reconstruir valores, significados e sentimentos.





### 3. Análise da narrativa *O Sofá Estampado*, da autora Lygia Bojunga Nunes

A obra *O Sofá Estampado* é composta por 24 capítulos curtos produzidos mediante jogos temporais com idas e vindas do presente para o passado, por isso não cobre evidentemente todo o percurso temporal existente entre o tempo do enunciado e o da enunciação, fazendo-se necessário o leitor, através da sua imaginação, preencher os espaços vazios. Portanto, não há uma linearidade nos acontecimentos.

O ambiente encontrado é o de busca pela identidade, porque Vitor (personagem principal) não se identifica com as práticas capitalistas, fundamentadas na individualidade, e começa a percorrer espaços diversificados na tentativa de realizar descobertas que possam diminuir os seus conflitos internos. Mas, somente no desfecho final consegue se posicionar diante do autoritarismo do pai, da exploração sofrida no mercado de trabalho, da invisibilidade de sua namorada e passa a tomar decisões com base nas suas vontades e desejos, bem como a dedicar-se as lutas minoritárias existentes no meio de convívio.

A narrativa apresenta uma gama de elementos que podem ser facilmente explorados e relacionados com o contexto sociocultural contemporâneo. Há personagens que passam a maior parte do tempo desempenhando atividades para satisfazer suas necessidades materiais e conseqüentemente acabam por colocar em segundo plano as relações afetivas. Nesse sentido, representam os indivíduos escravizados, dominados e alienados pelo capital na sociedade moderna onde “o tempo se tornou dinheiro depois de se ter tornado uma ferramenta (ou arma?) voltada principalmente a vencer a resistência do espaço: encurtar as distâncias, tornar exequível a superação de obstáculos e limites à ambição humana.” (BAUMAN, 2001, p.130). O dinheiro passou a ser o objeto mais desejado, por possibilitar aos indivíduos a oportunidade de acumular patrimônio, ganhar prestígio e poder.

No desenrolar das histórias vivenciadas por Vítor, surgem espaços urbanos: a cidade do Rio de Janeiro; naturais: a floresta morada primeira do Vítor e a floresta Amazônica; sociais: a casa da Dona-da-casa, a agência Z, a casa do Vítor e a escola; simbólicos como por exemplo: o Sofá, a Mala, a Rua e virtuais: a TV.

Os espaços apresentados representam os ambientes que foram construídos e modificados em função dos anseios de modernidade, que buscam a expansão industrial. Verifica-se nos cenários apresentados, que os personagens vivem em um ambiente criado, um ambiente de ação que, é claro é físico, mas não mais apenas natural. A autora demonstra que



não só a paisagem construída nas áreas urbanas, “mas a maioria das outras paisagens também se torna sujeita à coordenação e controle humano.” (GIDDENS, 1991, p. 66).

Ademais, observa-se, através das ações dos personagens, que as práticas culturais modernas desestabilizaram o capital sólido que existia dando início ao capital leve, onde tudo é indeterminado. As relações estabelecidas tornaram-se conflituosas, pois a vida dos indivíduos “é uma tarefa não algo determinado, e uma tarefa ainda incompleta, que clama incessantemente por cuidados e novos esforços.” (BAUMAN, 2001, p. 155). A obra permite verificar que o ambiente fluído não apresenta um modelo de vivência para que as pessoas possam seguir já que tudo é muito instável, isso faz gerar crises no plano interno e externo vindo a dificultar a construção da identidade.

Lygia Bojunga Nunes preocupa-se com cada detalhe do enredo, bem como com a caracterização dos personagens e dos espaços sociais, para representar a sociedade moderna. O personagem principal, por exemplo, que representa o indivíduo contemporâneo a procura da sua identidade é um tatu (Vítor) que todas às vezes que se depara com uma situação conflituosa começa a cavar, abrir túneis na tentativa de encontrar refúgio. Como exemplificado a seguir: De repente, a unha do Vítor desatou a cavar tão depressa, que num instantinho unha, focinho, rabo, o Vítor sumiu no buraco, fazendo pela primeira vez o que a Dalva tinha explicado pra Dona-da-casa: bateu o nervoso, ele cava. (NUNES, 2005, p. 19 – 20).

A autora também construiu personagens secundários, totalmente, individualistas e personagens politizados, comprometidos com as causas sociais. Dentre os personagens considerados individualistas podemos destacar Dr. Ipo, por ser um hipopótamo que não possui tempo para as relações afetivas apenas para os negócios, o personagem mostra a face do capital que reduz seres humanos a meros objetos que podem ser facilmente comercializados ao valor de moeda. Conforme ilustrado no recorte: “-Mas não pode, Dr. Ipo, bicho nenhum pode sair daqui sem fiança. O Ipo puxou livro de cheque, rabiscou número e letra, jogou papel pro ar: - Levo elefante, levo essa aqui, levo quem eu quiser, taí o dinheiro. (NUNES, 2005, p. 63).

Em concordância com os valores de Dr. Ipo pode-se destacar a D. Popô, que no desenrolar da narrativa passa por uma transformação em decorrência da competição e da ânsia pelo lucro: de pozinha, ingênua e cheia de ilusões, passa a D. Popô, ambiciosa e individualista: “-Muito bem, vamos lá: a senhora quer transformar a sua mágoa em quê? -Dinheiro. -E a orelha deu uma tremidinha.” (NUNES, 2005, p. 74). Percebe-se que o seu pensar e agir está condicionado ao lucro financeiro.

D. Popô aproveitou-se dos conflitos internos de Vítor para aumentar a lucratividade



da sua agência publicitária. Com isso, verifica-se que as interações estabelecidas no espaço de trabalho capitalista são temporais e transitórias, por possuir uma permanência em torno da satisfação gerada pelo lucro. De acordo com Bauman (2001, p. 187) a política existente no mercado de trabalho “[...] converge para [...] o enfraquecimento e a decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias.” Esse cenário pode ser visualizado no seguinte trecho:

-Você vai anunciar um cigarro novo: Status. E assim: você fuma outros cigarros, tudo irrita a sua garganta, você tosse a beça: aí você muda pra Status: não tosse nunca mais. O Vítor quase morreu de tossir pra poder anunciar e fumar o tal de Status. No meio da filmagem, a unha não aguentou: cavou. A Dona Popô deu ordem de aproveitar a cena de cavação pra um comercial de cavadeira elétrica. (NUNES, 2005, p. 80).

*O Sofá Estampado* leva adiante a reflexão sobre as formas de relacionar-se, que mostra a degradação a que pode chegar o indivíduo vítima da exploração capitalista, como ocorre com Vítor completamente consumido pelo marketing publicitário. “Em outras palavras, laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas e não produzidas.” Por isso, estão sujeitas aos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo. (BAUMAN, 2001, p. 187). Fica evidente que nas transações de negócios apresentadas não se leva em consideração, muitas vezes, o outro mas sim as vantagens adquiridas nesse processo.

Além disso, existem estratégias de persuasão realizadas através dos diversos meios de propagandas, a mando dos empreendedores, na ânsia de aumentar a rentabilidade e crescer no mercado empresarial. As propalações sobre objetos diversos induzem as pessoas ao consumismo desmedido levando-as a adotar uma nova identidade baseada apenas na futilidade.

O autor Perkin (1981 *apud* Bauman, 1999, p. 233) tece algumas afirmações sobre as profissões existentes na sociedade capitalista:

[...] vivem da persuasão e da propaganda, alegando que seu serviço específico é indispensável para o cliente ou empregador e para a sociedade e o Estado. Através disso esperam elevar seu status e, assim, seus rendimentos, autoridade e recompensas psíquicas (deferência e autorespeito). O fato de por vezes o serviço não ser essencial nem eficiente não anula o princípio. Basta que seja assim considerado pelos que o fornecem e os que deles se utilizam.

Em meio a essa teia de subordinação ideológica que leva ao consumismo é oportuno citar a personagem Dona-da-casa que se preocupa apenas com a aparência. Os objetos



inanimados conquistam primazia, sendo mais valorizado que os seres animados que circundam a casa. Como podemos observar no recorte da obra *O Sofá Estampado* exposto abaixo:

Dona-da-casa tinha mania de combina: o sapato precisava combinar com o vestido, “ih, que horror, esse vestido não combina com a poltrona, deixa eu ir lá trocar de roupa antes de vir me sentar”, a cortina tinha que combinar com o tapete, a poltrona com o sofá, a flor na jarra tinha que combinar com os dois, e se uma coisa não combinava com a outra a Dona-da-casa tinha dor de cabeça. (NUNES, 2005, p. 08).

A participação da Dona-da-casa se resume em fazer combinações de objetos materiais, já a de sua gata Dalva em assiduidade no quesito assistir televisão. Dalva uma gata angorá, passa horas em frente à televisão assistindo a programação e engolindo tudo sem digerir. Como consequência, não há espaço para o diálogo inclusive com o seu namorado Vítor.

Essa situação é inerente ao contexto social, pois grande parcela da população possui dependência midiática. Rössler (2004, p. 110) traz explicações complementares sobre o assunto:

Todavia, quando o indivíduo se torna incapaz de romper com tais formações psíquicas, mesmo nas situações de sua vida em que esses padrões cotidianos de pensar, sentir e agir necessitem ser superados, estamos diante de um fenômeno de alienação. (ROSSLER, 2004, p.110).

Esse fenômeno pode ser facilmente identificado na fala da personagem Dalva, haja visto que o seu pensar e agir são determinados pelos espaços virtuais: “-Alô... Anúncio de cigarro Top: tem um homem lindo dando um beijo enorme numa mulher linda num carro enorme.” (NUNES, 2005, p. 53). Com a personagem Dalva a autora demonstra o quanto as pessoas são influenciadas pela mídia na construção das ideologias.

Instrumentos tecnológicos, como a televisão, faz interferências na conduta individual e repercute nas vivências sociais. Logo, é possível identificar impactos negativos, por contribuir com a formação de uma sociedade não leitora, pois o prazer está atrelado, apenas, ao que é visto no veículo de comunicação, não há espaço para outras fontes de lazer, isso limita a visão de mundo, a compreensão do meio em que as pessoas estão inseridas, conforme representado por Dalva: “[...] leu e desabafou pra Dona-da-casa-e-ela: - Não tem figura. Não tem anúncio. Não toca música. Só tem letras que troço difícil!” (NUNES, 2005, p. 09).

Uma estrutura social alienada produz uma vida cotidiana alienada a qual, por



sua vez, *determina o esvaziamento da individualidade humana*, impedindo o pleno desenvolvimento dos indivíduos, desenvolvimento esse que requer a existência de condições objetivas e subjetivas favoráveis à apropriação das esferas materiais e simbólicas mais desenvolvidas do gênero humano, com a consequente objetivação individual no interior dessas esferas. (ROSSLER, 2004, p. 110, grifo nosso).

O processo de alienação é uma condição determinante para a manutenção das estruturas sociais. Os indivíduos pensam estar fazendo escolhas por vontade própria, quando na verdade estão apenas consumindo produtos padronizados e aprovados pelo mercado. Bauman (1999, p. 277) salienta que “a cobiçada liberdade do consumidor é, afinal, o direito de escolher ‘por vontade própria’ um pro-pósito e um estilo de vida que a mecânica supraindividual do mercado já definiu e determinou ao consumidor.” (BAUMAN, 1999, p. 277).

O autor segue explicitando que sem a percepção do estado de subordinação, as pessoas consomem produtos diversificados na tentativa de suprir as carências afetivas, causadas pelas relações empobrecidas e conflituosas. A prática do consumo permite uma sensação de felicidade momentânea.

A defasagem entre estados de felicidade desejáveis e aqueles efetivamente alcançados resulta de um crescente fascínio com as seduções de mercado e a posse de mercadorias; as rodas do mecanismo realimentador da economia voltada ao consumo são assim lubrificadas, enquanto as estruturas políticas e sociais permanecem incólumes e intactas. (BAUMAN, 1999, p. 277).

O fascínio e a sensação de felicidade pela obtenção de mercadorias são fatores decisivos para a consolidação de uma sociedade consumista. Sobretudo, esse processo não é igualitário a todos os indivíduos, visto que existe uma divisão de classe econômica que possibilita privilégios à camada social dominante e restringe a posse de bens materiais à camada menos favorecida. “A condição pós-moderna dividiu a sociedade em metades, a dos felizes seduzidos e a dos pobres oprimidos.” (BAUMAN, 1999, p. 274).

Essa situação não exprime surpresa, mas preocupação, pois, “as coisas que vão mal para algumas pessoas raramente preocupam aqueles que vão bem.” (BAUMAN, 1999, p. 273). É possível conviver com visões diárias de fome, falta de teto, falta de agasalho, de uma vida digna e ao mesmo tempo viver feliz e dormir tranquilamente à noite.

Por isso, a autora busca mostrar com a personagem Avó do Vítor (arqueóloga, ambientalista) algumas atitudes que existem na sociedade, mas que deveriam estar presentes nas ações cotidianas das pessoas, de um modo geral, para haver uma convivência harmônica e



humana no meio social. A personagem desenvolve um papel politizado engajado na luta política em defesa da ecologia e dos marginalizados. Ela é a representação da importância do saber aberto ao próximo. O conhecimento partilhado, o intercâmbio de experiências entre os seres adultos, crianças, bichos e etc. são ideias recorrentes na obra. Conforme exemplificado: “-To indo pra Amazônia, estão perseguindo muito bicho por lá. Recebi notícia segura que anda uma destruição horrível na mata, diz que mataram bicho e árvore aos milhares, falaram que até índio eles estão querendo matar, eu tenho que ir lá ajudar.” (NUNES, 2005, p. 32).

Em um paralelo de valores é possível apresentar o personagem Inventor por ser um homem simples, que se dedicava a criar banheiras, que pudessem transformar sentimentos ruins em atitudes boas. É uma oposição ao sistema capitalista porque não objetiva o acúmulo de riquezas, mas sim acabar com as aflições humanas decorrentes das problemáticas sociais como, por exemplo: a fome.

Ai a senhora deita na banheira. Se concentra. Resolve que vai transformar a sua mágoa numa pesquisa científica, ou num belo livro, ou numa descoberta médica. - Riu: - Imagina a senhora usando aquela força toda da sua mágoa pra querer acabar com o câncer? ou pra acabar com a fome que vai pelo mundo? (NUNES, 2005, p. 70).

Além do mais, verifica-se na narrativa que os valores identitários dos indivíduos advêm de um processo educativo obtido principalmente pelas instituições familiares e escolares. Frutos de uma sociedade patriarcal esses valores tendem a ser repassados para as novas gerações através da figura paterna. “O Pai é a palavra de Poder. O repetidor das estruturas ideológicas montadas.” (SANDRONI, 1987, p. 75). Dessa forma, as crianças quando nascem já são inseridas em um ambiente marcado pelo autoritarismo e individualismo capitalista onde cabe apenas a reprodução das práticas já existentes.

A obra *O Sofá Estampado* em um diálogo entre Vítor e seu Pai confirma o exposto: “[...] já tinha dito que não queria ser vendedor de carapaça ---- Você não vai ser vendedor de carapaça, você vai trabalhar na minha indústria, é diferente. Você vai começar vendendo, depois vai se encarregar da fabricação, depois...” (NUNES, 2005, p. 43).

De acordo com Sandroni (1987, p. 74) a família e a escola são, portanto, “agentes privilegiados da opressão institucionalizada que o adulto exerce sobre a criança sob o disfarce da proteção.” Na escola além da superioridade do professor, as crianças se deparam com o universo da língua, um mundo desconhecido que lhes são impostos desde cedo.

Como forma de transgredir as convenções sociais, no desfecho final da narrativa,



Vítor, informa a sua família que já havia decidido o que fazer da vida: seguir os passos de sua avó. O protagonista não assumiu o seu posto na indústria familiar como ordenado pelo pai e passou a se dedicar as causas sociais. A opção de vida que fez a exemplo das atitudes de sua Avó foi o que permitiu a resolução dos seus conflitos internos.

A alegoria é utilizada na obra *O Sofá Estampado* para oportunizar a compreensão das causas e efeitos do sistema capitalista na sociedade pós-moderna. Nesse sentido, a literatura produzida por Lygia Bojunga Nunes, exerce uma função emancipatória, porque não aliena, mas ajuda crianças, adolescentes e adultos a organizar o seu plano interior e a refletir sobre a realidade imediata que as circunda. Isso ocorre porque a perspectiva trazida pela narrativa se confronta com a do leitor, de modo que, a partir daí, delineiam-se novos sentidos.

#### 4. Considerações finais

O processo de modernização provocou modificações na estrutura da sociedade capitalista. Em função disso, no período contemporâneo nada mantém a forma por muito tempo, estamos diante de um espaço fluído, o que implica a convivência do indivíduo com o indeterminado.

Por efeito, houveram mudança nas produções literárias do gênero infantojuvenil, visto que até a década de 60 apresentavam, apenas, intenções pedagógicas. Após o período destacado, surgiram escritores, como Lygia Bojunga Nunes, que passaram a produzir obras estabelecendo relações com o contexto, com o propósito de favorecer ao leitor a reconstrução das ideologias construídas pelo sistema capitalista.

A obra *O Sofá Estampado* foi produzida na década de 80, mas apresenta elementos que dialogam com a atualidade permitindo fazer as seguintes considerações: o capitalismo determina as regras da produtividade das mercadorias, da distribuição da renda, bem como da conduta e do pensar humano.

O espaço-tempo é influenciado e transformado pelos modos de produção. As práticas cotidianas, dos indivíduos, estão direcionadas para a busca de melhores condições financeiras com o intuito de conquistar posições de destaque no meio de vivencia, consumo de objetos diversos e acúmulo patrimonial.

A ideia de satisfação pessoal está atrelada, muitas vezes, ao consumismo desmedido. Sobretudo, as disparidades das classes socioeconômicas existentes em decorrência da centralização do capital, fator este que coexiste ao sistema capitalista, impede a posse de bens em situação de igualdade.



As práticas que se destinam a solucionar a problemática da diferença são restritas, por consequência as ações diárias estão arraigadas ao aspecto material, o que naturaliza as crises socioculturais, exaltando a necessidade de se intensificar as atitudes de solidariedade humana.

Dessa maneira, foi possível contribuir com a discussão em torno das relações sociais e o capitalismo na modernidade, enfocando os valores individualistas existentes e a oportunidade de realizar mudanças que possam proporcionar medidas direcionadas ao bem-estar da coletividade, bem como ao resgate da afetividade em primeiro lugar para a construção de uma sociedade mais harmônica.

### Referências:

BAUMAN, Z. **Identidade; entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARX, K. **O capital**. 7. ed., Rio de Janeiro: CTC, 1982.

NUNES, L. B. **O Sofá Estampado**. Motivos decorativos: 31 ed., Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M.. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2 ed., Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ROSSLER, J. H. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cad. CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 Jan. 2017.

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.





<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03104120>

## ANÁLISE DE ASPECTOS PROTOTÍPICOS E ENUNCIATIVOS PROJETADOS NA MATERIALIDADE DISCURSIVA DE UM POEMA

Rafael da Silva MOURA (UPF)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 18/02/2018

Aceite: 19/04/2018

**Resumo:** Este artigo propõe um estudo ancorado em pressupostos da Linguística e da Literatura, com o objetivo de analisar aspectos prototípicos e marcas enunciativo-discursivas inscritas em um texto poético. A investigação se fundamenta, principalmente, em estudos desenvolvidos por Moisés (1970), D'Onofrio (2007), Soares (1993) e Goldstein (2006), no que diz respeito a princípios constitutivos de gênero poema, bem como em pressupostos conferidos por Saussure (2006) e Benveniste (1976; 2006), em relação aos conceitos de língua, linguagem, enunciação e subjetividade. Com base nesse arcabouço teórico, analisa-se o engendramento discursivo do soneto *XIII*, de Mario Quintana. A análise comprova que a aplicação de elementos de diferentes áreas do saber possibilita depositar um olhar mais profundo e sistemático a textos poéticos, haja vista que dá conta, simultaneamente, de aspectos prototípicos do gênero, bem como dos recursos linguístico-enunciativos manipulados na materialização discursiva, os quais corroboram para a construção da subjetividade do enunciador e interferem na constituição semântica do texto.

**Palavras-chave:** Soneto. Aspectos prototípicos. Enunciação. Sentidos subjacentes.

**Abstract:** This article proposes a study anchored in assumptions of Linguistics and Literature, with the objective of analyzing prototypical aspects and enunciative-discursive marks inscribed in a poetic text. The research is guided mainly by studies developed by D'Onofrio (2007), Soares (1993) and Goldstein (2006), in terms of constitutive principles of genre poem, as well as in assumptions conferred by Saussure (2006) and Benveniste (1976; 2006), in relation to the concepts of language, enunciation and subjectivity. Based on this theoretical framework, the discursive development of sonnet XIII, by Mario Quintana, is analyzed. The analysis proves that the application of elements from different areas of knowledge makes possible to place a deeper and more systematic look at poetics texts, because it allows to observe simultaneously prototypical aspects of the poetic genre, as well as the linguistic-enunciative resources manipulated in the discursive materialization, which contribute to the construction of the subjectivity of the enunciator and interfere in the semantic constitution of the text.

**Keywords:** Sonnet. Prototypic aspects. Enunciation. Underlying senses.

<sup>1</sup> Mestrando em Letras – Leitura e Formação do Leitor, pela Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Brasil.  
E-mail: rafael\_moura@hotmail.com



## 1. Introdução

A palavra texto soa familiar aos ouvidos de qualquer indivíduo, inserido ou não em ambiente escolar, uma vez que todas as atividades comunicativo-interativas do cotidiano se fundamentam em textos, verbais ou não-verbais. O texto literário, entretanto, confere um trato diferenciado à língua, articulando escolhas enunciativas enriquecidas, o que exige do sujeito-leitor um olhar também diferenciado e mais atento à materialização discursiva, para que seja possível a inferência de sentidos à teia de significações que subjazem a superfície textual.

Diante desse contexto, este artigo se debruça sobre o complexo processo de ressignificação textual, propondo o desenvolvimento de um estudo baseado em pressupostos da Linguística e da Literatura, com o objetivo de analisar marcas enunciativo-discursivas inscritas em um texto poético, as quais corroboram para a construção da subjetividade do enunciador e interferem na constituição semântica do texto. Articular áreas ao mesmo tempo tão próximas, uma vez que se relacionam ao uso da língua, mas com especificidades teóricas e metodológicas tão singulares, confere aspectos desafiadores a este estudo. Essa concepção interdisciplinar, porém, faz-se necessária, a fim de evidenciar a necessidade de se romper as fronteiras que separam diferentes campos do saber e, por conseguinte, sedimentam e enfraquecem a construção do conhecimento.

Isso posto, ressalta-se que esta investigação se caracteriza como bibliográfica, exploratório-descritiva, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, ancorando-se, principalmente, ao seguinte arcabouço teórico: Moisés (1970), D'Onofrio (2007), Soares (1993) e Goldstein (2006), Saussure (2006) e Benveniste (1976; 2006). Com base no referido quadro teórico, analisam-se os engendramentos discursivos projetados no Soneto *XIII*, do livro *Antologia Poética*, de Mario Quintana, enfocando em elementos prototípicos do gênero soneto, bem como nas marcas enunciativo-discursivas projetadas na superfície textual, a fim de se alcançar os sentidos subjacentes à materialidade linguística do referido texto.

A apresentação deste estudo segue o seguinte percurso: na primeira seção, além de tratar, brevemente, de uma concepção conceitual quanto à Literatura, também se discorre sobre o gênero poesia, ressaltando sua natureza prototípica e semântica; na seção seguinte, discutem-se os conceitos de língua e linguagem, enunciação e subjetividade, que são



edificados na relação entre Homem, Língua e Sociedade; na sequência, após ser apresentado o percurso metodológico adotado, desenvolve-se a análise do poema supracitado; e, por fim, na última seção, são apresentadas algumas considerações gerais quanto ao desenvolvimento e aos resultados do estudo.

## 2. O que a Literatura tem a dizer sobre as manifestações discursivas?

A palavra “Literatura” é usada para se referir à “arte das belas letras”, a arte da palavra (JOUVE, 2012). Entretanto, isso não faz com que qualquer texto, apenas por mobilizar o sistema gráfico da língua, possa ser considerado texto literário. A linguagem literária recebe um trato diferenciado, que a enriquece e a distingue da linguagem ordinária das relações sociocomunicativas diárias, projetando arranjos linguístico-semânticos singulares. Conforme Goldstein (2006, p. 5), “o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido” ou, até mesmo, atribuindo valores semânticos diferentes do uso comum a determinado vocábulo.

A beleza e a riqueza semântica e vocabular da linguagem literária, porém, não são os únicos aspectos que apartam o literário do ordinário. Nas palavras de Jouve (2012), “é próprio da literatura [...] tentar satisfazer ao mesmo tempo uma expectativa estética e uma exigência intelectual” (p. 35). Nesse sentido, mesmo projetando a visão subjetiva do autor, a literatura possui um aspecto sócio-histórico, haja vista que carrega traços da história, da organização social e das ideologias de um determinado povo em uma determinada época. Logo, além de se configurar material de leitura requintado, o texto literário também confere uma profícua fonte de conhecimento e cultura ao leitor, conduzindo-o, virtualmente, por contextos sócio-históricos que, talvez, não pudessem ser vivenciados pessoalmente por esse sujeito.

Além disso, a literatura possui a capacidade de desfamiliarizar o ordinário, de problematizar situações e concepções ideológicas que, de tão naturalizadas nas relações cotidianas, passam despercebidas pelos olhares dos sujeitos. A leitura de textos de natureza realmente literária, conforme Jouve (2012, p. 119), proporciona a “descoberta de uma dimensão de nós mesmos até então inexplorada, como do sentimento de sermos confrontados com uma questão fundamental”.

O texto literário, por conseguinte, comporta em si mesmo características de universalização e de transcendência, não prendendo sua significação ao contexto inicial de produção. Ou seja, a temática nele abordada, independentemente de espaço geográfico e contexto histórico, é retextualizada no ato da leitura e, consecutivamente, em alguma medida,



configura-se atual, provocando um deslocamento no leitor, que, ao ver o mundo pelo olhar do outro, talvez, identifique-se com essa nova visão e questione-se sobre a própria visão de mundo. Assim, a literatura também humaniza, transforma o Homem, uma vez que ela “nos permite aprender um pouco mais de nós mesmos” (JOUVE, 2012, p. 89) enquanto sujeitos, além revelar e problematizar convenções, normas e valores que perpassam as relações sociais.

Logo, fica claro que entender uma obra literária é um ato complexo. Então, a fim de organizar a relação entre os textos literários e os leitores, surge a necessidade de “reunir as obras literárias onde a realidade aparece de um determinado modo, através de mecanismos de estruturação [e significação] semelhantes” (SOARES, 1993, p. 7). Consecutivamente, concebe-se a denominação “gêneros literários”, para se referir aos agrupamentos de textos literários de acordo com determinadas características neles inscritas. Pondera-se, assim, que os textos de um mesmo gênero literário projetam traços estruturais, semânticos e linguísticos, bem como funções comunicativo-interativas que, em alguma medida, assemelham-se.

O gênero, portanto, preexiste ao momento de produção textual, mas essa preexistência não significa um determinismo, em que, obrigatoriamente, um texto tem de se encaixar às características tidas como intrínsecas ao gênero pretendido, uma vez que “a aplicação mecânica de regras preestabelecidas nunca foi suficiente para gerar uma obra de arte” (JOUVE, 2012, p. 32). Entretanto, apesar de os gêneros literários não serem formas fixas e estanques, não é possível se distanciar demasiadamente das coerções postas pelo estilo próprio de cada gênero, sob pena de o texto perder a identidade ou mesmo a credibilidade. Isso justificaria a preocupação do escritor em escolher “um gênero, uma espécie e uma forma adequados à emoção, aos sentimentos e aos conceitos que pretende transmitir, pois cada uma daquelas categorias se presta para fins diferentes” (MOISÉS, 1970, p. 36). Ou seja, com vistas a tornar seu discurso inteligível, o sujeito-autor “dá-lhe a forma e a estrutura que lhe é congênita, enfim, enquadra-o num molde” (*idem*), corporificando-o em um determinado gênero, imprimindo ou não um estilo próprio.

Seguindo esse viés, ressalta-se que os textos do gênero Lírico, foco deste estudo, possuem sua origem instituída nos cantos líricos, sendo marcados pela emoção, pela musicalidade e pela minimização do distanciamento entre o “eu poético” e o objeto do discurso. Assim, ao passar para a forma escrita, mantiveram-se “recursos que aproximam música e palavra: as repetições de estrofes, de ritmos, de versos (refrão), de palavras, de sílabas, de fonemas, responsáveis não só pela criação das rimas, mas de todas as imagens que



põem em tensão o som e o sentido das palavras” (SOARES, 1993, p. 24). O poema, nesse sentido, seria a forma atualizada/retextualizada dos cantos líricos da antiga Grécia.

Quanto a esse subgênero, Moisés (1970) lembra que quando se fala em poesia, de imediato se pensa em poema, e sempre que se refere a poema, subentende-se a poesia. Embora reconheça que essas concepções sejam imbricadas e, muitas vezes, vistas como sinônimos, o autor ressalta que o poema seria a concretude, aquilo que mais se aproxima de uma forma – apesar de não se resumir meramente a parte gráfica –, enquanto a poesia seria uma categoria abstrata, aquilo que ecoa do texto. Ou seja, as noções de poema e poesia estão inerentemente interligadas, estabelecendo uma majoritária relação de interdependência.

Moisés (1970) ainda assevera que o poema que recebe a inscrição da poesia pode ser composto sob dois modos: a) de modo *descontínuo*, em que é formado por linhas cortadas e ordenadas na vertical, em forma de colunas, e recebem o nome de versos, os quais são agrupados em estrofes; b) ou de modo *contínuo*, em que se visualizam linhas inteiramente ocupadas por palavras e, na maioria das vezes, não se faz um agrupamento, mas, sim, segue-se o texto de maneira contínua, o qual é rotulado como poesia em prosa ou prosa poética.

Observa-se, porém, que, ao conceber a poesia como a forma mais elevada de manifestação da subjetividade e dos sentimentos, reconhece-se, também, que ela pode estar em tudo aquilo cuja beleza possa, em alguma medida, tocar os sujeitos de maneira extraordinária, estabelecendo um rompimento com o comum do cotidiano. Logo, mesmo em um texto publicitário, por exemplo, desde que o enunciador se manifeste por meio de uma linguagem mais enriquecida ou crie imagens por meio de um engendramento linguístico, seria possível sentir uma emanção poética de sua materialidade discursiva.

Assim, além de analisar cuidadosamente alguns aspectos constituintes do gênero poema, tais como elementos gráficos, fônicos e lexicais, a fim de se alcançar a subjacência semântico-discursiva do texto, faz-se necessária a análise desses elementos articulada a pressupostos de uma teoria que se debruce sobre a língua, principal mecanismo mobilizado na materialidade textual. Para tanto, na seção seguinte, são delineadas algumas considerações saussurianas sobre língua, bem como aspectos da teoria enunciativa benvenistiana, que se dedica ao estudo do processo de colocar o sistema linguístico em funcionamento.

### 3. As relações humanas pela linguagem: alguns aspectos linguístico-enunciativos



O homem, conforme Saussure (2006, p. 17), possui a habilidade de se apropriar de um sistema de signos e organizá-lo de forma a possibilitar a interação com seus semelhantes, habilidade essa denominada linguagem. Entretanto, “não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, isto é: que nosso aparelho vocal tenha sido feito para falar, assim como nossas pernas para andar”. Por esse viés, o homem poderia ter utilizado qualquer outro aparelho para criar e manejar um sistema de signos, tal como construir imagens sensoriais por meio de gestos, a fim de proporcionar a interação, mas, talvez, por razões de facilidade ou de amplitude de modulação, serve-se do “aparelho vocal como instrumento da língua” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Ou seja, não é a linguagem um elemento “natural ao homem, mas a faculdade de construir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (*idem*, p. 18).

Além disso, a linguagem se constitui de dois aspectos que se completam: um individual, a fala, e outro social, a língua. Quanto à fala, Saussure (2006, p. 22) a caracteriza como um ato individual e a parte concreta da linguagem, além de ser modulada de acordo com a vontade dos sujeitos, recebendo, assim, marcas e traços de subjetividade. Isso reforça sua natureza heterogênea, portanto secundária. Por outro lado, a língua representa a parte social e psíquica da faculdade da linguagem, cuja essência é independente das vontades do indivíduo, e diz respeito a “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Esse sistema de signos manifesta uma atividade simbólica, um conjunto de combinações utilizadas por determinado grupo social que permite a criação de conceitos que sirvam para categorizar, organizar e interpretar a realidade do mundo. Nesse sentido, a língua seria um

tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 2006, p. 45).

Embora assumo a língua como objeto de estudo, Saussure (2006) enfatiza que ela não se realiza senão pela fala: no momento em que decide falar, o sujeito irá buscar no sistema linguístico as palavras das quais precisa para manifestar seu discurso, para corporificá-lo. Ou seja, “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 2006, p. 27).



A partir dos pressupostos delineados pelo mestre genebrino, Benveniste (1976, 2006), por sua vez, debruça-se sobre o fenômeno linguístico considerando a língua em funcionamento, dando fundamental atenção à posição do homem enquanto sujeito que se apropria de um sistema de signos, neste caso, a língua, para estabelecer uma relação comunicativo-interativa com seus semelhantes, e aos fenômenos relacionados a esse processo. Instaura-se, por conseguinte, a concepção de enunciação, que é concebida como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”.

A enunciação, porém, não deve ser confundida com o produto final desse processo - o texto -, posto que “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é o nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (BENVENISTE, 2006, p. 82). A língua, então, possui a propriedade de conferir ao sujeito a capacidade de nomear o mundo e de exteriorizar um mundo interior, por isso “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 1979, p. 285). Mas, antes de ser acionada pelos usuários, ela nada mais é do que uma possibilidade, um sistema abstrato de signos linguísticos à disposição dos falantes.

Apesar de a língua configurar-se nesse elo entre o homem e o mundo, Benveniste (2006) refuta a ideia de considerá-la um mero instrumento dos sujeitos em suas relações comunicativo-interativas diárias. Pelo contrário: embora seja algo criado e estabelecido por uma convenção social, a língua é interna ao ser humano, portanto psíquica e fisiológica, e não pode ser comparada a um instrumento, que seria externo e material. Ainda, reforçando o caráter primordial da língua, Benveniste (2006, p. 63) ressalta que é apenas ela que “torna possível a sociedade”, uma vez que “constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade”.

Mesmo sendo uma ação individual do sujeito, a enunciação é calcada na relação discursiva que este exerce com um parceiro, real ou idealizado, ou seja, não haveria motivo para se enunciar, para se manifestar linguisticamente, sem ter o objetivo de interagir com um outro, com vistas a produzir uma ação, uma resposta, uma adesão, um posicionamento etc. Logo, “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 1979, p. 285).

Nesse processo dialógico, então, o sujeito apropria-se do aparelho formal da língua, e das possibilidades semânticas por ele proporcionadas, e enuncia-se, projetando o seu dizer na instância discursiva. Tem-se, por conseguinte, uma situação enunciativa, em que aquele que



toma a palavra é designado por “eu”, direcionando seu discurso, explicita ou implicitamente, a um “tu”, seu interlocutor. Há, entretanto, uma propriedade de inversibilidade entre esses sujeitos do discurso, em que, quando o “tu” toma para si o curso da palavra, ele acaba por configura-se em um “eu”, e o “eu” anterior passa a ser o “tu”. Essas duas categorias de pessoa – “eu” e “tu” – manifestam uma oposição semântico-discursiva a um “ele”, considerado a não-pessoa do discurso, por ser apenas o objeto do dizer ou todo aquele que não participa do circuito de troca dialogal, que não se manifesta neste (BENVENISTE, 1979; 2006).

Nessa dinâmica de personalidade entre “eu” e “tu”, estabelece-se a subjetividade e a correlação desta com os sujeitos, uma vez que o poder de discursivização da língua pertence unicamente ao “eu”, que seria a pessoa subjetiva, enquanto “tu” se configura a pessoa não subjetiva. Quanto a isso, Benveniste (1979, p. 286) assevera que “a consciência de si só é possível se experimentada por contraste” e que “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu do discurso”. Sem enunciar-se, o homem deixa de participar ativamente de atividades sociais pela linguagem, pois, não corporificando seu discurso, passa a assumir a posição da não-pessoa, aquela que é passiva, um objeto no universo discursivo. Assim sendo, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (BENVENISTE, 1979, p. 286).

A subjetividade, conforme Benveniste (1979), é capacidade do locutor se apropriar do sistema linguístico e propor-se como sujeito de seu dizer, um sujeito discursivo, que se projeta no discurso e nele deixa marcas de personalidade. Ou seja, o enunciador manifesta seu “ego”, dizendo “eu”, com vistas a atingir um “eco”, que seria o “tu”. Além dos pronomes revelados na primeira pessoa, outra marca de subjetividade na linguagem são os indicadores da *deixis*: “demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora’ e as suas numerosas correlações ‘isso, ontem, no ano passado, amanhã’, etc.” (BENVENISTE, 1979, p. 288).

O sujeito, assim sendo, marca-se na linguagem por meio da subjetividade ao instaurar-se no discurso por um “eu”, inserido no espaço do “aqui” e no tempo do “agora”, que são reconhecidos pelo alocutário ao entrar em contato com o enunciado. E esse projeto enunciativo desenvolvido pelo sujeito visa a reproduzir a realidade de acordo com seu olhar individual e projetá-la ao seu interlocutor, por meio da linguagem. Assim, “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido”. (BENVENISTE, 1976, p. 26). Diante disso, a fim de desvendar o processo de





ressignificação que envolve a interação dos sujeitos com um material discursivo e delinear um percurso interpretativo para isso, na próxima seção desenvolve-se uma análise de um poema.

#### 4. Desvendando os sentidos projetados pelas marcas enunciativas inscritas no poema

Nesta seção, com base nos preceitos teóricos abordados anteriormente, desenvolve-se um estudo do Soneto *XIII*, do livro *Antologia Poética*, de Mario Quintana, enfocando em elementos prototípicos do gênero, bem como nas marcas enunciativo-discursivas projetadas na superfície textual, a fim de se alcançar os sentidos subjacentes à materialidade linguística do referido poema. Para tanto, a análise vem assim organizada: primeiramente, a partir da análise de elementos gráficos, fônicos e lexicais, evidenciam-se as estratégias enunciativas relacionadas ao subgênero poema. Num segundo momento, abordam-se os traços semânticos que corroboram tanto para a articulação entre os sujeitos da interação comunicativa (“eu” e “tu”), como para a projeção da subjetividade do enunciador na materialidade discursiva, que se articulam e fundamentam a semântica global do poema.

Segue a transcrição do poema a ser analisado, retirada de Quintana (1997, p. 19).

#### XIII

Da vez primeira em que me assassinaram  
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha...  
Depois, de cada vez que me mataram,  
Foram levando qualquer coisa minha...

Hoje, dos meus cadáveres, eu sou  
O mais desnudo, o que não tem mais nada...  
Arde um toco de vela, amarelada...  
Como único bem que me ficou!

Vinde, corvos, chacais, ladrões de estrada!  
Ah! Desta mão avaramente adunca,  
Ninguém há de arrancar-me a luz sagrada!

Aves da Noite! Asas do Horror! Voejai!  
Que a luz, trêmula e triste como um ai,  
A luz do um morto não se apaga nunca!

Embora o texto poético tenha uma unidade semântica articulada por características próprias a esse gênero, “ao analisar um poema, é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório” (GOLDSTEIN, 2006, p. 5). Também, para



melhor organizar e desenvolver esse processo analítico “é mais simples começar pelos aspectos mais palpáveis do poema, aqueles que saltam aos olhos – ou aos ouvidos” (GOLDSTEIN, 2006, p. 6). Logo, conforme D’Onofre (2007, p. 184), “o primeiro contato que temos com o poema escrito é o ótico, pois, pela sua configuração gráfica apresenta-se como uma feição plástica”. Observa-se, então, que o poema analisado apresenta certa simetria na organização de sua forma: são 14 versos, distribuídos em quatro estrofes, sendo as duas primeiras constituídas por quatro versos e as duas últimas por três. Tal estruturação evidencia que esse poema pode ser considerado um soneto, cujo nome, de acordo com Soares (1993), originou-se do italiano *sonetto*, que se relaciona com *son* (melodia, canção), e nomeia “todo poema de catorze versos, dispostos em dois quartetos e dois tercetos” (p. 35).

Os esquemas de rima inscritos em sonetos eram constituídos, originalmente, da seguinte forma: ABAB, ABAB, CCD, CCD ou ABAB, ABAB, CDC, DCD (SOARES, 1993). Mas essa esquematização fixa foi assumida por diferentes poetas, recebendo, por conseguinte, variações estilísticas que se remodelaram com o passar do tempo, como se observa na configuração atribuída por Quintana (1997) ao soneto *XIII*, que se afasta em demasia do padrão original, seguindo um esquema diferenciado, a saber: ABAB, CDDC, DED, FFE. Esse pequeno detalhe esquemático já proporciona uma amostra do caráter transgressor e questionador de Quintana, que, embora se aproxime de padrões canônicos, recusa-se a limitar-se a estes, imprimindo, então, sua individualidade em seus escritos.

A partir dessa constatação, chega-se ao nível fônico do poema, que é outro importante componente a ser analisado em textos poéticos, normalmente constituído por rimas, que conferem tanto ritmo como musicalidade ao texto. Goldstein (2006, p. 44) define rima como o nome dado à repetição de sons que guardam traços gráficos e, conseqüentemente, sonoros semelhantes, “ora no final de versos diferentes, ora no interior do mesmo verso, ora em posições variadas, criando um parentesco fônico entre palavras presentes em dois ou mais versos”. A fim de proporcionar uma visão mais organizada da esquematização das rimas inscritas no soneto em análise, elas são apresentadas a seguir de maneira agrupada:

**Rimas A:** “assassinaram” e “mataram”;

**Rimas B:** “tinha” e “minha”;

**Rimas C:** “sou” e “ficou”;

**Rimas D:** “nada” e “amarelada”; “estrada” e “sagrada”;

**Rimas E:** “adunca” e “nunca”;

**Rimas F:** “voejai” e “ai”.



A partir do proposto por Goldstein (2006) e D’Onofrio (2007), também é possível identificar certa simetria na distribuição das rimas ao longo do poema: a) as rimas **A** e **B**, por seguirem a sequência *ABAB*, são admitidas como alternadas ou cruzadas, uma vez que há um revezamento na sua inscrição no poema; b) as rimas **C** e as **E** são vistas como interpoladas, pois há outras rimas inscritas entre elas, deixando-as, de certa forma, um pouco afastadas; c) as rimas **D** seguem duas formas distintas de configuração, já que em “nada” e “amarelada” elas são emparelhadas, ou seja, aparecem em versos sequenciados, enquanto em “estrada” e “sagrada” são interpoladas, tendo outro verso entre elas; d) as rimas **F**, por fim, também são concebidas como emparelhadas, não havendo inscrição de outros versos entre elas.

As rimas, ainda, podem ser conceituadas como ricas ou pobres: “a rima pobre ocorre entre palavras pertencentes à mesma classe gramatical (dois substantivos, dois adjetivos, dois verbos etc.). E a rima rica se dá entre termos pertencentes a diferentes categorias gramaticais” (GOLDSTEIN, 2006, p. 48). Nesse viés, as rimas **A** e **C** são delineadas como pobres, pois as palavras que as compõem são elementos de uma mesma classe gramatical, ou seja, são verbos (“assassinaram” e “mataram”; “sou” e “ficou”). As demais rimas, por outro lado, são concebidas como ricas, sendo formadas por palavras de categorias gramaticais distintas, quais sejam: rimas **B** – verbo (“tinha”) e pronome (“minha”); rimas **D** – advérbio (“nada”) e adjetivo (“amarelada”), substantivo (“estrada”) e adjetivo (“sagrada”); rimas **E** – adjetivo (“adunca”) e advérbio (“nunca”); e rimas **F** – verbo (“voejai”) e interjeição transformada em substantivo pela inscrição do artigo “um” (“um ai”).

Os aspectos estruturais-estilísticos supracitados podem até parecer estanhos e pouco contributivos na constituição semântica do poema, mas não se pode desprezar o fato de todo esse material ser resultado de um projeto enunciativo delineado pelo enunciador/autor, configurando-se produto de um ato intencional carregado de sentidos. Conforme Benveniste (1989, p. 86), “desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções”, fazendo determinadas escolhas, a fim de criar determinados efeitos de sentido.

Assim, toda essa estruturação cuidadosa do poema em forma de soneto e sua organização sonora em rimas simétricas, arranjadas de forma padronizada e enriquecida pela escolha vocabular, corporificam a atenção estética concedida pelo autor ao seu material discursivo. Quanto a isso, Jouve (2012, p. 17) refere que o primeiro contato que o leitor faz com o texto e que pode ser decisivo em relação ao prosseguimento da leitura diz respeito ao olhar estético depositado sobre uma obra. Logo, ao seguir esse rigor estilístico, além de



“filiar-se à poesia e, portanto, à literatura e à arte”, o poema *XIII* projeta a possibilidade de ser idealizado pelo leitor como um material de valor elevado, que recebeu um trato diferenciado, e, em tese, ofereceria uma leitura mais profunda e enriquecedora, merecendo, assim, ser lido.

Transpondo o olhar analítico para um liame mais profundo, os aspectos semânticos, cumpre ressaltar que, nas palavras de Moisés (1970), os textos de natureza poética, como é o caso do soneto em análise, têm por objeto um “eu”, que manifesta uma concepção de mundo por meio de um olhar único, partindo de reflexões subjetivas do enunciador/autor. Assim sendo, seguindo as proposições benvenistianas, reconhece-se que “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala”, e isso, assim como na poesia, “é um dado constitutivo da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 84).

É possível observar, nesse sentido, algumas marcas que evidenciam a inserção do enunciador no discurso inscrito no soneto *XIII*, a saber: a) o pronome objeto “me”, inscrito nos primeiro, terceiro, oitavo e décimo primeiro versos, e o pronomes possessivos “minha”, no quarto verso, e “meus”, no quinto; b) e o pronome da primeira pessoa do singular, “eu”, bem como verbos relacionados a essa pessoa do discurso – “perdi”, “sou”. A inscrição desses vocábulos relacionados à primeira pessoa deixa transparecer a presença do enunciador enquanto sujeito de seu dizer, revelando algumas “formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com a enunciação” (*ibidem*). Assim, apresentando marcas de pessoalidade, o enunciado revela também traços de subjetividade.

O “eu” lírico, ou o “eu” enunciativo, assim sendo, apropria-se virtualmente da língua e manifesta o seu discurso no mundo por meio de um engendramento discursivo subjetivo. Ao declarar-se locutor, esse sujeito discursivo “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro”, posto que, “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006, p. 84). Instaura-se, então, uma relação propriamente enunciativa, em que um “eu” se dirige a um “tu”. Considerando que, no poema em análise, o “eu” enunciativo é revelado pelo “eu” lírico, corporificado pelo autor, Mario Quintana, reconhece-se a inserção de três possíveis “tu”:

a) o primeiro seria o próprio autor, uma vez que o “eu” pode estar “à procura da própria imagem, refletida na superfície do mundo físico” (MOISÉS, 1970, p. 46), ou seja, o poeta estaria articulando um discurso reflexivo sobre a própria existência, portanto, dirigindo-se a si mesmo.

b) o segundo “tu” seriam os opressores do “eu” lírico, aqueles que, aos poucos, vão destituindo este de sua própria essência, como se pode observar no verso “Vinde, corvos,



chacais, ladrões de estrada!”, em que o enunciador, ao inscrever a forma imperativa do verbo “vir” (“vinde”), dirige-se diretamente a alguém.

c) o terceiro “tu” seria o leitor, que é quem opera sobre o texto, mobilizando seus conhecimentos prévios (enciclopédicos, linguísticos), a fim de inferir os sentidos inscritos na profundidade textual. A perspectiva de reversibilidade e de continuidade de um diálogo, mesmo que virtual, projetada neste caso, manifesta-se na possibilidade de agenciamento do leitor diante do discurso que emana do texto, o que estabelece uma relação intersubjetiva entre “eu”/autor/enunciador e “tu”/leitor/enunciatário.

Observa-se, também, a referência a não-pessoa. Isto é, além de todo o conteúdo temático abordado no poema poder, de certo modo, configurar-se um “ele”, na primeira estrofe, o “eu” direciona seu discurso a um “tu” referindo-se a um “eles”, como se evidencia nos seguintes versos: “Da vez primeira em que [eles] me assassinaram”, “Depois, de cada vez que [eles] me mataram”. O pronome na terceira pessoa do plural, “eles”, mesmo que implicitamente, é usado para se referir a sujeitos que, embora exerçam alguma ação sobre o enunciador - “me assassinaram”, “me mataram” -, não participam da troca dialogal intersubjetiva exercida entre o “eu” e o “tu” discursivos, por isso são o objeto do dizer.

Outro elemento constituinte do texto literário que, de acordo com D’Onofrio (2007), merece atenção no processo analítico são as escolhas lexicais e o valor semântico por elas conferido. Entretanto, cumpre ressaltar que “nunca se pode perder de vista a unidade do texto a ser recuperada no momento da interpretação, quando o poema terá sua unidade orgânica restabelecida” (GOLDSTEIN, 2006, p. 5). Ao examinar as escolhas lexicais, portanto, faz-se, aqui, uma leitura da implicatura destas na constituição da significação global do poema *XIII*.

Já de início, identifica-se a inscrição de palavras com carga semântica forte, que conferem um tom de obscuridade ao texto, tais como: “assassinaram”, “mataram”, “cadáveres”, “corvos”, “Aves da Noite”, “Asas do Horror”, “morto”. Essas palavras reforçam o olhar negativo que o enunciador deposita sobre a sociedade, mas não podem ser concebidas em seus sentidos literais, e, sim, quanto aos seus aspectos simbólicos, metafóricos. Quanto à concepção de metáforas, pode-se dizer que “seu mecanismo básico é constituído pela associação num sintagma de dois significantes apresentados como semelhantes, a que correspondem, contrariamente, significados diferentes” (D’ONOFRIO, 2007, p. 213).

A partir dessa proposição e considerando que “o soneto costuma conter uma reflexão ligada à vida humana” (GOLDSTEIN, 2006, p. 57), nota-se que o enunciador utiliza-se das escolhas e articulações vocabulares para projetar uma esfera introspectiva ao poema. Já no



primeiro verso –“Da vez primeira que me assassinaram”–, deixa-se transparecer que o “eu” lírico fora “assassinado” mais de uma vez, concepção essa que recebe reforço semântico do terceiro verso –“Depois, de cada vez que me mataram”–, no qual se evidencia que essa ação opressiva se manteve como um ato frequente por um período indeterminado de tempo.

Os verbos “assassinar” e “matar”, entretanto, recebem um valor metafórico, posto que não se referem a uma morte física, mas, sim, simbólica, podendo representar a opressão que o social exerce sobre esse sujeito, forçando-o, talvez, a adaptar-se a padrões sociais e a deixar de expressar sua individualidade, seu olhar subjetivo quanto ao mundo que o cerca. Essa noção de perda ou apagamento da identidade do “eu” lírico perante a sociedade fica ainda mais nítida nos segundo e terceiro versos –“Perdi um jeito de sorrir que eu tinha...”, “Foram levando qualquer coisa minha...”–, sendo que essa perda não é concebida como um acontecimento natural do sujeito, mas, sim, como resultado da ação de um “outro” ser discursivo externo ao dizer.

Enquanto a primeira estrofe se refere a aspectos do passado –“assassinaram”, “perdi”, “mataram”–, a segunda propõe uma transposição para o presente, sendo marcada, explicitamente, pela inscrição do advérbio “Hoje” e de verbos conjugados no presente do indicativo –“sou”, “tem”. Nessa estrofe, o “eu” lírico reflete quanto à sua condição atual, que, resultante de um processo de apagamento, ficou praticamente vazia da subjetividade desse sujeito –“O mais desnudo, o que não tem mais nada...”. Essa constatação é corroborada pelo fato de o “eu” lírico se apresentar como um “cadáver”, que, figurativamente, pode ser concebido como algo que deixou de existir ou tornou-se obsoleto.

Por outro lado, o enunciador revela, nos terceiro e quarto versos dessa estrofe, que ainda lhe restou um toco de vela –“Arde um toco de vela, amarelada...”, “Como único bem que me ficou!”. A vela assume um caráter simbólico, podendo representar tanto certa pureza de espírito, como a clareza de uma “mente que se abre para penetrar no inconsciente e o fertilizar” (DICIONÁRIO, 2017), e, por ser caracterizada como amarelada, ela permite inferir uma ideia de velhice. Ou seja, o “toco de vela, amarelada...”, assim como a inscrição constante de reticências na materialidade do poema, possibilitam o reconhecimento de marcas da passagem do tempo, manifestando o envelhecimento do “eu” lírico, e a permanência de poucos traços da consciência individual desse sujeito. Nos tercetos, porém, o “eu” lírico começa a manifestar certa reação diante desse contexto opressor:

a) inicialmente, observa-se a inscrição do verbo “vir” no modo imperativo, constituindo um vocativo, que convoca aqueles que deveriam, em tese, consumir os restos



mortais do “eu” lírico, que deveriam findar com o que ainda lhe restara de subjetividade, de identidade –“Vinde, corvos, chacais, ladrões de estrada!”;

b) na sequência, porém, o “eu” lírico ressalta que não permanecerá passivo diante da ação de seus opressores, e que, como um sovina que se agarra fortemente aos seus bens, ele não permitirá que corrompam a luz que lhe restou –“Ah! Desta mão avaramente adunca”, “Ninguém há de arrancar-me a luz sagrada!”. Essa “luz”, considerando que o “eu” lírico se corporifica no autor, pode ser concebida com a própria poesia, que habita o interior de Mario Quintana, e, por meio da expressão pela palavra, dá-lhe forças para enfrentar a opressão e as mazelas da vida;

c) por fim, fica ainda mais nítida essa ideia de enfrentamento, posto que o enunciador ordena, por meio do emprego do imperativo –“Voejai” –, que aqueles que lhe cercam e conferem valor negativo à sua vida se afastem –“Aves da Noite! Asas do Horror! Voejai!” –, pois, embora fraca, a luz que o sustenta não será apagada tão facilmente. Ou seja, o “eu” impresso do poema se manifesta, após tanto sofrer opressões, ainda inabalado, independentemente de sua miséria, mantendo-se firme perante as afrontas externas. Mas essa firmeza, vale ressaltar, foi construída juntamente com a maturidade do “eu” lírico.

Cumpré dizer, enfim, que o poema se articula com vistas a exprimir o sentimento do enunciador (a dor, a insatisfação, a tristeza) frente a uma ação externa involuntária aos seus desejos, e talvez, a partir disso, conduzir o leitor/enunciatário a refletir um pouco mais sobre si mesmo e sua relação com o mundo. Mas essa emoção inscrita no poema, em contrapartida, “não é aquela que o texto denota ou exprime, mas aquela que produz no leitor. Portanto, ela depende menos do texto do que daquele que o lê” (JOUVE, 2012, p. 101).

É nesse sentido que se observa que um mesmo texto pode significar de maneiras distintas dependendo do olhar lançado pelo leitor sobre ele. Isso, todavia, não significa que o texto está aberto a qualquer significação: ao materializar seu discurso, o enunciador desenvolve um projeto enunciativo, visando a transmitir algo ao seu enunciatário, e, para tornar o seu discurso inteligível, deixa marcas enunciativo-pragmáticas no texto, a fim de conduzir o processo de inferência de sentidos. Ou seja, há sentidos que mais se aproximam da finalidade discursiva proposta pelo enunciador, e alcançá-la depende muito da habilidade leitora do sujeito que com ela interage, bem como do conhecimento compartilhado entre os sujeitos da troca linguageira – “eu”/enunciador e “tu”/leitor.

## 5. Considerações finais



A partir das discussões aqui desenvolvidas, ficou evidente que a interação humana é feita pela representação, sendo, na maioria das vezes, a partir de textos falados e escritos, construídos pelo uso de signos linguísticos, que são uma forma de apreender a realidade, a qual só existe para os homens quando for nomeada. Nesse processo enunciativo, o enunciador se apropria virtualmente da língua e, normalmente, inscreve-se no discurso, deixando vestígios, marcas enunciativas do próprio dizer na materialidade discursiva, as quais devem ser reconhecidas e ressignificadas pelo leitor, pois projetam determinados efeitos de sentido.

O processo de ressignificação textual, entretanto, é complexo e desafiador, envolvendo aspectos pragmáticos e cognitivos. Além disso, embora o ato de ler, assim como a interação com textos, seja intrínseco às relações sociocomunicativas, ninguém nasce leitor. A habilidade leitora, por esse viés, tanto não é privilégio de poucos indivíduos que tenham nascido com um dom específico para isso, como tampouco é alcançada unicamente por meio de inúmeras e cansativas leituras. Essa habilidade, portanto, deve ser desenvolvida, uma vez que a compreensão está associada à observação de traços projetados na materialidade textual e a conhecimentos específicos a serem mobilizados no processo de inferência.

Diante desse contexto, o estudo articulou-se em torno do complexo processo de ressignificação textual, buscando subsídios em pressupostos da Linguística e da Literatura, com o objetivo de analisar marcas enunciativo-discursivas inscritas em um texto poético, as quais interferem na constituição semântica do texto. O cunho interdisciplinar inscrito no estudo, certamente, possibilitou depositar um olhar ao mesmo tempo mais amplo e mais profundo ao texto literário analisado, o qual requer um olhar mais atento e sistemático no processo de leitura, uma vez que confere um trato enriquecido aos recursos linguísticos manipulados na materialização discursiva.

Ressalta-se, por fim, que a análise aqui desenvolvida, além de não explorar toda a riqueza semântica projetada no corpus analisado – *Soneto XIII*, de Mario Quintana –, esboça apenas algumas (e não a única) possibilidades de exploração dos sentidos inscritos no texto poético. Espera-se, nesse contexto, que este trabalho também possa contribuir, em alguma medida, para qualificar a prática pedagógica de ensino da língua materna, levando a desenvolver estratégias que formem um leitor competente, que vai além da superfície textual e encontra os sentidos subjacentes.





---

**REFERÊNCIAS**

BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. SP: Pontes, 2006.

DICIONÁRIO de símbolos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/vela/>. Acesso em: 02 ago. 2017.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: introdução à problemática da literatura**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997.

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

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1993.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03121132>

## O AUTOR MORREU EM *O MAL DE MONTANO*<sup>1</sup>

Rosana Arruda de SOUZA (UFMT)<sup>2</sup>  
Henrique de Oliveira LEE (UFMT)<sup>3</sup>

Data de recebimento: 07/10/2019  
Aceite: 10/12/2019

**Resumo:** na segunda metade do século XX, ascendeu na Literatura a querela teórica a respeito da morte do autor. Com base em Barthes, vimos declarada a autonomia da escrita, que, segundo ele, não demandava que uma voz autoral fosse reconhecida nela; já para Foucault, a morte do autor deixava uma lacuna, que ele, então, preencheu trazendo o elemento da função autoral. Entretanto, Nietzsche já instigava, no século XIX, um abalo nas certezas sobre a figura autoral, através do questionamento da noção de verdade, e postulando a morte de Deus, fato que estimula a pensar na morte dos seres criadores das coisas, dentre eles, o autor. Nessa perspectiva, analisarei o romance *O mal de Montano* de Enrique Vila-Matas, escritor conhecido justamente por jogar com a autoria, mobilizando realidade e ficção. A hipótese é de que a narrativa passa pela noção de morte do autor, mas isso não basta para a sua análise, sendo preciso que nos fiemos ao critério da função autoral e ao jogo do verdadeiro/não verdadeiro.

**Palavras-chave:** morte do autor, O mal de Montano, ficção.

**Abstract:** in the second half of the twentieth century, the theoretical quarrel about the death of the author rose in Literature. Based on Barthes, we saw declared the autonomy of writing, which, he said, did not demand that an authorial voice be recognized in it; for Foucault, the author's death left a gap, which he then filled with the element of the authorial function. In the nineteenth century, however, Nietzsche instigated a shock in certainties about figure of the author, through the questioning of the notion of truth, and postulating the death of God, fact that encouraged to think about the death of creative beings of things, among them, the author. From this perspective, I will analyze the novel *The evil of Montano* by Enrique Vila-Matas, a writer known for playing with authorship, mobilizing reality and fiction. The hypothesis is that the narrative passes through the notion of death of the author, but this is not enough for its analysis, being necessary that we use the criterion of the authorial function and the game of the true / not true.

**Keywords:** author's death, *The evil of Montano*, fiction.

### Introdução

<sup>1</sup> O presente artigo é oriundo da tese de doutorado (em andamento), intitulada “As estratégias de autorrepresentação no romance de Enrique Vila-Matas”, autoria: Rosana Arruda de Souza, orientador: prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee, respectivamente, autora e coautor deste artigo.

<sup>2</sup> Mestre e doutoranda em estudos de linguagem, com concentração na área de estudos literários, pelo Programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. E-mail: rosanaarrudasouza@hotmail.com. Bolsista CAPES/FAPEMAT.

<sup>3</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, *campus* Cuiabá. Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: E-mail: holiveiralee@gmail.com



Em 1967, Barthes inicia o artigo *A morte do autor* indagando-se sobre de quem era a voz na novela balzaquiana *Sarrasine*. Depois de conjecturar ser a voz do indivíduo Balzac, do autor Balzac, e até a voz de uma sabedoria universal, Barthes conclui que nenhuma delas vigora na escrita, pois esta última é destruidora de toda voz:

Na sua novela *Sarrasine*, Balzac, falando de um castrado disfarçado de mulher, escreve esta frase: Era a mulher, com os seus medos súbitos, os seus caprichos sem razão, as suas perturbações instintivas, as suas audácias sem causa, as suas bravatas e a sua deliciosa delicadeza de sentimentos. – Quem fala assim? Será o herói da novela, interessado em ignorar o castrado que se esconde sob a mulher? Será o indivíduo Balzac, provido pela sua experiência pessoal de uma filosofia da mulher? Será o autor Balzac, professando ideias “literárias” sobre a feminilidade? Será a sabedoria universal? A psicologia romântica? Será para sempre impossível sabê-lo, pela boa razão de que a escrita é destruição de toda a voz, de toda a origem. A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve (BARTHES, 1967, p. 1).

Temos, pois, declarada a posição de supremacia e independência da escrita e sua consequente "orfandade", uma vez que não se impõe mais sobre ela o poder paternal do autor que faria do texto imagem e semelhança sua. Basicamente, vemos estabelecido o entendimento de que não devemos procurar no texto o que o autor quis dizer, porque no texto deixa de estar impressa uma voz autoral. O ato de escrita pode ser compreendido como o ato de suicídio do autor – escrevendo-se, anula-se a própria vida em prol da vida da escrita e esta não faria outra coisa que provocar o afastamento entre o indivíduo e o ato contado na escrita. Para Barthes, “desde o momento em que um fato é contado, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, quer dizer, finalmente fora de qualquer função que não seja o próprio exercício do símbolo, produz-se este desfasamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (1967, p. 01).

O poder autoral na escrita decai a partir do momento em que o autor deixa de ser tomado pela cena anterior ao texto, pelo passado que sustenta o texto presente. Não pode ser a sua figura senão uma figura a entrelaçar a tantas outras, e sua voz, também, tem-se por entrelaçada a outras vozes, pois o texto "é um tecido de citações" (BARTHES, 1967, p. 03).

Se existe o autor, este morreria no ato de escrita e, paradoxalmente, nasceria junto com a mesma, num processo em que a escrita é quem tem poder de construir um autor e reconstruí-lo eternamente.



O Autor, quando se acredita nele, é sempre concebido como o passado do seu próprio livro: o livro e o autor colocam-se a si próprios numa mesma linha, distribuída como um antes e um depois: supõe-se que o Autor alimenta o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive com ele; tem com ele a mesma relação de antecedência que um pai mantém com o seu filho. Exatamente ao contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e, todo o texto é escrito eternamente aqui e agora (BARTHES, 1967, p. 03).

Podemos também conjecturar que o nosso desejo de procurar o sentido que o autor quis dar ao texto e, portanto, uma figura autoral e paterna, vem precedido por nosso desejo antigo de achar a verdade, sendo esta tomada pelo único caminho viável de ser seguido. Para Barthes (1967), ao se recusar consignar ao texto (e ao mundo como texto) um “segredo”, quer dizer, um sentido último, liberta uma atividade a que poderíamos chamar contraideológica, propriamente revolucionária, pois recusar parar o sentido é afinal recusar Deus e as suas hipóstases, a razão, a ciência, a lei.

Essa analogia feita entre Deus e autor está longe de ser de balde e pode ser vista sob várias óticas. Uma delas seria a de um certo recalque histórico e recalque no próprio discurso da subjetividade, uma vez que a concepção de autor muda historicamente, sai e entra em cena acompanhando, também, a própria concepção de indivíduo. E o que era o indivíduo fora da égide moderna, senão um ser dependente de Deus? Decaídos ou questionados os postulados cristãos, não necessariamente nos viramos contra Deus, mas, certo modo, o fazemos sair de cena. Porém, ainda restou o estado de “castrado”, em que não conseguimos estabelecer uma total independência de uma batuta criadora.

Deus saiu de cena, mas outros deuses vieram à tona. Do mesmo modo, o autor sai de cena, mas outras questões vieram à tona a mover o processo de leitura e, se não buscamos mais o autor, tomamo-lo por elemento de organização da escrita. Ele deixa de ser o pai da escrita para tornar-se elemento dela, elemento de que lançamos mão. Buscamos, e sempre o faremos, o caminho da verdade, a diferença é que agora se joga com a verdade, tomamo-la por peça do jogo, e seu valor não é nem um pouco superior ao valor da não-verdade.

Pretendemos articular essa discussão, da morte autoral, no romance *O mal de Montano* (2002), do escritor espanhol Enrique Vila-Matas. O escritor é conhecido por aliar arditamente a ficção e a realidade em suas narrativas, de forma que conduz-se um jogo em que vários caminhos de verdade e não verdade sustentam, em vez de a figura do autor, a sua sombra.



### Como o autor morre no romance

*O mal de Montano* traz a história do narrador-protagonista Rosário Gironde que fala de uma doença da literatura. Esta estaria morrendo, ao mesmo tempo em que as pessoas estariam doentes de literatura, inclusive ele próprio. Acometida pela doença, a pessoa ou perde a capacidade de escrita, fato ocorrido com o filho de Rosário Gironde, Montano; ou começa a achar que tudo que vem à mente já foi escrito e pensado por outros escritores; ou passa a relacionar tudo a trechos de obras literárias, caso de Rosário, que vira um dicionário ambulante de citações literárias.

Além disso, paira na narrativa uma sombra autoral. Apesar de o narrador-protagonista não receber o mesmo nome do autor, aquele nasceu no mesmo ano e cidade que este último. No mais, o narrador cria um verdadeiro labirinto de identidades, pelas quais às vezes, questionamo-nos se “ele é ele mesmo”, pois ele acaba por fundir elementos de sua vida com a vida de outros personagens, como sua mãe, que também se chamava Rosário Gironde e anunciava suicidar-se do mesmo modo que se suicidou a mãe de Montano, o qual, aliás, Rosário confessa que não existe, fora apenas um elemento criado para produzir o romance que escrevia.

A narrativa, assim estabelecida, parece refletir as próprias contendas literárias em voga. Uma vez ausente a identidade entre os nomes do autor e o narrador-protagonista, o negócio agora é sustentar a ausência autoral e manter vivo o jogo em que nunca se chega ao autor, mas mobilizam-se estratégias para que ele seja sempre perseguido.

A visão de Barthes parece cortar as possibilidades de ligação entre a escrita e a vida, no entanto, houve aqueles que não foram tão taxativos quanto ele, e retomaram o elo da escrita com a instância autoral, ainda que com o “autor defunto”. Ocorre que, mesmo o autor desfalecendo no texto e mesmo que nos eximamos de explicar o texto lançando mão de dados biográficos, os signos que asseguram uma figura e norteiam os sentidos da narrativa continuam a existir.

Continua a vigorar uma égide biográfica no texto, porque continuamos a ter o processo de individualização de um sujeito, mesmo este não assegurando a presença autoral. Essa tenha sido talvez uma visão aproximada do pensamento de Foucault, quando lançou *O que é um autor?*, em 1969, dando, de certo modo, uma resposta à posição barthesiana.



Conforme Foucault (1992), o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular. Então, é como se o autor tivesse a função de minguar-se no texto, fingir que morreu, e o leitor entra com a função de condescender essa morte, fingir, também, que lê uma história que nada tem a ver com a vida real do autor, fingir que há, de fato, uma desvinculação entre realidade e ficção.

No caso de *O mal de Montano*, vemos, no parágrafo inicial, o seguinte:

Em fins do século 20, o jovem Montano, que acabara de publicar seu perigoso romance sobre o enigmático caso dos escritores que renunciavam a escrever, foi apanhado nas redes de sua própria ficção, apesar de sua tendência compulsiva à escrita, e converteu-se num escritor totalmente bloqueado, ágrafo trágico (VILA-MATAS, 2005, p. 13).

Toma-se, aí, a escrita por elemento poderoso, poderoso o suficiente para abocanhar o próprio escritor, ocasionando a perda de seu posto de criador, tornando-o ágrafo. Vemos aqui o movimento de levante da criatura contra o criador, metaforizando o processo de morte autoral – o preço pago em troca da escrita é, paradoxalmente, o de tornar-se bloqueado para ela, tal como acomete Montano.

No trecho seguinte, descobrimos que o parágrafo inicial da história era, na verdade, trecho do diário do narrador Rosário Gironde, diário o qual ele pretendia transformar em romance, pois necessitava de leitores:

Vou me deitar, sinto-me cansado depois da viagem e também fatigado de tanto escrever neste diário que mantenho há anos e que hoje, já desde a primeira linha – quando escrevi isso de “Em fins do século 20, o jovem Montano ...” –, notei que podia se converter, movido por um impulso misterioso, no ponto de partida de uma história que exigiria leitores, sem poder ficar oculta entre as páginas deste diário íntimo (VILA-MATAS, 2005, p. 19).

Daí em diante, a narrativa intensifica um processo de individuação do eu que se entrelaça a uma figura autoral. Rosário Gironde desempenha o papel de narrador, de escritor de diário e também será o escritor de romance, este, aliás, receberá o mesmo título daquele impresso na capa do romance que temos em mãos. A revelação acontece quando Rosa, esposa de Rosário Gironde, surpreende uma espécie de mapa a respeito da doença literária:



Me explique agora mesmo o que é o mal de Montano e por que tem mapa. E agora mesmo também me diga o que seu filho tem a ver com isso, com este mapa tão infantil [...] O que é o mal de Montano?

- Um romance – sussurrei.
- Onde fica isso? – perguntou.
- O quê?
- O mal de Montano.

Fui até a mesinha de cabeceira e tirei o diário, este diário. E mostrei-o a ela (VILA-MATAS, 2005, p. 100).

Assim, se não vamos buscar o autor Enrique Vila-Matas para dar um sentido à sua obra, também não passamos indiferentes à presença de um escritor na história a escrever um romance de nome igual àquele escrito pelo autor de carne e osso. Entretanto, está exatamente na expressão de carne e osso o fator que diferencia o autor moderno do autor de períodos anteriores. A morte do autor deixa de coincidir com a sua inexistência; o autor morreu, mas a própria ausência sua perdura como um dos signos que ancoram um poder autoral, dentro de um caminho onde não mais perscrutamos a verdade, e sim entramos no jogo em que verdade e não-verdade são peças de criação de sentidos.

Não estamos, pois, a falar de um autor de carne e osso, mas de uma instância de uma relação transferencial, no sentido psicanalítico do termo, com texto escrito, no qual, despeito de saber de suas morte, o leitor deseja o autor.

Como instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa: mas no texto, de uma certa maneira, eu desejo o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha (salvo no “tagarelar”) (Barthes, 1987,p.37).

Para Foucault (1992, p. 46), “o nome do autor não está situado no estado civil dos homens nem na ficção da obra, mas sim na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular”. O autor aparece no modo de funcionamento de determinados textos, estabelecendo o horizonte de expectativas no leitor. No caso de *O mal de Montano*, evocamos de maneira persistente o autor, mesmo diante do fato de que a narrativa deixe de atender ao postulado de Lejeune (2008), sobre o pacto autobiográfico, ou seja, está ausente nela a identidade entre os nomes do narrador, protagonista e autor. O autor, no romance em cena, recusa-se de dar-se por meio de um pacto autobiográfico, dando-se sim por meio da dubiedade e da ruptura com o discurso da verdade.



Nietzsche já instigava, no século XIX, um abalo nas certezas sobre a figura autoral. Basicamente, ele questiona a noção de verdade, e Deus se colocaria no arquétipo da maior e mais problemática verdade de todas – acusar a Deus, como mentira, falha de pronto porque ele já não existe; apontá-lo como verdade, também, pelo mesmo motivo de que ele não existe. Em *A Gaia Ciência* (1882), Nietzsche (2001) pontua que Deus está morto e nós o matamos; nós teríamos matado Deus por querermos colocá-lo no mesmo decurso falho com que analisamos as coisas sob a vontade do verdadeiro.

Para Foucault (1992), entretanto, não basta repetir a afirmação oca de que o autor desapareceu e que Deus e o homem morreram de uma morte conjunta. É preciso, frisa ele, localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor. O filósofo começa a alimentar a discussão tratando do nome do autor, um nome próprio, que quando mencionado, não é o mesmo de quando mencionado outros nomes próprios. O nome do autor “exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos” (FOUCAULT, 1992, p. 45).

Todavia, compreendemos que Nietzsche não se limitou apenas a declarar a morte de Deus, e seu derivado metafísico, o autor, mas também operou uma crítica à busca essencialista por verdades. Estas seriam, segundo Nietzsche, apenas o efeito da re-afirmação dogmática e cristalização de certas metáforas :

O que é a verdade portanto? Uma batalhão imóvel de metáforas, metonímias e antropomorfismos, enfim, uma soma das relações humanas que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua éfuge e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (NIETZSCHE, 2014, p. 66)

Se a verdade seria um efeito de certos usos de figuras de linguagem até a sua cristalização, ao "ponto de parecerem sólidas", a verdade sobre "o autor" em *O mal de Montano*, revela-se como um efeito, não da interioridade essencial de um indivíduo real, mas da possibilidade de narrar relações humanas através de uma ênfase retórica e poética. Os nomes de Rosário, seu filho Montano, Margot Valerí e Tongoy formam uma rede de alter-egos, metáforas e metonímias, tecida através da ambiguidade de informações com as quais se poderia supostamente afirmar a natureza fictícia ou real de suas existências. Através desta





estratégia desestabiliza-se constantemente o pacto de leitura – seja ele autobiográfico, autoficcional ou romanesco – que o leitor é convidado a estabelecer inicialmente com o romance de Vila-Matas. Essa oscilação do pacto de leitura oferece elementos para que o autor possa ser sempre perseguido alhures ao longo do romance sem ser nunca definitivamente encontrado.

No início do segundo capítulo do livro, "Dicionário do tímido amor à vida" um marcante exemplo desse tipo de oscilação do pacto de leitura. Neste momento da narrativa o leitor se descobre enganado pelo narrador, pois este confessa que Montano, ou seja, justamente o personagem mote para o título da obra, nunca existiu, fora apenas uma invenção de Rosário para fazer parte de seu romance:

[...] neste último mês perdi bastante de vista o mal de Montano, diminuí a intensidade de minha obsessiva tendência ao literário. Diria que deixei de me comportar como Borges, que agia como se as pessoas não se interessassem por outra coisa além da literatura. Não perdi de vista, porém, O mal de Montano, a *nouvelle* que terminei de escrever em Faial, depois de uma transa selvagem, a *nouvelle* em que se entrelaçam a ficção e a minha vida real. Há muito de autobiográfico em O mal de Montano, mas também muita invenção. Não é verdade, por exemplo – quase não é necessário dizê-lo –, que Rosa seja diretora de cinema, Rosa –, como muitos de meus leitores já sabem – é agente literária e, sobretudo, é minha eterna namorada, vivemos juntos a quinze anos, não nos casamos nem no civil, não tivemos filhos, tampouco os tivemos com terceiros. De modo que Montano não existe (VILA-MATAS, 2005, p. 106).

No trecho acima, temos o momento em que se verifica o desdobramento do autor em vários eus. E não estamos falando, frisa-se, do autor Enrique Vila-Matas, mas daquele que “morreu” e foi instalar-se lá no fundo do teatro, ou atrás do palco. Rosário confessa que Montano inexistia, porém, simultaneamente afirma o caráter autobiográfico e o entrelaçamento entre ficção e sua vida real. Mas trata-se da possível vida real de quem? Em que essa vida real poderia se diferenciar de uma ficção? Essas perguntas nos levariam a hipotetizar o próprio sujeito que se autodenomina Rosário como uma invenção de um autor que, nesse momento, fala através da voz vinda da parte traseira do palco narrativo, a confessar o logro em que acaba de envolver o leitor.

Se por um lado, há as oscilações que impedem a afirmação da identidade entre narrador e autor, o narrador comparece na narrativa munido de pequenos signos que aludem tal identidade. No trecho abaixo, o narrador-protagonista se atribui o mesmo ano (1948) e



cidade de nascimento (Barcelona) de Enrique Vila-Matas. Além disso, revela que o nome utilizado por ele para assinar seus livros não é seu verdadeiro nome. Rosário Girondo era o nome de sua mãe, até ao final da história, não é revelado ao leitor seu nome verdadeiro. Seria a manobra mesmo de não apoiar-se em um nome próprio uma das estratégias que possibilitam o ato de abdicação de si que vigoraria em todo ato de escrita?

GIRONDO, Rosário (Barcelona, 1948). Que outros se escondam em pseudônimos ou inventem heterônimos. O meu sempre foi o matrônimo. Existe essa palavra, existe a palavra matrônimo? Eu diria que existe tudo que se nomeia. Rosário Girondo é como eu assino meus livros sempre, Rosário Girondo é o nome da minha mãe. Muitas vezes tive que ouvir que era meu pseudônimo. Não, é meu matrônimo. Quantas vezes precisarei dizê-lo Como o nome da mãe pode ser um pseudônimo (VILA-MATAS, 2005, p. 126).

Nada além de uma pequena coincidência com o ano de nascimento de Enrique Vila-Matas torna-se necessário para provocar a oscilação do pacto de leitura autobiográfico. No entanto, uma série de “confissões” dessa voz vinda do fundo do palco que identificamos como Rosário Girondo, com intuito de esclarecer que “há muito de autobiográfico, mas também há muito de invenção” em *O mal de Montano*, acabam por engendrar uma injunção paradoxal sobre a relação entre verdade e ficção contida na obra. Tal como a injunção paradoxal do mentiroso sincero de Creta – retomada por Foucault (2006) em *O pensamento do exterior* (1966) – que declara: eu mintro, o narrador fictício se coloca diante do leitor como alguém capaz de dizer a verdade, pelo simples gesto de confessar que inventa. Além de revelar que Montano não passava de um filho inventado, Rosário declara que Margot Valerí, amiga em comum dele e de sua esposa, também era pura invenção. Quem existia de verdade era outro amigo do casal, Tongoy:

Quem existe mesmo é Tongoy, que é de fato um ator que vive em Paris e é um bocado famoso na França e na Itália, não tanto na Espanha. E é absoluta verdade que seu físico lembra Nosferatu, como também é verdade que o conheci numa recente viagem ao Chile, seu país de origem. A aviadora Margot Valerí, por sua vez, é alguém que não existe, foi inventada por mim e qualquer semelhança com um ser real é mera coincidência. Não inventei quando disse que Tongoy, Rosa e eu viajáramos juntos no mês passado aos Açores. Mas, é claro, não para rodar nenhum documentário, fomos só de férias [...] (VILA-MATAS, 2005, p. 106).



É neste ponto que o leitor acaba por imergir mais ainda no quebra-cabeça criado pelo narrador: ele afirma que a amiga Margot Valerí era uma mentira, ao passo que Tongoy, sim, era uma verdade. Entretanto, Tongoy fora apresentado a Rosário justamente por Margot Valerí. Ou seja, embaralham-se novamente as fronteiras do real e ficcional na narrativa quando do conjunto de enunciados do narrador se pode depreender que uma amiga inventada apresentou-lhe um amigo existente.

No trecho a seguir, ele atribui à sua mãe a invenção de Margot Valerí:

Em muitos momentos de seu diário [da mãe de Rosário] surpreende a violência verbal, surpreende em alguém como ela, que nunca levantava a voz, e era, como muitas pessoas deprimidas, uma pessoa pacífica, muito calma. Mas no diário era terrível, destrutiva quando falava das pessoas. Detestava quase todo o mundo, menos Margot Valerí, suposta amiga sua, velha aviadora chilena, uma mulher inventada, talvez seu alter ego, uma mulher inexistente (VILA-MATAS, 2005, p. 129).

O narrador brinca com os sentidos e possibilidades lógicas promovendo um jogo onde somos convidados a desvendar o quebra-cabeça formado pela combinação das peças reconhecidas como inventadas pelo narrador com aquelas que ele alega serem "verdadeiras".

No terceiro capítulo, A teoria Budapeste, "coincidentemente" no contexto de uma palestra em Budapeste sobre a relação entre realidade e ficção, o narrador Rosário fala da eventual desconfiança sobre inexistência de Tongoy e Rosa, o interessante é que essa suspeita seria também compartilhada, não apenas pelos expectadores da palestra que não podem ver Rosa e Tongoy presentes na palestra, como pelos leitores do romance:

Vocês devem estar pensando que já é hora de lhes dizer que nem Rosa nem o Monsieur existem, pois não há ninguém na primeira fila, e ademais, se Rosa e o Monsieur estivessem ali sentados, estariam tão indignados que já faria algum tempo que não me teriam permitido continuar. Está bem, senhoras e senhores, distinto público húngaro, vou dar uma guinada, fazendo uma curva de vampiro. Direi verdades depois de lhes ter mentido de leve. Não tenho a menor fome e nada mais certo que não haver ninguém na primeira fila e aqui o único com aspecto de vampiro – sei que lembro Christopher Lee – sou eu. Mas isso não significa que Rosa ou o Monsieur não estejam em Budapeste, que não estejam agora de ressaca depois da saída noturna de ontem, descansando em seus respectivos quartos [...] (VILA-MATAS, 2005, p. 224).

Após formular a suspeita sobre a inexistência de Tongoy, o narrador procura atestar a existência de seu amigo através de uma confissão:



Por exemplo, durante anos atuei em literatura como um perfeito parasita. Posteriormente, fui me liberando de minha atração pelo sangue de obras alheias e até, com a colaboração destas, fui fazendo uma obra inconfundivelmente minha discreta, de culto, meio oculta, talvez excêntrica, mas que me pertence e já está muito distante do uniformizado exercício moderno do idêntico. Contudo, há temporadas em que recaio ligeiramente no vampirismo de outrora. Hoje mesmo, sem ir mais longe, venho agindo nesta conferência-teatro como parasita, vivendo das ideias de Monsieur Tongoy, pois foi ele que desenhou o roteiro, as linhas mestras de minha intervenção esta noite (VILA-MATAS, 2005, p. 225).

Esse parasitismo não apenas define a atuação do escritor identificado como Rosario Gironde, mas também define o modo pelo qual o narrador/escritor extrai a consistência ontológica do seu “eu” parasitando outros nomes que existem dentro e fora do romance, como os de Tongoy ou de Robert Walser (também citado no romance) e tantos outros. Além de tentar atestar a existência de Tongoy nesta confissão, nova oscilação do pacto de leitura é engendrada com a ideia do parasitismo. Quando se reconhece a obra de Enrique Vila-Matas a partir de sua exuberante tapeçaria de citações, alusões e fragmentos de outras obras literárias não se deixa de tensionar aí um elemento mínimo para nos perguntar sobre os paralelismos que envolvem Gironde e Vila-Matas.

Em outro momento o narrador afirma, enquanto parece devanear em seu diário: “sou Tongoy, sei bem quem sou [...] sou Tongoy sentado ao seu lado, sou quem esteve sempre com você” (VILA-MATAS, 2005, p. 297).

Observamos, pois, que, em *O mal de Montano*, a morte do autor e o desaparecimento do narrador se dá através da constante diluição de seu nome em outros nomes. Rosário Gironde, na narrativa, é um nome que não se pode determinar através de referências ontológicas, mas de referências puramente relacionais a esses outros nomes.

### Considerações finais

Neste artigo, propomos discutir sobre o romance *O mal de Montano*, tendo por base a querela da morte autoral.

Percebemos que a morte autoral, tal qual estabelecida por Barthes, faz-se insuficiente (mas não inútil) para a análise do romance em cena, pois, tirando-se o autor, resta uma lacuna,



que o leitor parece sempre querer preencher angariando uma sombra pós-morte paternal e criadora.

Preferimos pensar o autor ou a função autoral, em *O mal de Montano*, como uma causa de desejo, uma potência, (retomando respectivamente Foucault e Nietzsche). Pois é à medida em que a identidade entre autor e narrador se faz enigmática para o leitor, recusando uma resposta definitiva que fizesse parar a pergunta sobre a identidade do “eu” do narrador, ocasiona-se o movimento de liberação da atividade contraideológica, do qual nos fala Barthes. Junto com a morte do autor veio uma prática de escrita que recusa a hipóstase do “eu” centrado na coerência e indivisibilidade de um nome próprio. A pergunta pelo “eu” do narrador em *O mal de Montano* só encontra resposta em uma série de deslizamentos e relações parasitárias com outros nomes, incluindo o nome do autor.

Referências:

BARTHES, Roland. **A morte do autor**, São Paulo, 1967. Disponível em: <<<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/barthes-a-morte-do-autor-2.pdf>>>. Acesso em: 14 mai 2019.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. Editora Perspectiva: São Paulo, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. 3.ed. [S.l]: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. O Pensamento do Exterior. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Vol. III. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 222.

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

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In: NIETZSCHE, F. **Obras incompletas** Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. Editora 34: São Paulo, 2014. p. 61-70.

VILA-MATAS, Enrique. **O mal de Montano**. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Cosac Naify, 2005.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03133140>

## ANÁLISE PSICANALÍTICA DO CONTO *A VERDADEIRA NOIVA*, DOS IRMÃOS GRIMM

Thiago SILVA (IFMA)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 24/09/2018

Aceite: 12/11/2018

**Resumo:** Este trabalho, que é de natureza bibliográfica, propõe a análise psicanalítica do conto de fadas intitulado *A Verdadeira Noiva*, dos irmãos Grimm<sup>2</sup>, sob o enfoque psicanalítico lastreado, principalmente, nos estudos de Sigmund Freud e Bruno Bettelheim (2004). A partir das análises realizadas, percebe-se que os contos de fadas, de maneira geral, são excelentes obras de arte que possuem uma carga simbólica, sobretudo psicológica, muito rica, capaz de traduzir os conflitos internos da criança.

**Palavras-chave:** Análise Psicanalítica. *A Verdadeira Noiva*. Conto de Fada.

**Abstract:** This work, which is of a bibliographical nature, proposes the psychoanalytic analysis of the fairy tale entitled *The True Bride*, by the Grimm brothers, under the psychoanalytic approach, mainly based on the studies of Sigmund Freud and Bruno Bettelheim. From the analyzes carried out here, it can be seen that fairy tales, in general, are excellent works of art that have a symbolic, especially psychological, and very rich load, capable of translating the internal conflicts of the child.

**Keywords:** Psychoanalytic Analysis. *The True Bride*. Fairy tale.

### 1. Introdução

Antes de iniciar as análises do conto *A Verdadeira Noiva*, dos irmãos Grimm, torna-se imperiosa a realização de um retrospecto sintético sobre a história dos contos de fadas, enquanto gênero infantil, haja vista que nos dias hodiernos, sua função é bem distinta se comparada à que era praticada há dois ou três séculos.

Antigamente, esses contos não tinham uma função direcionada a entreter as crianças, aliás, a literatura infantil nasceu com as transformações sociais e adoção de uma nova concepção de criança, na Europa dos séculos XVIII e XIX, o que levou ao surgimento de uma literatura para esse público. Contudo, há que se pontuar, que não se produz uma literatura exclusiva às crianças, o que existem são adaptações de contos populares, os quais circulavam no contexto do camponês. O iniciador dessas adaptações foi o francês Charles Perrault, o qual

<sup>1</sup> Mestre em Letras. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Maranhão – Campus Barra do Corda. Barra do Corda – MA, Brasil, e-mail [thiago.silva@ifma.edu.br](mailto:thiago.silva@ifma.edu.br)

<sup>2</sup> Esse conto foi lido no seguinte site [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/a\\_verdadeira\\_noiva](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_verdadeira_noiva)



tem levado o título de pai da literatura infantil. Seguidamente, vieram os Irmãos Grimm e outros.

As crianças, na concepção tradicional, eram tratadas como “adultos em miniaturas”, e, por isso, não recebiam atenção especial, inclusive nos aspectos cognitivos. Nessa esteira, Cademartori (1986, p. 38 - 39) nos diz que “a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação”. Com a mudança dessa concepção, a criança, com demarcações etárias, passou a ser “enxergada” pelos adultos.

Com essa nova conjuntura, os medos e angústias vividos na infância tornaram-se objetos de análise com vista ao alcance de um “antídoto” para curá-los ou ao menos ajudá-las a desenvolver-se sem maiores complicações. Nesse aspecto, os contos de fadas, quando apresentados a elas, as ajudam a se tornarem mais sensíveis e otimistas, afinal, a fantasia é indispensável à criança.

As histórias de fadas, normalmente, iniciam com uma narrativa simples e partindo sempre de um problema ligado à realidade, como por exemplo, a perda dos pais. No decorrer desse tipo de história, procurando contornar esses conflitos, surgem as figuras sobrenaturais: fadas e anões. Ao final da narrativa, após o período de maturação, onde os medos e aflições são resolvidos, há o retorno à realidade, em que os heróis se casam ou retornam ao lar.

No livro *A psicanálise dos Contos de Fadas*, Bettelheim (2004, p.19) diz:

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente.

Em outro trecho, esse mesmo autor (p.20) nos fala que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Dessa forma, os contos de fadas mostram-se indispensáveis às crianças em crescimento, pois vão além de ensinamentos sobre normas e condutas sociais, podendo ser considerados terapêuticos, isto é, “os processos internos são externalizados e tornam-se compreensíveis enquanto representados pelas figuras da história e seus incidentes. ” (BETTELHEIM, 2004, p. 33).



Nessa perspectiva, o presente trabalho, que é de natureza bibliográfica, propõe a análise psicanalítica do conto intitulado *A Verdadeira Noiva*, dos irmãos Grimm, sob o enfoque psicanalítico lastreado, principalmente, nos estudos de Sigmund Freud e Bruno Bettelheim (2004).

## 2. Um breve resumo do conto *A verdadeira noiva*

Este conto, dos Irmãos Grimm, traz à cena a história de uma jovem linda e bondosa, e no polo oposto, está a sua madrasta, que possuía características conflitantes, tais como: perversa, insatisfeita e descontente. A madrasta odiava a enteada e, por isso, a enchia de trabalhos árduos, sobrecarregando-a com o propósito de tornar a vida dela uma “vida impossível”.

O primeiro trabalho dado à jovem foi o desfiamento de doze quilos de penas, acompanhado da promessa de que se não cumprisse a tarefa, a enteada apanharia. Bastante desesperada, a moça suplicou: “Não haverá mesmo ninguém neste mundo de Deus que tenha pena de mim? Em seguida, aparece uma senhora de idade, a julgar pelo nome a ela atribuído, “velha”, que a oferece ajuda, dizendo: “Consola-te, minha menina, aqui estou para ajudar-te.”<sup>3</sup> A menina sente-se segura e segreda suas angústias à velha senhora. A velha então pediu à jovem que descansasse e que não se preocupasse com o serviço, pois ela o faria. Ao acordar, a menina viu que a velha havia desaparecido, entretanto, o trabalho estava pronto e o quarto todo organizado.

Posteriormente, a madrasta, ao entrar no quarto, observou que a enteada concluiu a tarefa, o que lhe causou bastante admiração. Contudo, esse sentimento não abrandou sua cólera, pelo contrário, ela se multiplicou.

No dia seguinte, a madrasta ordenou à enteada outro serviço: “Aqui tens uma colher; exijo que tires com ela toda a água do grande lago que há perto do jardim”. Ao iniciar o serviço, a menina observou que a colher estava furada, mas isso não importava muito, pois mesmo que não estivesse, ela jamais conseguiria realizar a tarefa, mas mesmo assim, a jovem iniciou o trabalho com afinco.

A velha que a ajudara no dia anterior reapareceu e, após saber de tudo, pediu à moça que dormisse no bosque, enquanto ela fazia a tarefa. Ao acordar, a enteada vislumbrou o serviço concluído. Em seguida, comunicou à madrasta que terminou o trabalho; esta, porém, se enfureceu ainda mais e arquitetou dar à jovem um serviço ainda mais difícil.

<sup>3</sup> Texto reproduzido integralmente tal como está no texto pesquisado





O terceiro trabalho foi construir, em um único dia, numa planície cheia de pedras, um castelo, o que fez com que a menina redarguisse: “Como é possível executar uma obra desse vulto?” A madrasta esbravejou: “Não admito que me contradigas! Se tens capacidade para esvaziar um lago com uma colher furada, deves ter capacidade, também, para construir um castelo.” A menina iniciou sua nova tarefa tentando mover as pedras, mas não logrou sucesso, então, pôs-se a chorar, mas seu íntimo dava como certa a ajuda da velha. Esta apareceu e solicitou à moça que dormisse em uma sombra enquanto ela fazia o trabalho. Concluída a obra do castelo, a jovem foi ao encontro da madrasta para comunicá-la.

A madrasta, com a enteada, vai ao castelo fiscalizar a obra, e lá não acha um só erro. Posteriormente, após indicação do caminho, vai à adega, que ficava na parte de baixo do castelo fantástico. A madrasta abriu a porta e iniciou a descida, mas para sua pouca sorte, a porta (alçapão) caiu em suas costas fazendo-a rolar escada a baixo. A enteada correu nervosa na tentativa de socorrê-la, porém, a mesma já estava morta.

Agora, com a morte da madrasta, o castelo e todas as suas benesses ficaram para a menina de rara beleza. Com isso, corre a notícia na cidade de que a menina bonita estava rica, boato que lhe rendeu muitos pretendentes querendo desposá-la. Ela rejeitou todos já que não agradavam a seu coração. Por fim, apresentou-se o filho de um rei muito poderoso que soube agradecer-lhe. Noivaram, e, agora, o jovem príncipe disse que teria que voltar ao seu pai para pedir-lhe consentimento para casar-se, deixando a ela a orientação de que ela deveria aguardá-lo debaixo de uma tília, pois ele voltaria em poucas horas.

Na partida do príncipe, a moça beijou a face esquerda dele, fazendo-lhe a seguinte recomendação: “Conserva-te fiel ao nosso amor e não permitas que mulher alguma te beije nesta face”.

Passaram-se três dias e o príncipe não voltou, em aflição, a noiva achando que algo poderia ter acontecido, embrulhou três vestidos escolhidos entre os mais lindos que tinha e um punhado de pedras preciosas e foi procurá-lo.

Andou muito, mas ninguém sabia informar nada sobre o paradeiro do príncipe. Ela decide empregar-se como pastora na casa de um camponês. As pedras preciosas e os vestidos, ela enterrou-os. Triste por pensar que o príncipe havia a esquecido, ela cantava sempre a um bezerrinho, o qual tinha muita afeição a ela, a seguinte música: “Bezerrinho, bezerrinho, ajoelha, não esqueças a tua pastora, como o príncipe esqueceu a fiel noiva de outrora!”

Por vários anos ela ficou cuidando dos bezerras, foi quando correu o boato de que o filho do rei estava preste a casar-se. Certo dia, o príncipe passou pelo caminho onde ela estava



tocando os bois, mas o príncipe nem olhou para ela. No dia seguinte, o príncipe passou novamente pelo caminho; ela cantou a mesma música ao bezerrinho, e o príncipe reconheceu a sua voz, porém, seguiu seu caminho.

O castelo estava em festa, que duraria três dias; a pastora então decidiu vestir-se com um dos seus vestidos elegantes e foi ao castelo. Ao chegar lá, todos ficaram impressionados com sua beleza, inclusive o príncipe. Ao final da noite ela retornou para casa. Na noite seguinte, ela foi novamente à festa, e mais uma vez o príncipe só quis dançar com ela. Ao final da noite, o príncipe a fez prometer que ela voltaria para a última noite de festa. E assim ela fez. Quando dançavam, o príncipe a perguntou quem era ela, pois parecia que a moça o conhecia há tempos; ela, então disse: “Já não te lembras o que fiz e disse quando nos despedimos?” Em seguida, ela o beija na face esquerda do rosto, exatamente como havia feito antes. Foi como se uma venda lhe caísse dos olhos e o príncipe reconheceu a sua verdadeira noiva. Às pressas rumaram ao castelo maravilhoso, e lá, ao subir as escadarias, as flores desabrochavam, foi então que se casaram.

### 3. Análises e discussões

Devido à alteração substancial na concepção de criança, explicitada na introdução deste texto, a psicanálise pôde passar a interpretar as estórias de fadas, encontrando nelas elementos de seus conceitos mais fundamentais, entre eles, o Complexo de Édipo.

A despeito desse fenômeno, de forma concisa, sabe-se que ele se inicia com a sexualização dos pais e termina com a dessexualização dos mesmos. Este nome é inspirado na tragédia grega Édipo Rei, utilizada por Freud como uma metáfora desse amor direcionado ao genitor do sexo oposto.

Nesse complexo, a criança, em especial a menina, passa por um momento de rivalidade com o genitor do mesmo sexo. Nasio (2007, p.56) diz que essa “É a idade em que as filhas adoram observar a mãe se maquiando ou se embelezando – ainda que a admiração pela mãe seja duplicada por uma forte rivalidade: toda mãe é então, para a filha, tanto um ideal quanto uma temível rival.”

Assim sendo, esta rivalidade é revelada nas figuras que povoam os contos de fadas. Para as meninas, aparecem as madrastas e as bruxas más, que anseiam por destruir ou roubar seus atributos de mulher desejável pelos homens. À guisa do exemplo, há em outro conto, o da Branca de Neve, a imagem da madrasta que tem medo de perder o posto de mulher mais bela do reino para a enteada, e para que isso não aconteça, ela usa a maçã envenenada para matar a moça. A maçã, neste contexto, representa a rivalidade entre as duas.



No conto *A Verdadeira Noiva*, objeto desta análise, observa-se que não é diferente, já que existe a rivalidade, a qual é representada pela madrasta que a todo custo tenta fazer sucumbir a enteada, dando-lhe trabalhos humanamente impossíveis.

Apesar de não ser o foco de este trabalho dar relevo ao complexo de Édipo porque passam os meninos, importa dizer que o mesmo complexo, com algumas diferenças, também os alcança. Nas estórias, surgem os ogros e gigantes, que representam o pai da visão primitiva da criança, aquele que é dono de tudo, inclusive da mãe e do castelo (da casa). Um exemplo disso é encontrado no conto de *João e o Pé de Feijão*, onde o menino volta para a casa carregando seus tesouros para desfrutar deles com sua mãe, após ter vencido o gigante. Isso permite inferir que João é um pequeno Édipo, embora não tenha feito sexo com a mãe.

A partir dos exemplos citados, conclui-se que tanto a madrasta quanto o gigante representam a mãe e o pai, respectivamente, rivais edípicos das crianças. Essa transformação dos pais em outros seres pode ser um recurso para aliviar o sofrimento causado pelo conflito entre o pai e o filho e, entre a mãe e a filha.

Nesse sentido, uma análise mais atenta dos papéis desempenhados pela madrasta e pela velha no conto *A Verdadeira Noiva*, infere-se que a madrasta é a projeção da mãe má, que apesar de sê-la, sua maldade é necessária para o amadurecimento da filha (a enteada), considerando que a moça só alcançou sua felicidade (casar-se com o príncipe) graças à imposição do terceiro trabalho, qual seja: a construção de um castelo. Por outro lado, a imagem criada a partir da velha (a fada) sugere a da mãe boa, amorosa e protetora. Bettelheim (2004, p. 98) observou essa possibilidade ao dizer que “embora a mãe seja na maioria das vezes a protetora dadivosa, ela pode se transformar na cruel madrasta se for má a ponto de negar ao menino algo que ele deseja. ”

Assim sendo, a criança, a partir dessa possibilidade dual, percebe que o fato de a mãe às vezes lhe negar alguma coisa, isso não coloca, necessariamente, em perigo a imagem boa que ele tem dela. Nessa linha, Bettelheim (p.98) afirma que:

Longe de ser um expediente usado apenas por contos de fadas, esta divisão de uma pessoa em duas para manter a boa imagem sem contaminação ocorre a muitas crianças como uma solução para um relacionamento muito difícil de conduzir ou compreender.

O salvamento da imagem da mãe boa fica evidente, no conto sob análise, quando a enteada corre aflita para socorrer sua madrasta que caiu das escadas, ação que poderia parecer incomum, haja vista que ela era muito má à moça, e esta por sua vez, deveria desejar a morte daquela. Aproveitando esse ponto da estória, interpreta-se a queda, escada a baixo, da madrasta



e, conseqüentemente, sua morte como o momento em que a criança consegue sepultar o conflito gerado pelas negativas da mãe, e, assim, preserva o seu lado positivo.

Outro símbolo bastante presente nos contos de fadas é o do sono. Neste conto que se analisa, na sua primeira metade, a jovem bela adormece três vezes e, quando acorda, os seus trabalhos já estavam concluídos. Com um olhar atento, infere-se que os trabalhos representam na verdade os problemas, conflitos e desafios, por vezes internos, que se impõem à criança; por outro lado, o sono simboliza o renascimento, pois “cada novo despertar simboliza a conquista de um estado mais adiantado de maturidade e compreensão.” (BETTELHEIM, 2004, p.254), isto é, maturidade emocional.

Os conceitos da *psique* humana cunhados por Freud e que podem ser utilizados na análise dos contos de fadas, são aqueles que tratam do *Id*, *Ego* e *Superego*.

A partir da interação entre os lados conscientes e inconscientes do cérebro humano, Freud, em 1923, identificou a existência de sentimentos primitivos, pulsões desenfreadas, regidos pelo princípio do prazer, o qual denominou de *Id*. O outro, que também se encontra no inconsciente é o *superego*, que são os pensamentos que colidem com os do *Id*, isto é, são antagônicos. O *superego* é formado durante o complexo de Édipo e, por isso, é oriundo dos valores morais e éticos imposto ao humano quando ainda é criança. Por fim, tem-se o *Ego*, o qual está na parte consciente do cérebro. Este age como um mediador entre as solicitações do *Id* e do *Superego* com relação ao mundo externo.

No conto *A Noiva Verdadeira*, o número três (três trabalhos, três vestidos, três fases da vida – criança/enteada, pastora e noiva/esposa – mais três dias à espera do príncipe e três noites de festa) não é mera alegoria, antes, ele se relaciona com o *Id*, *Ego* e *Superego*. O *Id* está no desejo desenfreado da pastora de encontrar o príncipe, levando-a a correr perigo, haja vista ela ter usado, na primeira noite de festa, um vestido de sóis de ouro, e “felizmente, em meio às trevas ninguém lhe prestou atenção”.

Uma última análise cabível envolve a questão sexual, também presente neste conto, quando a noiva, após um processo de maturação, está pronta para casar-se. Isso é observado no trecho que diz que “ao subir as escadarias, as flores desabrochavam”. A imagem que se cria a partir desse evento tem um formato fálico, que vai “excitando”, ou seja, desabrochando, à medida que eles sobem as escadarias rumo ao castelo fantástico.



### Algumas considerações

A partir das análises aqui realizadas, percebe-se que os contos de fadas, de maneira geral, são excelentes obras de arte que possuem uma carga simbólica, sobretudo psicológica, muito rica, capaz de traduzir os conflitos internos da criança. Dessa forma, esses contos tratam, primordialmente, por meio de símbolos, dos processos interiores.

Não há dúvida de que as crianças entendem de forma satisfatória a linguagem simbólica dos contos. Não esqueçamos que o “faz de conta” ganha “vida” por obra delas, pendendo entre a imaginação e a realidade.

Os textos de Bettelheim, que versam sobre os aspectos psicanalíticos dos contos de fadas, revelam que a fantasia é o caminho possível para alcançar o enfrentamento dos conflitos internos (angústia, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, etc.).

### Referências

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense 1986.

NASIO, J.D. **Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03141155>

## LETRAMENTO(S) NA CONTEMPORANEIDADE: DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Elisa MATTOS (UNL/UFMG)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 22/10/2019

Aceite: 26/11/2019

**Resumo:** este artigo discute o conceito de letramento, associando-o ao letramento crítico (FREIRE, 1979, 1980, 1987, 2011, 2014). Nosso principal pressuposto é que simplesmente aprender a ler e escrever não resulta necessariamente na aquisição de conhecimentos e/ou estratégias para participar da sociedade de forma crítica. Portanto, o letramento é o resultado de estar imerso nas práticas da língua(gem) (SOARES, 1998), centrada, mas não restritas ao código escrito, isto é, outros modos semióticos, como a fala e (outras) formas multimodais de expressão (KRESS, 2003; 2010) devem ser considerados. Assim, ser letrado significa usar a língua(gem) efetivamente para entender e transformar a realidade, o que implica uma visão de língua(gem) como processo/produto sócio-histórico (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006). A noção de letramento preconizada neste artigo também dialoga com os letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2014), dada a predominância das tecnologias digitais na comunicação contemporânea. Nosso objetivo final com este artigo é oferecer aos professores um plano didático para desenvolver a leitura crítica e promover a inclusão digital. Dessa forma, o plano ancora-se em uma visão da leitura engajada, com foco em *aprender a ler e ler para aprender* (ALEXANDER, FOX, 2013).

**Palavras-chave:** Letramento. Letramento crítico. Letramentos digitais. Leitura crítica.

**Abstract:** this paper discusses the concept of literacy, further associating it to critical literacy (FREIRE, 1979, 1980, 1987, 2011, 2014). The main assumption is that simply learning how to read and write does not necessarily result in acquiring the knowledge/strategies to take part in society in a critical way. Literacy is therefore understood as the result of being immersed in language practices (SOARES, 1998) centered on, but not limited to, the written word, which means that other semiotic modes, such as speech and (other) multimodal forms of expression (KRESS, 2003; 2010) should be considered as equally important elements of literacy. Being literate means using language effectively to understand and ultimately transform reality. This entails an understanding of language as a socio-historical process/product of human activity (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006). The notion of literacy assumed in this paper also dialogs with digital literacies (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2014), given the predominance of digital technologies in contemporary communication. Our ultimate purpose with this paper is to offer teachers a teaching plan to develop critical reading and to foster digital inclusion. As such, the teaching plan provided is anchored on a view of engaged reading, with a focus on learning to read and reading to learn (ALEXANDER, FOX, 2013).

**Keywords:** Literacy. Critical literacy. Digital literacies. Critical reading.

### 1. Introdução

A leitura é uma das principais tarefas na formação escolar/acadêmica nas sociedades letradas. No Brasil, as práticas de ensino são essencialmente organizadas por meio de textos escritos, como, por exemplo em livros didáticos. É através da leitura que conhecimentos são construídos em nosso modelo de escola. Assim, aprender a ler (e a escrever) significa ganhar

<sup>1</sup> Mestre em Didática de Inglês, Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, Portugal. Doutoranda em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil. [mattos.elisa@gmail.com](mailto:mattos.elisa@gmail.com).



acesso ao mundo letrado. No entanto, como bem argumenta Freire (1976), saber decodificar a palavra escrita é somente o início de um processo que dura toda a vida: o letramento.

A importância do letramento pode ser justificada tanto pelos resultados medianos da educação brasileira em termos de leitura e interpretação, na faixa dos 40% (BRASIL, 2016) de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, em comparação à média de 60% dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, quanto pelas abismais condições de participação brasileira<sup>2</sup> na crescente adesão às tecnologias digitais na comunicação e educação contemporânea.

Este trabalho reflete sobre o letramento como um elemento-chave para a formação de sujeitos críticos, oferecendo um plano didático para a prática da leitura. Após problematizar o conceito de letramento, tecemos observações acerca do letramento crítico e dos letramentos digitais, seguidas de uma discussão sobre o processo de leitura e, então, apresentamos o plano didático, acompanhado de comentários. Considerações acerca dos temas abordados concluem o presente texto.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1 Modelos de letramento

Nos anos 90, Soares (1998) define letramento como os saberes adquiridos na imersão no mundo letrado. O conceito tradicionalmente ou se contrapõe à noção de alfabetização, ou a acompanha, em geral representando um passo além da aquisição da leitura e escrita (SILVA, 2019). Para Kleiman (1995), a noção de letramento considera as relações que o aprendiz tem com uma variedade de práticas de língua(gem) muito antes de aprender a ler e escrever. Por outro lado, a alfabetização, concentra-se exclusivamente na decodificação da palavra escrita. Tfouni (1988, p. 20) compartilha essa visão e afirmar que “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

A noção de letramento apresentou novos rumos para o panorama escolar brasileiro. No entanto, por mais que tenha ampliado o ensino de língua materna para além da aquisição da leitura e escrita pela decodificação do signo linguístico, essa noção de letramento, naquele momento, ainda se mostrou muito entrelaçada à ideia de escolarização, igualando inteligência a nível de escolaridade, como argumentam Kleiman (1995) e Soares (1998). A leitura estava

---

<sup>2</sup> Segundo o último relatório do PISA (OCDE, 2016, p. 2), 43% dos alunos brasileiros estão entre "os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis sócio-econômicos". As baixas condições sócio-econômicas se relacionam ao precário acesso e à exclusão digital no Brasil (MACHADO, 2018).



atrelada ao sucesso escolar e à formação acadêmica. O bom leitor era escolarizado, dotado de conhecimentos da cultura escrita, subordinada a formalismos.

Essa perspectiva restringe a construção do conhecimento linguístico-discursivo a uma ação mecanizada, de troca entre cumprir o currículo escolar e adquirir conhecimento, em que a capacidade cognitiva desenvolve-se exclusivamente com base no acesso ao saber científico: “quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social” (SIGNORINI, 1995, p. 162). Ou seja, entende-se que quanto mais estudada, mais letrada a pessoa é, perspectiva que invariavelmente desvaloriza as vivências fora do ambiente escolar, já que essa equiparação de letramento com escolarização não dialoga com outras formas de *saber* que não aquele adquirido formalmente na escola.

Para Signorini (1995), essa visão está tão fortemente enraizada nos discursos escolar, acadêmico e profissional das sociedades ocidentalizadas que a ideia de fracasso e de sucesso acaba tornando-se sinônimo de notas boas. A autora explica que “tanto o não-acesso à escola quanto o fracasso escolar são vistos como sinônimos de déficit desses mesmos bens culturais – não ser ‘estudado’ é ser ignorante” (1995, p. 162). O letramento passa a ser entendido como uniforme, nessa perspectiva, encarado por um ângulo menos inovador, em vez de concebido como um processo dinâmico e diverso (SIGNORINI, 1995).

Nesse sentido, o termo *letrado* dialoga com uma visão autônoma de letramento e cria uma estreita relação com os níveis de estudo formal. Baseado em uma perspectiva humanista liberal, a visão *autônoma* prevê o letramento como um conjunto de habilidades necessárias para a atuação em comunidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), quase como um item utilitário. Daí provém a ideia do letramento neutro, uniforme e independente do contexto de ensino-aprendizagem (STREET, 1995 [1984], 2003).

Para Costa (2012, p. 920), essa visão autônoma restringe o letramento a um processo “cognitivo individual (e não social), desvinculado de instituições, de contextos culturais e, como consequência, de relações de poder”. Desse modo, acredita-se que se todos indivíduos adquirirem as habilidades necessárias para se tornarem letrados, todos experimentarão efeitos positivos de ordem cognitiva, econômica, profissional, etc. (SOARES, 1998), já que tornar-se letrado é algo que depende exclusivamente de cada pessoa, independentemente dos contextos e históricos de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Diferentemente, Street (1995 [1984]), propõe a noção de *letramento ideológico* como os conhecimentos de mundo que construímos dentro e fora da escola, valorizando as diversas formas de saber. A visão ideológica vê o letramento não como um conjunto de habilidades, em que a leitura-escrita termina em si mesma (KLEIMAN, 1995), mas como *práticas sociais*





que fazem uso de habilidades não exclusivamente oriundas do mundo letrado, construídas de acordo com contextos e relações de poder (STREET, 1995 [1984]), perspectiva que destaca a relação intrínseca entre “as práticas letradas e as estruturas de cultura e poder da sociedade” (COSTA, 2012, p. 920).

Por não considerar uma série de variáveis sociais e bases ideológicas presentes nas interações realizadas nas diversas esferas de atividade humana, dentre elas a escola, a visão autônoma mostra-se insuficiente para uma educação significativa e crítica, como argumentam Street (1995 [1984], 2003), Kleiman (1995) e Soares (1998). Mais especificamente, Kleiman (1995), contrasta os letramentos *autônomo* e *ideológico*, em que o primeiro enfatiza a relação letramento-progresso e elege os indivíduos formalmente escolarizados como modelo, o que pode reproduzir preconceitos e/ou criar dicotomias, e o segundo vê as práticas de letramento como culturalmente determinadas, dependentes dos contextos/instituições em que a leitura e a escrita são desenvolvidas.

## 2.2 Letramento crítico

Para discorrer sobre letramento crítico, parece-nos importante primeiro mencionar as reflexões de Bakhtin/Volochinov (2006), para quem a língua(gem) é heterogênea e dialógica, co-construída sócio-historicamente e marcada por ideologias, pois incorpora discursos outros, atualizados pelos sujeitos enunciadorees na situação de interação. A visão bakhtiniana localiza a atividade verbal na interação, enfatizando sua natureza sócio-histórica, não neutra, na qual a diversidade discursiva e a assimetria das relações humanas se reflete.

Adotar os pressupostos bakhtinianos significa compreender que tudo o que fazemos com a língua(gem), desde nossa própria constituição como sujeitos do discurso, carrega-se de polifonia. A língua(gem), *seja qual for a sua modalidade*, é contextualmente construída, não se configurando apenas como um sistema de regras, um conjunto de códigos a ser decifrado ou uma ferramenta de comunicação. A língua(gem) é também uma forma de “emancipação e reconstrução social dos sujeitos, visto que as práticas sociais estão trespassadas por relações sociais desiguais e pelos interesses, poder e influência de grupos dominantes nas sociedades” (SÁ; COSTA, 2018, p. 105).

Esse paradigma dialoga com as ideias de Paulo Freire (1979, 1980, 1987, 2011, 2014) e com sua reflexão sobre letramento crítico, desenvolvida a partir de suas experiências com trabalhadores oprimidos, em áreas rurais no Brasil da década de 70, onde ele percebeu que “a tão somente alfabetização desses sujeitos não seria suficiente para garantir-lhes maior voz e inclusão social” (SÁ; COSTA, 2018, p. 105). Ou seja, a aquisição da leitura-escrita somente,



na verificação de Freire, não fornecia aos sujeitos-aprendizes os conhecimentos e estratégias que de fato lhes fariam compreender os mecanismos díspares da sociedade. Para o autor, era necessário saber interpretar e questionar não apenas as informações dos textos escritos, como também o que tais informações representavam sócio-historicamente. Mostrava-se igualmente importante ter consciência do papel da cultura letrada nas oportunidades de acesso/ascensão social, especialmente em um país tradicionalmente desigual como o Brasil.

Não é difícil notar que nem somente a alfabetização e nem apenas a educação formal, como se acreditava nos 90, realmente garantiriam uma atuação crítica e (mais) consciente em um mundo construído por práticas letradas envoltas em relações assimétricas de poder. O que as percepções e reflexões de Freire nos mostram é que, sem uma visão crítica, os indivíduos em geral não alcançam uma compreensão mais profunda das assimetrias sociais atravessadas pelas práticas letradas. Ir além da formalização educacional, entendendo-a como processos e produto sócio-históricos, questionando o papel da cultura letrada na perpetuação de práticas desiguais, tornara-se essencial.

Assim, entendemos que é pelo desenvolvimento da consciência crítica, discutida por Freire nas obras de 1979 e 1980, que questionamos e eventualmente podemos transformar a realidade, processo que passa pelas práticas de língua(gem) orais, escritas e/ou multimodais<sup>3</sup>. É pela língua(gem), em sentido mais amplo, que criamos a realidade e que nos entendemos sujeitos, como sustenta Bakhtin/Volochinov (2006). É também por suas práticas que podemos buscar (alguma) libertação contra as relações desiguais, injustas e frequentemente opressoras das sociedades capitalistas pós-industriais.

A ancoragem do letramento crítico nos estudos de Paulo Freire, na teoria crítica social e nas teorias pós-estruturalistas, como explicam Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Mattos e Valério (2010) cria mais espaço para se repensar as práticas de ensino, já que considera que nossa habilidade leitora inicia-se muito antes da aquisição e compreensão da escrito. Esse é o entendimento de Kleiman (1995), em sua discussão sobre o letramento pelo viés ideológico. A autora esclarece que o processo de socialização através da leitura e compreensão da palavra escrita, embora essencial, não deve desvalorizar as práticas da oralidade, tal como a leitura de histórias infantis, ou os conhecimentos das sociedades de base predominantemente oral.

A leitura, assim, é concebida como um exercício de constante reflexão crítica sobre as relações dos sujeitos em sua atuação na sociedade. Esse complexo exercício requer perceber as relações entre ideologias e assimetrias sociais, em que a leitura é “um ato de vir a conhecer

---

<sup>3</sup> Na educação do século XXI, a multimodalidade não deve ser ignorada, especialmente no ensino de línguas. Para uma revisão e discussão do conceito, recomendamos as obras de Kress (2010, 2003).



o mundo (...) e um meio para a transformação social” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.). Em outras palavras, ler vai muito além da compreensão semântica-pragmática das informações de um texto e exige um *engajamento* do leitor com o(s) tema(s) abordados. Esse engajamento, segundo Alexander e Fox (2013, p. 52), refere-se “à participação significativa e direcionada dos alunos na aprendizagem”, em que o texto (escrito, oral ou multimodal) é uma peça ímpar no processo de construção de conhecimentos. Essa concepção de leitura orienta o plano didático a ser apresentado na quarta seção.

### 2.3 Letramentos digitais

As discussões realizadas sobre letramento até o início do século XXI referiam-se às práticas letradas organizadas principalmente na esfera do código escrito. No entanto, após a revolução trazida pelo computador pessoal e pela Internet, em particular, e com o crescente interesse acadêmico pela multimodalidade, falar em letramento sem mencionar as tecnologias digitais tornou-se ultrapassado e insuficiente, especialmente se considerarmos a lacuna entre incluídos e excluídos digitais<sup>4</sup>. Desse modo, como argumentam Dudeney, Hockly e Pegrum (2014, p. 19), as práticas pedagógicas que se focam somente no letramento escrito tendem a “fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”.

Além disso, é sabido que simplesmente adquirir dispositivos digitais, sem saber como utilizá-los de forma crítica e eficaz, não explorando suas *affordances*<sup>5</sup>, gera pouco impacto na educação (PRENSKY; 2012; PÉREZ-GÓMEZ, 2015). Para Assumpção e Mori (2006, p. 2), a inclusão digital, isto é, a democratização do acesso às tecnologias digitais, envolve a prática de habilidades simples “que vão de tarefas básicas, como escrever e-mails e reconhecer um spam, a atividades complexas, como pesquisar de maneira eficaz, acessar serviços e produzir um vídeo e transmitir via web”. Em última instância, ser letrado digitalmente é poder agir nas esferas virtuais, o que vai muito além de criar uma conta e-mail e envolve novas abordagens à forma como lemos, escrevemos e construímos conhecimento *online*.

Recomenda-se, portanto, que o currículo escolar e as práticas de ensino contemplem os chamados *letramentos digitais*, isto é, o conjunto de habilidades necessárias para encontrar e gerenciar uma diversidade de recursos textuais-midiáticos, para expressar ideias e trabalhar colaborativamente na interpretação, compartilhamento e construção de sentido nos ambientes digitais, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2014). Os autores organizam os letramentos digitais em quatro macroletramentos, quais sejam: pessoal, em jogos, móvel e remix, os quais

<sup>4</sup> Segundo Silva, Ziviani e Ghezzi (2019), o perfil de usuário digital eficiente equipara-se ao indivíduo letrado e formalmente instruído, com poder aquisitivo para pagar por serviços e dispositivos tecnológicos/digitais.

<sup>5</sup> *Affordances* são as possibilidades e limitações que as tecnologias nos oferecem (CONOLE; DYKE, 2004).



congregam habilidades digitais focadas em linguagem, informação, conexões e (re)desenho, cobrindo desde conhecimentos de letramento impresso (escrito) e de hipertexto a letramento em pesquisa, filtragem e rede.

Seguindo esse raciocínio, podemos entender os letramentos digitais como múltiplos, uma vez que eles pressupõem habilidades variadas, de naturezas diversas. Ler *online* requer compreender a linguagem verbal-multimodal e interpretar o conteúdo semântico-pragmático, como se faz a leitura de qualquer texto. No ambiente virtual, no entanto, é necessário também saber manipular as tecnologias digitais para acessar e selecionar informações e navegar por hipertextos, filtrando o conteúdo. Ser digitalmente letrado significa saber interagir nas esferas virtuais com eficiência, criticidade e segurança, compreendendo as funções sociais da atuação virtual e das tecnologias digitais.

Os letramentos digitais também podem ser vistos como multimodais e multifacetados. As tecnologias e textos com os quais interagimos *online* organizam-se em diferentes modos semióticos. Nesse processo, colocamos em prática habilidades adquiridas previamente, mas de forma diferente. Um exemplo é a escrita pictográfica dos *emojis*. Segundo Mattos et al. (2019, p. 66), a leitura de *emojis* assemelha-se a ler quebra-cabeças rébus, típicos da Grécia Antiga e da Idade Média, cujo “sentido precisava ser desvendado através da associação entre linguagem verbal e não verbal”. Ou seja, parte do que fazemos linguística e textualmente no ambiente *online* não é de todo inédito: a forma como usamos a língua(gem) e as tecnologias é que pode levar a novos efeitos de sentido.

### 3. Considerações sobre a leitura

#### 3.1 A leitura em três fases

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) recomenda a leitura abordada em três fases: 1) pré-leitura; 2) leitura; e 3) pós-leitura. Na pré-leitura, que funciona como uma preparação para a leitura do texto, o principal objetivo é criar familiaridade com o tema e o gênero textual do texto a ser lido. Isso pode ser feito com apoio de textos adicionais, como será visto no plano didático, ou pela exploração de elementos da organização do texto, tais como título, subtítulo, autor, imagens etc. O foco é a ativação dos conhecimentos prévios, ou esquemas dos leitores (cf. RUMELHART, 1980).

A segunda fase refere-se à leitura propriamente, ou à interpretação do texto, por meio do engajamento do leitor com seus conteúdos. Os conhecimentos prévios já ativados auxiliam a realização de inferências e a confirmação ou refutação de expectativas, criando associações



entre informação lida e experiência/conhecimentos do leitor. O “resultado” desse processo é a construção de novos saberes ou o reconhecimento daquilo que já se sabe. É preciso ressaltar o caráter dinâmico do processo de leitura: embora explicado aqui de forma linear, ler não é um ato estático, rigidamente sequencial.

A terceira fase de leitura, por fim, volta-se para um adentramento da interpretação do texto, isto é, uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Concretamente, trata-se de avaliar criticamente os discursos do texto, associando-os a seus contextos de produção e à realidade atual, verificando semelhanças e diferenças. No que diz respeito ao engajamento entre leitor e texto, Alexander e Fox (2013) recomendam a maximização da relação dialógica entre leitura e aprendizado: *aprender para ler e ler para aprender*. Torna-se importante mostrar ao aluno que a leitura é uma forma de aprendizado, dentro e fora da escola.

Nossa proposta também se ancora nas considerações de Alexander e Fox (2013) sobre a leitura como engajamento, para quem a seleção de temas relevantes e atuais, contemplando diferentes gêneros e níveis de dificuldade de compreensão mostra-se fundamental. As autoras também recomendam elaborar tarefas que promovam o engajamento dos alunos com o texto, desde a etapa de pré-leitura à produção escrita ou falada em pós-leitura, priorizando situações em que os alunos possam assumir um papel central na leitura, tornando-se mais responsáveis pelo seu aprendizado próprio.

### 3.2 Abordando a leitura *online*

Como recomendado em Sá (2017), um diagnóstico das habilidades digitais dos alunos deve ser feito antes de planejar de ações destinadas a desenvolver os letramentos digitais. Em nossos contextos de ensino, por exemplo, isso foi feito por meio de questionário ou discussão no laboratório de informática, com aulas dedicadas apenas a melhor compreender a realidade de acesso/uso de tecnologias digitais dos alunos. Esse diagnóstico é essencial para incorporar as tecnologias digitais e desenvolver as competências de leitura de hipertextos e hiperlinks de maneira crítica, tal como indicado na BNCC.

Além disso, os alunos devem ser motivados a sempre identificar as fontes dos textos digitais, buscando evidências que corroborem/confirmem sua autenticidade, como sugerido em Singer e Alexander (2016). Outro ponto de atenção é a tendência ao *multitasking* digital, o que pode levar a uma leitura superficial do texto, segundo as autoras. Isso pode ser evitado por meio da leitura guiada, em que as perguntas são lançadas *antes* da leitura, cujas respostas devem ser identificadas *durante* a leitura do texto, e com tarefas pós-leitura mais centradas em



habilidades de produção linguística, como, por exemplo, a elaboração de um texto escrito ou uma apresentação oral relacionada ao texto lido ou ao seu tema.

Na prática da leitura *online*, o professor tem o papel de orquestrar a aprendizagem dos alunos (LEU et al, 2017), orientando-os sobre como melhor utilizar as tecnologias digitais, o que exige um desenvolvimento de seus próprios letramentos digitais, além de familiaridade com as tecnologias que deseja/precisa incorporar à prática de ensino. Essa é uma observação importante. Como reportado em Mattos, Echenique e Oliveira (2019) e Sá (2018), a formação de professores, inicial e continuada, tem se mostrado como um espaço para o aprimoramento de habilidades tecnológico-digitais, visto que, nos estudos realizados pelas autoras, a maioria dos docentes não demonstrou ter conhecimentos suficientes para abordar a leitura *online* com seus alunos.

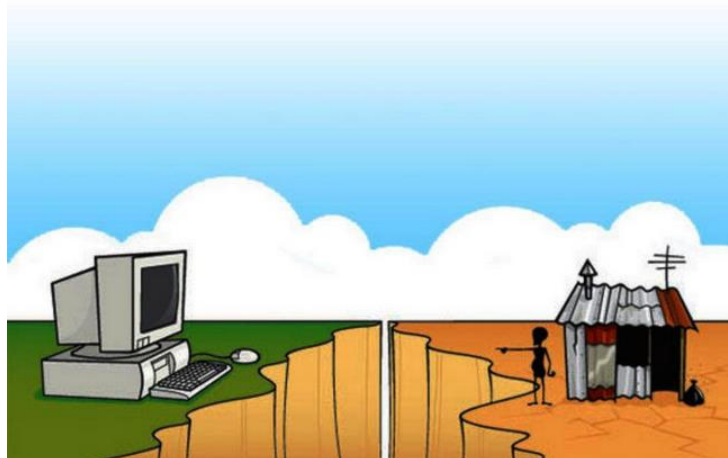
#### 4. Plano didático

Para colocar em prática as observações até o momento tecidas, este trabalho apresenta um plano didático para o desenvolvimento da leitura crítica em língua materna. Guiada pelas reflexões sobre letramento crítico e letramento digitais, como previamente discutidas, o plano didático tem como principal tema a exclusão digital no Brasil, assunto de importância para a atuação social crítica dos aprendizes no século XXI. A escolha desse tema justifica-se como uma forma de abordar os letramentos digitais, considerando que a função da escola é ampliar os conhecimentos digitais dos aprendizes (BUCKINGHAM, 2010).

Direcionado à segunda série do Ensino Médio, para ser aplicado nas aulas de leitura e produção de textos, o plano didático configura-se como um exemplar de prática de ensino de habilidades comunicativas integradas. Isso quer dizer que o trabalho com a leitura não se faz somente por atividades de leitura e compreensão de textos, mas também por tarefas de fala, escuta e escrita, aproximando-se mais da realidade interacional cotidiana, em que estamos em contato e fazemos uso de diferentes formas de organizar nossos projetos de dizer. Ancorado principalmente no texto de Caribé (2012), o plano didático cobre o período de duas aulas de 50 minutos.

#### Apresentação do tema

1. Observe a imagem abaixo. Em pares, discuta:
  - a) O que essa imagem retrata?
  - b) A qual região geográfica ela se refere?
  - c) Como você chegou a essas conclusões?



Fonte: reproduzido de Machado (2018)

### Pré-leitura

2. Assista às reportagens da TV Unesp e da TV Minas e tome nota sobre:

- a) As principais razões da exclusão digital no Brasil;
- b) As iniciativas de inclusão digital no país.

Fontes: <https://www.youtube.com/watch?v=q2cBekxdAj0>, <https://www.youtube.com/watch?v=K9ujS9Gyf4w>.

### Leitura

3. Leia o artigo [A inclusão digital e a construção do e-cidadão](#), respondendo às seguintes perguntas:

- a) Qual a associação que Caribé faz entre a revolução digital e o choque de gerações?
- b) O que o autor quis dizer com “grandes fatos recentes noticiados pela mídia mainstream foram antes noticiados pela mídia mystream”? Você consegue pensar em um exemplo disso?
- c) Associe as informações reportadas nos vídeos com os dados do texto, pensando em como os dados sobre acesso às tecnologias são apresentados no artigo e nas reportagens. Discuta as diferenças e as semelhanças. Por que isso acontece?

### Pós-leitura

4. Em grupos de até quatro participantes, discuta as afirmações abaixo e faça as tarefas que se seguem.

- a) Para Caribé, a internet *democratizou o acesso ao conhecimento e à produção cultural e intelectual, e segue criando novas formas de relacionamentos*. Dê exemplos e comente como a internet ou as tecnologias digitais contribuíram para a democratização do conhecimento, produção cultural ou produção intelectual no Brasil ou, mais especificamente, na sua experiência pessoal.
- b) O autor afirma que “*temos claramente a construção de um quinto poder, que é a sociedade organizada e conectada (e-cidadania), [...] os e-cidadãos*”. Você se vê como um e-cidadão? Por quê?

### Expansão do tema

5. Em grupos, elabore um plano de ação para promover a inclusão digital em seu bairro, região ou município.

Sugestões:

- Analise a infraestrutura/serviços tecnológicos oferecidos à população. Exemplos:
  - Há *wi-fi* gratuito na região? Funciona bem? Qual a velocidade? É fácil de acessar?
  - Há centros que oferecem acesso gratuito a computadores com internet?
  - E nas escolas? Como é feito o acesso à internet?
- Teste a infraestrutura/serviço, tomando notas. Faça um breve relatório sobre os pontos positivos e o que pode melhorar. Inclua imagens e dados, se possível.
- Identifique os órgãos responsáveis pela infraestrutura/serviço e pelos problemas mapeados.
- Quais grupos sociais são mais afetados pelos problemas identificados? Justifique como esses grupos podem se beneficiar com a iniciativa e qual a importância da proposta para a inclusão digital.



O plano didático começa com uma apresentação ao tema, centrada na figura do texto de Machado (2018) sobre exclusão digital. O texto, embora não incorporado à proposta, pode ser incluído, a depender do cronograma de ensino, uma vez que traz dados importantes sobre o (não) acesso às tecnologias digitais no Brasil. Tecnicamente, a apresentação do tema pode ser entendida como parte da pré-leitura, tal como prevista pela BNCC. Neste plano didático, e por motivações didáticas, optamos por visualmente organizá-la separadamente, visto que esta apresentação concentra-se mais em introduzir o assunto geral do texto do que questões mais pontuais de seu conteúdo. O modo semiótico privilegiado é a imagem estática.

A pré-leitura deste plano didático, por sua vez, envolve o modo semiótico da imagem dinâmica confluyente a outros modos, como é típico do texto televisivo, considerado complexo e híbrido (ENERIM, 2000). Além de fazerem uso da fala formal, as reportagens lançam mão de recursos imagéticos para facilitar a veiculação das informações. A escolha por reportagens disponíveis gratuitamente no YouTube propicia flexibilidade ao professor, que pode conduzir a aula no laboratório de informática ou não, optando por salvar os vídeos em formato MP4, sem precisar de conexão à internet. Isso pode especialmente útil para escolas que dispõem de infraestrutura mais limitada.

As reportagens selecionadas trazem dados e ações de inclusão digital, preparando os alunos para a leitura do texto principal e para a expansão do tema, que compõe a fase final do plano. Os dados de 2017 podem ser contrastados com os de 2012, do texto de Caribé, ou com o ano de aplicação da atividade, para identificar alguma mudança no intervalo. Além disso, a própria situação de acesso digital dos alunos pode ser discutida com base nas informações das reportagens, como autorreflexão. Por serem relativamente curtas, com cerca de 4 minutos cada, as reportagens podem ser revistas sem interferir com as demais atividades do plano didático.

Para incentivar o engajamento, sugerimos a leitura guiada do texto, começando pelas perguntas a e b da questão 3, que objetivam a compreensão de pontos centrais do artigo<sup>6</sup>. As expressões metafóricas (*nativos/imigrantes digitais*, *teia global*, etc.) podem ser exploradas antes da primeira leitura e observações acerca do conteúdo do texto podem ser feitas para que o professor averigue o nível de entendimento dos alunos em relação a afirmações/expressões mais técnicas, como “A teia global agora é uma colmeia global, onde a construção coletiva e cognitiva [...] está formando a Inteligência Coletiva” e “Este novo ecossistema social deu voz aos excluídos”.

---

<sup>6</sup> Por ser um artigo relativamente longo, com 1.850 palavras, pode ser necessário reduzi-lo. Sugerimos a retirada da subseção “A construção do e-cidadão”, com 775 palavras, que apresenta dados adicionais e é mais técnica. Sua eliminação, em nosso entendimento, não compromete a compreensão das principais ideias do texto.





Para a segunda leitura, a forma como os dados foram apresentados no artigo pode ser contrastada com a maneira pela qual as reportagens comunicam as mesmas informações, com o objetivo de entender como diferentes modos semióticos influenciam a construção textual e os efeitos de sentido. Por exemplo, como os números são comunicados nas reportagens e no texto de Caribé? Os exemplos de inclusão social são expostos da mesma maneira? Perguntas dessa natureza exigem que os alunos retornem ao texto para melhor entender seus elementos textuais e fazem com que eles pensem sobre como a disposição e as escolhas de língua(gem) contribuem para a comunicação de ideias e a argumentação.

A fase de pós-leitura do plano didático tem o intuito de levar os alunos a refletir sobre a inclusão digital no Brasil, buscando evidências (exemplos concretos) de como a internet ou as tecnologias digitais contribuíram para a democratização e o acesso à informação no País. Essa fase pode ser desenvolvida em grupos tanto em sala de aula quanto como tarefa de casa. É importante, no entanto, que haja troca de experiência entre os alunos e que, coletivamente, eles consigam coletar e comentar exemplos dos benefícios democráticos da inclusão digital, os quais podem ser comunicados em formato de apresentação oral.

Por fim, o plano didático oferece aos alunos a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos construídos pela leitura e discussão dos textos propostos, especificamente em relação à inclusão digital. Ao sugerir que os alunos elaborem um plano de ação voltado para a realidade local, espera-se que os aprendizes examinem seus contextos sociais e reflitam sobre as condições de acesso às tecnologias, avaliando criticamente a infraestrutura e/ou os serviços oferecidos à população local. Para tanto, será necessário que os alunos adotem uma postura inquisitiva na inspeção do contexto local e nas buscas *online*, que eventualmente serão feitas para dar suporte à elaboração da proposta, indiretamente desenvolvendo habilidades de busca e seleção de informações.

Sugestões para desenvolvimento do plano de ação foram incluídas, são opcionais e podem ser ajustadas. Seu objetivo, no entanto, é auxiliar e orientar os alunos na tarefa prática de investigação da infraestrutura e/ou serviços tecnológicos locais. Os exemplos dados devem ser tomados como ilustrativos, isto é, não têm o propósito de tirar o protagonismo dos alunos ou limitar suas ideias. A expectativa é que, ao trabalhar em pequenos grupos, os aprendizes dialoguem e tenham ideias diversas, o que pode ser bastante enriquecedor para uma discussão sobre as iniciativas em sala de aula ou mesmo para uma apresentação dos planos de ação para outras séries do Ensino Médio.

Dos letramentos digitais pressupostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2014), o plano abarca o letramento impresso, multimídia, participativo, em hipertexto, pesquisa, informação



e filtragem, nos eixos dos macroletramentos de linguagem, informação e conexões. O nível de dificuldade desses letramentos é intermediário, segundo os autores, o que quer dizer que, a depender do contexto, o professor pode ajustar as tarefas à capacidade de seus alunos, seja ao adicionar outros letramentos ou ao calibrar o grau de “proficiência” necessário para cumprir o plano didático.

## 5. Conclusão

Como refletido, usar a língua(gem) de forma eficaz depende em grande parte do nível de letramento de um indivíduo, isto é, dos conhecimentos linguístico-discursivos construídos pela imersão nas práticas de língua(gem), o que inclui, mas não se limita, ao mundo letrado da escrita. Conhecimentos adquiridos e relacionados à oralidade e a outros modos semióticos são igualmente importantes para a formação letrada e para a atuação social, especialmente na atualidade, em que as tecnologias digitais oferecem possibilidades renovadas de interação.

Quando nos distanciamos da imagem do indivíduo formalmente escolarizado como o detentor único do saber, redistribuímos os papéis sociais e as relações de poder. Na dinâmica escolar, isso implica entender e valorizar os saberes que os alunos trazem para a sala de aula, ao mesmo tempo, buscando ampliar seus horizontes e suas possibilidades de atuação social e acadêmica, especialmente em referência ao acesso e uso eficaz das tecnologias digitais. Nessa esteira, as práticas de ensino atuais exigem que o professor vá além do letramento tradicional escrito (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2014).

Com o presente texto esperamos oferecer a pesquisadores e professores experientes e novatos reflexões sobre concepções e práticas de letramento. Esperamos que o plano didático sugerido seja útil para o ensino-aprendizagem de habilidades de leitura, particularmente por abordar o tema da exclusão digital de forma contextualizada e por oferecer flexibilidade para adaptações a diferentes realidades e contextos de ensino.

## Referências

- ALEXANDER, P. A.; FOX, E. A historical perspective on reading research and practice. In ALVERMANN, D. E.; UNRAU, N. J.; RUDDELL, R. B. (Eds.) **Theoretical models and processes of reading**. International Reading Association, 2013, p. 1-46.
- ASSUMPTÃO, R.; MORI, C. Inclusão digital: discursos, práticas e um longo caminho a percorrer. In KNIGHT, P.; FERNANDES, C.; CUNHA, M. A. (Orgs.) **E-Desenvolvimento no Brasil e no mundo: subsídios e programas e-Brasil**. São Paulo: Yendis, 2007.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **PISA 2015. Resultados da avaliação**. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso: 5 out 2019.



- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 5 out 2019.
- BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso: 5 out 2019
- CARIBÉ, J. C. R. **A inclusão digital e a construção do e-cidadão**. Revista Fórum, 09/02/12. <https://revistaforum.com.br/revista/100/a-inclusao-digital-e-a-construcao-do-e-cidadao/>. Acesso: 4 abril 2018.
- CONOLE, G.; DYKE, M. **What are the affordances of information and communication technologies?** Research in Learning and Technology, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: [10.1080/0968776042000216183](https://doi.org/10.1080/0968776042000216183). Acesso: 15 ago 2018.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy**. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001.
- COSTA, E. G. M. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: [10.1590/S1984-63982012000400012](https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012). Acesso: 5 out 2019.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Digital Literacies**. New York: Routledge, 2014.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12 ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. 14 ed., São Paulo: Paz & Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed., São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
- KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.
- LEU, D. J. et al. **New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment**. Journal of Education, v. 197, n. 2, p. 1-18, 2017. Disponível em: [10.1177/002205741719700202](https://doi.org/10.1177/002205741719700202). Acesso 25 ago 2019.
- MACHADO, J. B. M. **Exclusão digital no Brasil**. Blogue Consumidor Cidadão. 30/07/18. <https://consumidorcidadao.wordpress.com/2018/07/30/exclusao-digital-no-brasil/>. Acesso: 10 ago 2018.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso: 22 jul 2018.
- MATTOS, E.; BRASIL, V.; GARCIA, G.; OLIVEIRA, N. **Emojis e Hashflags: uma análise sóciorrética da linguagem multissemiótica do Twitter**. Leitura, Maceió, n. 63, p. 47-69, jul./dez, 2019. Disponível em: [10.28998/2317-9945.2019n63p47-69](https://doi.org/10.28998/2317-9945.2019n63p47-69). Acesso: 5 out 2019.
- MATTOS, E.; ECHENIQUE, M. T.; OLIVEIRA, N. **O uso do padlet em um curso de licenciatura em letras**. IV Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/IVCIM/paper/view/882>. Acesso: 5 out 2019.
- OCDE. **Brasil – Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa\\_2015\\_brazil\\_prt.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf). Acesso: 12 out 2019.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom**. California: Corwin, 2012.



- RUMELHART, D. E. The Building Blocks of Cognition. In SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. (Orgs.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc, 1980, p. 33-58.
- SÁ, E. M. **Netspeak e emojis na formação continuada de professores de inglês**. In ORLANDI, E. et al. (Orgs.) ENELIN 2017 – textos completos. Pouso Alegre: Univás, 2018. Disponível em: <http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2017/anais-2017.pdf>. Acesso: 1 ago 2018.
- SÁ, E. M.; COSTA, E. J. **PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem**. Letras & Letras, v. 34, n. 1, p. 95-121, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-5>. Acesso: 12 out 2019.
- SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 161-199.
- SILVA, F. A. B.; ZIVIANI, P.; GHEZZI, D. **As tecnologias digitais e seus usos**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Brasília/Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_uuu2470.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_uuu2470.pdf).
- SILVA, W. R. **Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 58, n. 1, p. 219-240, 17 abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654598>. Acesso: 5 out 2019.
- SINGER, L. M.; ALEXANDER, P. A. **Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration**. The Journal of Experimental Education, v. 85, n. 1, p. 155-172, 2016. Disponível em: [10.1080/00220973.2016.1143794](https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794). Acesso: 5 out 2019.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.
- STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in Comparative Education, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf). Acesso em: 21 ago 2019.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1995 [1984].
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03156175>

## GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO: A MÍDIA RADIOBLOG NA ESCOLA<sup>1</sup>

Emilio Davi SAMPAIO (UEMS)<sup>2</sup>  
Ilka Flores Rego e SILVA (UEMS)<sup>3</sup>

Data de recebimento: 11/09/2019  
Aceite: 16/11/2019

**Resumo:** Este trabalho apresenta aspectos conceituais relativos à teoria dos gêneros textuais/discursivos dentro de uma linha de pensamento bakhtiniana, com atenção voltada aos pressupostos sociointeracionistas. Desde a publicação dos PCN (1998) e mais atualmente a BNCC (2017) nota-se que o ensino da língua materna no Brasil tem se encaminhado para um trabalho pautado nos gêneros discursivos/textuais. Sabe-se que os gêneros circulam socialmente, são instrumentos de comunicação e podem ser tomados como objetos de ensino. Com isso, objetiva-se discutir, neste texto, a importância efetiva de se inserir no ensino da Língua Portuguesa os gêneros textuais/discursivos, considerando as práticas de linguagem socialmente instituídas. Para fundamentar nossas proposições e discussão apoiamos-nos, entre outros, nos seguintes autores: Bakhtin (1992); Dolz e Schneuwly (2011); Marcuschi (2009); Barbosa e Rovai (2012). Para corroborar nossa proposição, apresentamos, ao final, considerações a respeito do ensino de gêneros textuais midiáticos por meio do suporte radioblog na escola.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Leitura. Ensino. Mídia.

**Abstract:** This paper presents conceptual aspects related to the theory of textual / discursive genres within a Bakhtinian line of thought, focusing on socio-interactionist assumptions. Since the publication of the PCN (1998) and more recently the BNCC (2017) it is noted that the teaching of the mother language in Brazil has been directed to a work based on discursive / textual genres. It is known that genres circulate socially, are communication tools and can be taken as teaching objects. Thus, this paper aims to discuss the effective importance of inserting in the Portuguese language teaching the textual / discursive genres, considering the socially instituted language practices. To support our propositions and discussion rely, among others, on the following authors: Bakhtin (1992); Dolz and Schneuwly (2011); Marcuschi (2009); Barbosa and Rovai (2012). To corroborate our proposition, we present, at the end, considerations about the teaching of textual media genres through radioblog support at school.

**Keywords:** Textual genres. Reading. Teaching. Media.

### Considerações iniciais

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “Gêneros Jornalísticos: produção oral e escrita na escola”, oriunda de pesquisa interventiva do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Rede Nacional.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela UFRGS; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Dourados (MS); Brasil; emilio@uems.br

<sup>3</sup> Mestre em Letras pela UEMS-PROFLETRAS; Rede Pública de Ensino do MS; Antônio João (MS); Brasil; ilka.flores@hotmail.com



O ensino de uma língua e o aprimoramento deste para seus falantes justifica-se pela necessidade de ampliar a capacidade comunicativa e a capacidade de adequar a língua a diversas situações de comunicação. Conforme Travaglia (2009), fazer essa adequação implica outras duas competências: a gramatical ou linguística e a textual.

Um ponto de partida no ensino de Língua Portuguesa é o de considerar que este será proposto a sujeitos que usam a língua, com uma gramática e um vocabulário próprio, daí o desafio, ao professor, de mostrar as várias possibilidades de uso da língua e o de criar mecanismos para dominar a língua falada e escrita, e para compreender que existem situações de comunicação que exigem diferentes graus de formalidade.

Segundo Cagliari (2010, p. 24):

O objetivo mais geral do ensino de Português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português, quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para estenderem o máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida.

A função da escola é formar cidadãos participativos, e para que isso se realize, ela deve se basear num ensino para o letramento, através de práticas de linguagem que se aproximem das formas autênticas, para que os alunos se apropriem e possam atuar quando forem confrontados em diferentes situações sociocomunicativas. Ler, escrever, falar e ouvir são habilidades básicas da linguagem, e para desenvolvê-las cabe à escola organizar atividades para este fim, de forma que possibilite ao aluno essa condição. Sobre este assunto, de acordo com os PCN (1998, p. 32-33), a escola deve levar o aluno a:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto



histórico culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social;

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Cabe ressaltar a importância da prática do professor de Língua Portuguesa na proposição de ensino significativo para uma efetiva compreensão da realidade, com metodologias coerentes aos propósitos do ensino da língua, que contribuam para o sucesso dos alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação oral.

Não parece difícil, entretanto carece de uma reflexão, uma mudança de postura e de visão quanto para quê, o quê e como ensinar. Percebemos que pelas orientações nas esferas institucionais, por indicações de estudiosos do ensino da língua materna e por propostas metodológicas baseadas na prática de leitura e produção textual, que já houve mudanças. Sobre a questão do trabalho com o texto em sala de aula, Bagno (2009, p. 66) assinala o seguinte:

O texto é que tem que ser o ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação. Os estudos gramaticais tradicionais, no entanto, não levam isso em conta e tudo o que conseguem fazer é analisar a frase, a oração ou, quando muito, o período composto por mais de uma oração. Com isso, todo um mundo de coisas interessantes, fascinantes e importantes para o entendimento da linguagem humana se perde, não é estudado, fica oculto.

Observamos também que, na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, proposta nos PCN e na BNCC de Língua Portuguesa, há a sugestão de que os gêneros do discurso sejam tomados como objeto de ensino-aprendizagem, numa proposta de articular práticas que desenvolvam a leitura, a escrita, a produção de texto escrito ou oral e a análise linguística.

Dentro dessa perspectiva, e levando em consideração ao que estipula a BNCC (2017) sobre o ensino dos gêneros textuais, associado às novas práticas sociais de linguagem, acreditamos que um trabalho escolar que desenvolva nos alunos habilidades e crie competências relacionadas às mídias sociais, como a radioblog, por exemplo, pode levá-los a uma aprendizagem bastante significativa em relação ao que circula no meio social. Portanto, certamente, cabe à escola organizar o trabalho com os gêneros textuais/discursivos que circulam na esfera pública, dentro do campo jornalístico/midiático. Sobre estas temáticas expostas vamos nos reportar adiante.



## 1. Leitura, escrita e oralidade

O pleno exercício da cidadania requer a autonomia de agir e pensar, assim sendo, contribuir para desenvolver essas capacidades é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Ao sujeito da ação de ensinar, o professor, cabe planejar a construção desses conhecimentos nas interações em sala de aula. O professor deve criar possibilidades de transposição desses saberes, visando potencializar a aprendizagem por meio da organização de diversas atividades a serem realizadas e compreendidas pelos alunos, enfatizando situações didáticas que promovam a interação deles com momentos em que haja tanto o registro escrito quanto a expressão oral.

Intervir na realidade se faz pelo domínio da condição do sujeito, da forma de interpretar e se posicionar no mundo. Segundo Solé (1998, p.22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Nessa visão interativa, entende-se que a leitura é o processo de compreensão da linguagem escrita, ao considerar tanto o texto em sua forma, como o leitor, e com seus conhecimentos prévios.

Portanto, a capacidade de compreender um texto envolve conhecimentos de mundo, de práticas sociais e linguísticas das expectativas do leitor, e com base nisso constroem-se novos conhecimentos. Marcuschi (2009, p. 229-230) afirma que “compreender bem um texto não é uma atividade natural, nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho”, a qual depende da interação entre o leitor e o texto, e que consiste num exercício de interpretação de enunciados, numa atividade colaborativa.

Conforme os PCN (2001), nas orientações para a prática da leitura, o trabalho tem como finalidade a formação de leitores competentes, não no sentido de profissionais, mas capazes de escrever com eficácia. Em relação a essas atividades, leitura e escrita, há de considerá-las práticas complementares no processo de letramento, na construção de conhecimentos a partir dos diferentes gêneros, ao ler e escrever, conforme as situações do uso da língua.

A respeito de leitura, os PCN preconizam que “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”, e quanto à prática de produção de textos trazem que “O trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 2001, p. 65).





Assim, a prática de leitura e escrita não trata de metodologia nova, e não pode ser de desconhecimento dos professores, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa tem estado no centro das discussões como uma necessidade de melhorar a qualidade de ensino.

Tanto o ensino da leitura quanto à produção oral e escrita tem a possibilidade de interagir nas diferentes situações sociais, e para isso o professor pode recorrer à teoria dos gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011). Esses estudiosos consideram a leitura de diferentes gêneros como uma estratégia propícia para compreender os usos da linguagem em diferentes contextos. Nesse sentido, a formação de um cidadão crítico e participativo se faz tanto pelo ensino da leitura quanto pela produção oral e escrita, ao interagir nas diversas situações sociais.

Nessa perspectiva, um dos objetivos da escola é a formação para a participação social, portanto, essas propostas de produção não podem manter-se apenas na esfera escolar, mas devem se projetar para fora dela, nos diversos gêneros, com finalidades, interlocutores e espaços sociais diferentes.

A produção textual de gêneros orais, ditos “mais formais” tem procedimentos que ora são iguais aos textos escritos, ora diferentes, com formas específicas e estratégias que se caracterizam de maneira própria. Para este trabalho, de forma planejada, o professor deve organizar e selecionar os gêneros.

Matta (2009, p. 66-67) propõe seguir diferentes direções para o aluno desenvolver a oralidade:

- a) O oral pelo oral
  - contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as;
  - relatar acontecimentos de coisas que ocorrem na vida de cada um;
  - debater, discutir, defender pontos de vista, emitir opiniões sobre temas variados;
  - dar depoimentos.
- b) Do oral para o escrito
  - fazer e dar entrevistas;
  - dar avisos;
  - fazer convites;
  - listas (de compras a fazer, de assuntos estudados);
  - conclusões de debates.
- c) Do escrito para o oral
  - fazer convites;
  - dar avisos;
  - expor programações;
  - apresentar resumos (inclusive de matérias de outras disciplinas);
  - seminários sobre assuntos estudados.

Como podemos observar, o autor apresenta possibilidades de exercitar e ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos, ao apresentar as diferenças nas modalidades faladas e escritas. Entender como se constrói o sentido de um texto é papel de todos os



educadores. Com esse novo olhar para o texto, na concepção de linguagem como interação social e dialógica, o indivíduo atua nessa relação da linguagem na utilização da língua oral ou escrita, dentro de uma situação comunicativa. Conforme Matta (2009, p. 46):

Interação verbal, então, na atitude de um professor de língua, deve ser a possibilidade de seu aluno estar em contato intermitente com a leitura e produção de textos, fazendo desse contato uma atitude viva dentro do espaço escolar, como se ele existisse principalmente para isso e não como prática esporádica, envolvida em “mistérios”, daquilo que é “difícil” e por isso mesmo refletido em uma aura de complexidade. Aliás, ler e escrever devem ser as práticas comuns, cotidianas, na escola como um todo, em todas as disciplinas. No nosso ver, a verdadeira interdisciplinaridade está aí, pois tudo é linguagem e tudo pode ser lido e escrito.

O ato de escrever pressupõe elementos e características, percebidos e adquiridos pela leitura, o qual amplia e favorece essa competência, pela adequação discursiva dos alunos. Nessa visão dialógica, tanto a fala como a escrita, constituem-se em um fenômeno interativo e dinâmico. Segundo Matta (2009, p. 52):

É muito interessante, nessa visão, a inclusão dos gêneros textuais e de seus usos no cotidiano de uma sociedade. Dessa forma, a fala e a escrita não podem ser colocadas em oposição, como dicotomias estanques, mas em relação entre si, como fato linguístico e prática social. Ademais, deve-se ter em conta que tanto a fala como a escrita podem variar, serem mais ou menos cuidadas em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos informais, já que ambas servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros discursivos, utilizando a variedade dialetal e o registro adequado ao contexto de uso.

Assim, cabe ao professor propor situações em que o aluno possa desenvolver práticas sociais, na leitura e produção de textos, orais e escritos. Nessa abordagem de ensino da língua materna, cumpre ressaltar a importância no uso efetivo da linguagem, numa perspectiva funcional.

### 1.1 Gêneros textuais/discursivos, ensino e sequência didática

Na perspectiva dos gêneros discursivos apresentados pelos PCN (2001) para o ensino de Língua Portuguesa, norteada pela teoria e concepção bakhtiniana dos estudos da linguagem e do ensino da língua, os quais privilegiam o texto e o envolvimento dos indivíduos em relação à sua produção, nas diversas atividades humanas, tem-se como intuito demonstrar as contribuições para um trabalho efetivo, com propostas possíveis de produção, circulação e



recepção dos textos. Dessa forma, as atividades com textos na escola, na constituição da linguagem como ação social e nas noções de gêneros discursivos, contribuem como suporte didático ao professor de língua materna. Para Bakhtin, (1992, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concertos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais retomam alguns conceitos de Bakhtin no que se refere aos gêneros textuais, e pontuam considerações importantes para o ensino da língua materna na perspectiva dos gêneros. Observa-se que os elementos basilares para aprendizagem, derivados da concepção de linguagem e língua, estão assim definidos:

Linguagem (...) como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa e bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (p.6). (...) enquanto atividade social e histórica, por meio dela, de geração em geração, se constroem quadros de referência culturais – representações, “teorias” populares e mitos, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – por que interpretamos a realidade e as expressões linguísticas. Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 2001 p. 23-24).

Encontra-se, também, sobre o discurso:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.(...) Isso tudo determina as escolhas do gêneros no qual o discursivo se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos . (...) O discurso, quando produzindo manifesta-se linguisticamente por meio de textos (BRASIL/MEC/SEB, 2001, p. 25).



Desta forma, entendemos que a manifestação da linguagem nas atividades humanas se dá por meio de textos, que é a materialização do discurso. Nessa mesma linha de raciocínio, conforme Passarelli (2012, p.121), “discurso é a propriedade de um sujeito se manifestar linguisticamente conforme a conveniência de determinada circunstância. Assim, o texto será o resultado, o produto concreto da atividade do discurso, visto que o discurso se concretiza no texto”.

Barbosa; Rovai (2012, p. 09) sintetizam as razões para que os gêneros sejam tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Entende-se que os gêneros discursivos/textuais são instrumentos de comunicação, existem das interações entre os sujeitos, nas diversas atividades do cotidiano, em certas necessidades e contextos e na escola como objeto de ensino-aprendizagem, e colaboram para uma postura mais reflexiva em relação ao uso da língua, na adequação e situação de produção.

Os PCN (BRASIL, 2001), ao tratarem de como “Aprender e Ensinar Língua Portuguesa” na escola, consideram o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Sendo assim, o primeiro elemento, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento; o segundo elemento, o objeto do conhecimento e o terceiro é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

No sentido da mediação, é importante criar condições para que o aluno possa desenvolver a competência discursiva, ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita no meio social em que atua.

Outro propósito a ser observado com relação ao ensino é que em determinadas situações de aprendizagem é necessário destacar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada,



pois estes existem em número ilimitado. Entende-se que é de bom termo priorizar os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, sendo os mais utilizados numa sociedade letrada.

Levando em consideração a questão dos agrupamentos dos gêneros e progressão (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é importante criar uma situação de ensino que ofereça condições para a escrita, a leitura e a produção de textos, orais e escritos, analisando a grande variedade de textos e suportes. Para isso, pode-se adotar como ferramenta o desenvolvimento de sequências didáticas<sup>4</sup> (DOLZ; NOVERRAS; SCHNEUWLY, 2004) organizadas de forma gradual, em que os alunos possam progressivamente apropriarem-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados para produzir seus próprios textos, e fornecer instrumentos para superar os problemas apresentados.

Para a concretização destes princípios, são mencionados nos PCN, aspectos organizadores dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa e critérios para a sequenciação dos conteúdos, projetos e módulos didáticos. Nesta organização de conteúdos, estes estão separados em dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. Conforme Rojo (2002, p. 35):

Mais uma vez, aqui, as práticas de leitura/escuta de textos e produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também inteiradas nas práticas de uso da linguagem.

A organização de uma progressão de ensino tem como propósito preparar o aluno para dominar o uso da língua em diversas situações de comunicação. Depois de esclarecidas as finalidades deve-se proporcionar condições para que ele aprenda a comunicar-se, e pela concepção interacionista sociodiscursiva, priorizar o ensino do texto pelo seu funcionamento comunicativo. Na esteira do que foi exposto, assim se pronunciam Dolz; Schneuwly, (2011, p. 42):

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

<sup>4</sup> “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAS; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)



Assim sendo, consideramos importante assegurar a aprendizagem ao longo do processo, sendo necessário preparar estratégias para atingir as exigências curriculares, em etapas que proporcionem a aprendizagem de expressão comunicativa, para a formação de sujeitos autônomos, num processo sistemático de produção oral e escrita, com atividades propostas por sequências didáticas, organizadas em módulos, com a finalidade de melhorar determinada prática de linguagem, que são instrumentos de interação social.

As sequências didáticas buscam facilitar a apropriação dos gêneros textuais, pois no desenvolvimento das atividades surgem as dúvidas, apresentam-se as dificuldades e possíveis soluções, mediadas pelo professor, que fornece meios para o ensino da textualidade. Sobre as estratégias de ensino, Dolz; Schneuwly (2011, p. 45) explicam:

Finalmente, as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação e gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores.

Do ponto de vista teórico, sobre a diversidade textual, os autores tratam do agrupamento de gêneros como instrumento para construir a progressão, que são seleções dos gêneros a serem tratados na sequência didática, em vários ciclos de ensino, com objetivos de ensino propostos. Sobre o processo de seleção dos gêneros, Dolz; Schneuwly (2011, p. 50) consideram que é preciso que os agrupamentos:

- 1- Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive na escola);
- 2- Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
- 3- Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Sendo assim, ao propor uma metodologia, com enfoque na teoria dos gêneros textuais/discursivos, sugere-se um rompimento com o ensino tradicional da língua materna,



com foco em normas e conceitos; dirige-se, portanto, para o funcionamento discursivo da língua, relacionado às formas e seu contexto de uso e condições de produção. O ensino da língua deve ser norteado por uma proposta de ensino de práticas de linguagem, com atividades de expressão oral e escrita, com organização de uma progressão temporal. Tendo como base no agrupamento de gêneros e por diferentes níveis de linguagem, adaptados às situações concretas de uso, num modelo de construção de conhecimento que organize as capacidades de linguagem, propícios a um melhor encaminhamento para a competência linguística.

## 2.1 Gêneros orais

Atualmente, apesar de algumas resistências, tem-se dado certa importância à expressão oral nos contextos sociocomunicativos e na função social que a escola desempenha, sobretudo na formação de um cidadão crítico, ético, livre e participativo, coconstrutor de uma sociedade mais justa, em consenso com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sobre a articulação do ensino-aprendizagem de forma integrada, tanto os PCN quanto a BNCC propõem o ensino sob quatro eixos norteadores: oralidade, leitura, produção, análise e reflexão da língua, de forma que privilegie a oralidade, quanto a competência ligada a contextos formais da fala, em diferentes situações de comunicação e em variados suportes. Em especial, no ensino de Língua Portuguesa, é preciso considerar essas várias práticas sociais, para que se proponha situações de ensino aos alunos que os aproximem de práticas autênticas e os conduza ao letramento necessário para o desenvolvimento de suas potencialidades comunicativas.

Consoante ao que foi exposto anteriormente, os PCN trazem o seguinte:

Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação características próprias de diferentes gêneros do oral. (BRASIL, 1998, p. 25)

Garantir espaços para o ensino-aprendizagem dessas práticas comunicativas, onde o estudante possa estar livre para conhecer, pensar e criar, é fundamental para promover o letramento. Ser letrado é ser capaz de atuar nos meios sociais, a seu favor e a favor da sociedade, isto é, ser competente no uso da língua nas diversas situações comunicativas, nas oportunidades



peçoais e nas possibilidades de transformações sociais nas mais variadas esferas das atividades humanas.

A linguagem acontece em situações reais, com propósitos definidos e se materializa em textos escritos e orais, com habilidades linguísticas de falar, escutar, ler e escrever. Os professores, na função de mediadores, cumprem o seu papel quando desenvolvem o ensino de forma integrada, pois o conhecimento fragmentado não contribui na formação de um sujeito capaz de exercer a sua cidadania.

Nem sempre é possível separar um tipo de linguagem de outra, nesse caso, os textos escritos e orais, pois os textos orais formais ancoram-se em textos escritos, exigem um planejamento conforme o evento, isto é, uma linguagem adequada ao ato de comunicação. Na escola, dá-se maior atenção à produção de textos escritos, enquanto que os orais sempre ficam em segundo plano ou, na maioria das vezes, são relegados completamente pelos professores.

A respeito dessa situação, Dolz; Schneuwly (2011, p. 125) expõem que: “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.) afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Ainda, sobre esse aspecto, Schneuwly (2011, p. 112-113), observa o seguinte:

Dada a idealização da escrita como forma perfeita da língua – e, logo, da expressão da realidade e do pensamento –, a fala só pode ser concebida de duas formas, aliás, não mutuamente exclusivas: seja como tendente necessariamente à forma ideal, representada precisamente pela escrita, fundindo oral e escrita numa unidade mítica de uma língua ideal; seja como fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2009) considera, numa leitura dos PCN de língua portuguesa, que há uma relativa variedade de gêneros a serem ensinados, tanto os orais quanto os escritos, porém os gêneros orais, em geral, ainda não são tratados de modo sistemático. O autor afirma que há uma confusão entre oralidade e escrita. Pois não há clareza quanto a critérios que teriam sido usados para estabelecer essas distinções, e ainda deixa claro que há mais gêneros sugeridos na escrita do que na fala, e também, muito mais gêneros para a atividade de compreensão do que para a produção.

Assim, ao professor cumpre a tarefa de ampliar as situações de abordagem teórico-metodológica e criar situações que possibilitem o ensino da produção textual oral, de forma a





contextualizar, nos diversos conhecimentos, os conteúdos, as habilidades e as competências, não deixando de considerar as experiências do educando.

O ensino do texto na escola induz à dicotomia escrita/oral, pela denominação e pelo programa curricular, e acaba por considerar a oralidade como um gênero mais informal, mais cotidiano, menos planejado, isto é, espontâneo e livre, não sendo passível de objeto de ensino, porém, o ensino que necessita de intervenção, é o ensino dos gêneros orais formais públicos. Como explica Schneuwly (2011, p. 112):

O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que por meio das correspondências grafonômicas, permite passar o código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito.

O aspecto central nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema de língua. Quanto à produção de textos orais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, espera-se que o aluno:

Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (BRASIL, 1998, p. 51)

O gênero textual oral, como conteúdo escolar, exige uma ação pedagógica que garanta, em sala de aula, atividades sistemáticas, planejadas com situações de aprendizagem significativas sobre os usos e formas da língua oral, adequados a diferentes situações comunicativas, assim:

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gestos e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos. (BRASIL, 2001, p. 51-52)

Em consonância, vê-se que as escolas privilegiam a produção de textos escritos, e prevalece o ensino da leitura e escrita em detrimento ao da escuta e dos gêneros orais.



Entretanto, é reconhecida a importância do ensino dos gêneros orais, necessário na formação do aluno para a vida em sociedade, para agir como cidadão atuante. É visto que os parâmetros Curriculares Nacionais sugerem três práticas: a de leitura de textos, da produção de textos e a análise linguística, em sala de aula. Tais práticas devem estar interligadas na unidade textual, na leitura e na produção intelectual do estudante, como pressupostos da relação de ensino para a construção de situações comunicativas, materializado num texto oral ou escrito.

A reflexão proposta ancora-se na compreensão de que as atividades discursivas socialmente instituídas fazem parte de um controle social e na necessidade de interlocução humana, pois o conhecimento e o domínio dos gêneros legitimam o discurso, criam oportunidades e proporcionam a possibilidade de participação social, no exercício da cidadania. Diante disso, exigem-se novas práticas pedagógicas que incluam a oralidade no ensino, ora limitada, porém não se pode dizer que ela não faça parte do discurso, e não há motivo para isolar uma linguagem da outra, pois estão interligadas e são socialmente instituídas.

Os gêneros são produtos da cultura de dada sociedade como modelos comunicativos, utilizados em determinadas situações, com conteúdo, forma e estilo (BAKHTIN, 1992). Significa que dominar essas produções, orais e escritas, é aprender a língua. Desenvolver gêneros mais complexos implica em subsidiar condições para a construção de novas capacidades de linguagem, numa situação de produção e aproximação dos mesmos na sua forma autêntica à realidade de sua circulação. Importante também é a escolha dos gêneros a serem trabalhados na progressão do conteúdo, com base no nível curricular, e a observância nos agrupamentos dos gêneros, os quais podem relacionar e transferir os conhecimentos já adquiridos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Os PCN, sobre linguagem e participação social, pontuam o seguinte:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p. 23)

Portanto, a escola deve assegurar ao aluno a ampliação de seus conhecimentos, progressivamente, não deixando de lado a sua relação com as novas práticas sociais surgidas com o aparecimento da tecnologia e da era digital. Somente desse modo a escola vai possibilitar ao aluno que ele assuma a palavra e se posicione como sujeito consciente, nas mais variadas



situações de uso e de comunicação, conferindo assim, o domínio do gênero oral, assim como o escrito, condição do pleno exercício da cidadania.

## 2.2 Gêneros textuais/discursivos, ensino e a radioblog

Conforme mencionado, é função da escola promover a formação de um cidadão crítico, ético, livre e participativo, e coconstrutor de uma sociedade mais justa, estes princípios estão em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo os PCN e a BNCC como consenso principal. Para isso, é preciso construir meios para que se desenvolva essa postura, por práticas que garantam essa autonomia, com propostas de ensino de Língua Portuguesa que possibilitem uma aprendizagem suficiente, aliando-se, assim, as ações e as interações sociais ao uso da linguagem nas suas múltiplas funções.

Aprender a ler novos signos, que surgem principalmente com a tecnologia, é assegurar a identidade e a liberdade de cada um. Esse novo contexto possibilita modos de ler diferentes, e de reconhecer a linguagem, esta, cada vez mais diversificada, de forma mais ampla. Sendo assim, acreditamos que a escola não deve deixar de acompanhar esses avanços, que é uma realidade, para possibilitar aos educandos o domínio das linguagens diversas.

Com o uso das novas tecnologias surgem novos gêneros, com o desenvolvimento dos sistemas de informação e comunicação, é preciso considerar os multiletramentos nas práticas letradas, que usam diferentes mídias de comunicação, em diferentes linguagens.

Ao aproveitar o potencial de interações nos ambientes virtuais, as ferramentas, as publicações em blogs de textos, a produção de material, edição e revisão dos conteúdos têm mais sentido. Dentro do contexto escolar, nesse trabalho com múltiplas linguagens, por exemplo, a atividade de gravar vídeos ou arquivos de áudio possibilita aos alunos uma ação protagonista, pois nesse processo eles planejam, produzem e fazem a edição, mediados pelo professor.

Os currículos de Língua Portuguesa apontam outros gêneros e linguagens. Nessa perspectiva Barbosa; Rovai (2012, p.11) atestam:

Como uma das marcas identitárias de grupos sociais, o uso das diferentes linguagens ao mesmo tempo constitui e manifesta a diversidade cultural, sendo também marcado pela explicitação das contradições sociais e culturais expressas por contraposições entre o padrão e as variações, o culturalmente valorizado e o “marginal”, o hegemônico e o contra-hegemônico, o tradicional e a ruptura ou vanguarda. Seja no uso de uma língua, que sempre contará com o fenômeno da variação linguística, seja no interior de uma dada forma de manifestação artística, essas oposições estão



presentes e sua exploração deve constituir-se em um dos objetivos de aprendizagem, dado seu valor político, social e cultural. Mais do que contemplar essas diferenças, é preciso considerar efetivamente as manifestações linguísticas e culturais dos alunos e propor diálogos (por vezes, conflituosos) com as demais formas de manifestações culturais, na perspectiva de promover uma ampliação no universo cultural dos alunos que não seja impositiva ou que reafirme as relações de dominações existentes e que acabem por afastar o aluno da escola.

A partir dessa realidade, das mudanças de interesses dos sujeitos e da sociedade, com as novas práticas sociais de comunicação, na leitura e escrita, por meio das novas tecnologias, cabe a escola propor atividades para capacitar os alunos a interagirem com os gêneros digitais. Em sala de aula, é importante buscar práticas escritas e orais usadas na sociedade, aumentando, desta forma, a competência linguística na diversidade de textos orais e escritos, que circulam no meio social. Sendo, então, a escola o lugar de ampliar esses conhecimentos, ao aproximar os alunos desses gêneros digitais, que podem fazer parte de seu cotidiano, como leitores e possíveis autores.

Com atenção ao ensino de língua portuguesa associado à tecnologia e aos multiletramentos é possível considerarmos a construção de uma programação de rádio (radioblog) na escola, esta com o objetivo de promover a cidadania e o protagonismo dos alunos. Para isso, devemos levar em conta o fato de como os jovens se relacionam com essa mídia, a partir de seus conhecimentos prévios, o que possibilita serem agentes sociais protagonistas na construção de práticas concretas e de conhecimentos outros na área de língua portuguesa.

Não se pode dispensar que a escola deve buscar entender a relação dos jovens com as novas mídias, como produtores e consumidores dessas culturas locais e globais e proporcionar práticas letradas e criativas. Nessa dimensão situacional, divulgar e compartilhar informações é uma forma de contribuir e determinar a interação dos participantes.

Para que esta proposta educacional se concretize é necessário criar documentos em áudio (podcasts) para serem publicados na radioblog da escola. As radioblogs têm temáticas variadas numa versão de áudio, conforme explica Barbosa; Rovai (2012, p. 26) sobre o formato podcast:

Podcasts são arquivos de áudio distribuídos pela web em que os internautas disponibilizam seleções de músicas, entrevistas e notícias e falam sobre diversos assuntos (como em um blog). Para criar um podcast, é preciso ter uma ferramenta de edição de áudio. Uma opção gratuita é o Audacity.



A proposta de produção de um programa de rádio possibilita a elaboração de pautas, com quadros informativos, musicais, esportivos e culturais. Oportuniza delimitar o enunciado pela intenção e situação de produção, e considerar a finalidade e expressão do que se fala e para quem fala, assumindo assim, variadas formas de organização dos discursos e diferentes linguagens, conforme os sentidos que o falante elabora, como atrair seu público.

Assim, Moura; Gribl (2012, p. 242), sobre os aspectos da teoria de Bakhtin a respeito do caráter híbrido e intercalado do gênero podcasts para radioblog, expressam o seguinte:

A começar pela natureza híbrida, verificada pela união de dois meios de comunicação, o rádio e o blog, podemos considerar que o gênero podcast para radioblog carrega e transforma algumas características próprias do rádio (vistas, principalmente, pela materialidade das gravações/transmissões em áudio, seus conteúdos e organização que lhe são próprios), assim como reconfigura o funcionamento de um blog (visto como ambiente virtual com certa frequência de atualizações de seus conteúdos (posts), que podem ser acessados de maneira assíncrona - independentemente da linha temporal da transmissão/emissão). Assim, a radioblog pode ser visto em seu caráter híbrido, não apenas como rádio ou como blog, mas como soma ou como intersecção do que ocorre separadamente, ao verificarmos a periodicidade de atualizações de seus conteúdos em um formato em áudio que pode ser reproduzido em diferentes momentos (e não apenas ao vivo, como em emissões radiofônicas) e em diferentes espaços de circulação (conectado à internet ou em aparelhos reprodutores de MP3-iPod e similares – se o ouvinte desejar “baixar” ou “assinar” (feed) os arquivos para ouvir em outros lugares e momentos, sem conexão com a internet).

Com isso, acreditamos que ao considerar a produção de uma programação de radioblog, há o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos, nas variedades de interação por meio da língua oral e escrita, pelo contato com os instrumentos midiáticos, pelo engajamento social, quando na realização dessas atividades. É uma ferramenta que permite o contato direto com a linguagem pela interação a partir de situações comunicativas significativas, ao utilizar, por exemplo, três gêneros textuais jornalísticos: a notícia, a entrevista e a reportagem, a serem produzidos no contexto escolar, com o objetivo particular de desenvolver produções realizadas nesse meio jornalístico, propiciando o engajamento social dos alunos.

Dessa forma, produzir para aprender, adaptar seus conhecimentos, suas produções aos auditórios escolares e extraescolares, significa vislumbrar um projeto educativo mais amplo, que propicia o exercício da cidadania. Divulgar suas produções para fora da esfera escolar, com a exibição de sua programação, transmitidas pela web, de cunho educativo e comunicativo, com essa aproximação de fato às produções autênticas de uso social, permite ao aluno trabalhar com fatos reais, numa situação compartilhada, sendo um instrumento que exige um fazer pedagógico mais elaborado, mais dedicado. E, com a utilização das tecnologias de comunicação, a possibilidade de aprendizagem com articulação entre o oral e a escrita, nas diferentes



linguagens, certamente contribuirá para melhorar a escrita, com o apoio dos registros mais formais.

Nesse novo contexto de comunicação, o das mídias digitais, proliferam novos gêneros do discurso no mundo virtual. A escola deve considerar esse meio de interação com grande potencial, o qual acelera a evolução do ensino dos gêneros, pelo meio tecnológico e pelo modo de produção, pois interferem na natureza dos gêneros, nas relações interpessoais e na forma de relação com a linguagem.

Em certas modalidades, os gêneros sofrem mudanças, variações produzidas no contexto da mídia virtual, principalmente no uso da escrita, com interações com sujeitos reais, mas com relação virtual, uma prática social de comunicação, uma nova situação de letramento cultural, a qual evidencia o modo de circulação dos textos orais e escritos pelo suporte radioblog. Marcuschi (2009, p.174), a respeito do suporte discorre o seguinte:

Definição de Suporte: entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos:

- a) suporte é um lugar (físico ou virtual)
- b) suporte tem formato específico
- c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Apostar no caráter educativo da radioblog é reconhecer que trabalhar com gêneros textuais envolve o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, com o intuito de ampliar os discursos, através do estudo dos gêneros, mídias e linguagens variadas para a apropriação do conhecimento. Além disso, aprende-se também como produzir programas radiofônicos, como analisar o radiojornalismo na relação com outras mídias, a importância da organização verbal, a elaboração de roteiros para entrevistas e reportagens, aspectos estes que servem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, principalmente aos aspectos da oralidade.

## Referências

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia de variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



BARBOSA, Jackeline Peixoto e ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**. 1 ed. São Paulo. FTD. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Volume 2. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATO GROSSO DO SUL, **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino MS**. SED/MS, 2012.

MATTA, Rozângela Schemim da. **Português: Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro LTDA, 2009.

MOURA, Eduardo, GRIBL, Heitor. **Radioblog – Vozes e espaços de atuação cultural**. Multiletramentos na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção textos escolares**. 1. Ed.- São Paulo: Telos, 2012.

ROJO, Roxane. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – Uma apresentação. In: ROJO, Roxane (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.



---

SCHNEUWLY, Bernard. Palavras e Ficcionalização: Um caminho para o ensino da Linguagem Oral. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales (Trad. e Org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.





<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03176183>

## AS RELAÇÕES ENTRE O ATIVISMO ONLINE E AS REPRESENTAÇÕES DE INTOLERÂNCIA PELA LINGUAGEM: É PRECISO FALAR SOBRE A MACUMBA

Mike Ceriani de Oliveira GOMES (IPEMIG)<sup>1</sup>

Data de recebimento: 30/11/2019

Aceite: 16/01/2020

**Resumo:** Partindo da observação de casos de intolerância religiosa no Brasil, que atinge em massa adeptos de religiões de matriz africana, este artigo busca expor algumas destas representações de intolerância presentes na linguagem de quem a pratica, ou seja, como o uso de uma palavra como “macumba” pode, por si só, caracterizar preconceito e discriminação. Mais do que se ater ao caso, é levantada uma exposição de autores da comunicação social, a fim de compreender como a internet pode ceder um espaço da vários tipos de ativismo, uma vez que o ativismo online pode dar força a movimentos de intolerância, porém, também pode identificar seus principais focos e seu possível público. Como conclusão, sugere-se também uma revisão no texto constitucional brasileiro que trata a intolerância religiosa, de modo a se incluir em sua interpretação o uso de vocábulos depreciativos.

**Palavras-chave:** Intolerância; Macumba; Ativismo.

**Abstract:** Taking the observation of cases of religious intolerance in Brazil, which reaches mass adherents of religions of African matrix, this article seeks to expose some of these representations of intolerance present in the language of those who practice it, that is, as the use of a word like “macumba” can in itself characterize prejudice and discrimination. More than sticking to the case, an exhibition by media authors is raised in order to understand how the internet can give way to various kinds of activism, as online activism can give rise to intolerance movements, but also identifies their main focuses and their potential audience. In conclusion, a revision of the Brazilian constitutional text dealing with religious intolerance is also suggested, so as to include in its interpretation the use of offensive words.

**Keywords:** Intolerance; Macumba; Activism.

### Introdução

Conviver com o diferente é muitas vezes um desafio ao ser humano. Tornou-se atividade rotineira ligar a televisão e no telejornal se deparar com ocorrências de agressão física e verbal em função da não aceitação de diferenças entre dois ou mais grupos. Só na esfera religiosa, muitos dos conflitos ocorridos são frequentemente partidos de seguidores e líderes de religiões de maior adesão contra seguidores de religiões de menor adesão.

<sup>1</sup> Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (2019) pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG); Professor de Inglês. e-mail: [mikegd1@hotmail.com](mailto:mikegd1@hotmail.com)



Vários agentes defensores de minorias religiosas justificam que o não respeito ao diferente tem embasamento na falta de conhecimento sobre as minorias. Muitos grupos e líderes que praticam crimes de intolerância, porém, demonstram total falta de interesse em conhecer melhor as minorias, ou as conhecem, mas têm plena convicção de que elas não merecem qualquer respeito para o convívio em sociedade.

Segundo o veículo O Globo Rio (2018), só no primeiro trimestre de 2018, denúncias de crimes de intolerância religiosa no Rio de Janeiro colocavam os adeptos do Candomblé como líderes em número de vítimas por perseguição religiosa, registrando a marca de 30% das ocorrências de intolerância no município.

As ocorrências apontam como tendência de ataque as depredações em locais de cerimônias religiosas e as difamações em público, tratando adeptos de religiões de matriz africana de “macumbeiros” e classificando algumas de suas cerimônias religiosas, pejorativamente por “macumba”. Esta palavra, mais do que desconhecimento por parte de quem as profere, indica na mesma a própria demonstração de intolerância religiosa, ponto que o artigo em questão visa explicar.

Como referência de representações de violência às religiões de matriz africana, há o incêndio provocado no terreiro candomblecista Kwe Cejá Gbé, situado em Duque de Caxias (RJ) em 2014. O que tornou este um caso isolado de muitos outros no município foi uma participação de lideranças protestantes na arrecadação de fundos para a reforma do terreiro, no ano de 2017, em uma tentativa de, simbolicamente, estabelecer uma luta contra a intolerância religiosa.

Zuazo (2017) relata que em um evento de celebração ao ato, com a presença de líderes religiosos protestantes e do candomblé houve também a presença do cantor e pastor protestante Kleber Lucas, o qual foi duramente criticado nas redes e mídias sociais por seus seguidores após aparecer em um vídeo no terreiro cantando a canção “Maria, Maria”, de Milton Nascimento. Dentre as críticas mais comuns, se destacavam os protestantes que enfatizavam a impossibilidade de haver qualquer ligação entre seus líderes e adeptos de religiões de matriz africana, mesmo que, como no evento em questão, nada mais representasse do que um símbolo de combate à intolerância religiosa.

Ainda que resguardados por leis que combatem crimes de intolerância religiosa, muitos grupos que sofrem repressão social buscam refúgio e alguma via de divulgação cultural, de modo a desconstruírem tabus e edificarem espaços seguros para o livre pensamento e a livre expressão, se não em espaços físicos, em redes e mídias sociais, sendo



elas uma alternativa aos meios de comunicação de maior alcance de espectadores, mas muitas vezes inacessíveis.

O espaço virtual deve ser o primeiro a se enquadrar em moldes que propiciam a participação democrática das minorias religiosas, vítimas de intolerância. Nesse contexto, quando a violência toma conta das redes e mídias sociais, a função de quem preza pela representatividade democrática das minorias é fiscalizar vias legais de contracepção a essa violência, o que envolve trabalhar no estudo de políticas de utilização do espaço virtual.

### **Metodologia**

A realização desta pesquisa parte de observações sobre as relações entre a intolerância religiosa no Brasil e a linguagem, enquanto via de interceptação de representações de preconceitos para o ativismo militante nas mídias sociais, e dentro do próprio ativismo, a relação dialógica na busca pela proteção à liberdade religiosa dos oprimidos e os agentes que se contrapõem a este direito.

Há, portanto, orientação através do aspecto metodológico que Prodanov et al. (2013, p. 36-37) vem a classificar como Método Histórico, a fim de contextualizar a marginalização às religiões que, segundo índices já levantados no texto, mais são vítimas de violência, ou seja, as religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé. Para isso, o texto busca explicar a intolerância através de sua história e a partir daí da linguagem, com foco ao uso do substantivo “macumba”, bem como do adjetivo “macumbeiro(a)”.

### **A origem da intolerância ao candomblé e a liberdade religiosa no Brasil**

Para entender a representatividade do candomblé no Brasil em um cenário de intolerância religiosa praticada contra seus seguidores, é necessário compreender o contexto de violência que o caracteriza como uma religião perseguida.

Evaristo (2012, p. 52-53) associa a aversão ao candomblé à aversão já existente na sociedade à cultura africana, sendo que logo no processo de colonialismo no Brasil, a catequização de escravos foi arma utilizada pelos jesuítas para a desconstrução da cultura africana, inicialmente pela exclusão de sua expressão religiosa.

Fica cada vez mais claro então o candomblé como alvo não apenas da religião protestante, algo mais característico a partir do fim do século XX. Siqueira (2009, p. 53)



lembra uma extensa luta por direitos de adeptos do candomblé que passa a surtir seus primeiros efeitos no início dos anos sessenta, quando no Concílio Vaticano II, em regência do Papa João XXIII, a igreja católica passa a oficialmente descriminalizar as principais religiões de matriz africana.

Mesmo passadas décadas após a trégua oficializada entre igreja católica e candomblé, o preconceito cultural enraizado na sociedade persiste. Para quem não sofre com a discriminação e violência por seguir uma determinada religião, a intolerância ao candomblé pode parecer até algo divertido e seus traços de preconceito ficam aparentemente ocultos. Exemplo disso é o uso do vocábulo “macumba” para descrever o culto das religiões de matriz africana, ainda que macumba não signifique nada além da madeira utilizada para a confecção do atabaque, instrumento musical muitas vezes presente em festividades de candomblecistas, vindo da cultura festiva dos escravos. Jensen (2001, p. 5) ressalta a utilização cultural do termo “macumba” como forma depreciativa de se referir aos cultos afros, derivando daí o uso pejorativo do adjetivo “macumbeiro(a)”, em referência aos seguidores dessas religiões.

Quando às principais divulgadoras do termo, Dias (2019, p. 50) relata algo que como já visto já se pode classificar por tendência: lideranças protestantes se impoem perante quaisquer representações de religiões de matriz africana, tomando o termo “macumba” como referência às suas discriminações para com as práticas religiosas, suas liturgias que, assim como as próprias protestantes, podem ser celebradas em local público.

A partir de macumba e das práticas de discriminação, Morais (2013) aponta outra frase característica na discriminação e proposta de intolerância religiosa para com adeptos de religiões de matriz africana, a expressão “chuta que é macumba”, expressão esta que surge como incitação ao vandalismo para com oferendas oferecidas aos orixás, guias espirituais de umbandistas e candomblecistas.

Morais (2013, p. 267) reforça que terminologias como essas, bem como o respeito propriamente dito, só podem ser alcançados através da aquisição de conhecimento acerca do termo, o que não é possível enquanto líderes afastam todos ao seu redor de qualquer via de informação que não seja partida dos mesmos.

O ativismo nas redes e mídias sociais, comprometido com a dissolução de tabus, ganha força a partir de respaldos legais que garantem a liberdade de expressão dos grupos vítimas de intolerância.

O artigo 19 do Texto Constitucional Brasileiro (1988) veda a ligação entre agentes Estatais e religiosos, garantindo, em tese, que não haja qualquer privilégio a uma religião



sobre outra. Esse artigo complementa o artigo 5º, inciso VI, que resguarda a liberdade de consciência e crença, bem como seu exercício, assegurando por lei a proteção aos locais de culto e liturgias.

Ante o exposto, entende-se que a lei pode não funcionar como se espera pelas principais demandas afetadas sem a participação de outros agentes interessados, como as mídias alternativas e as militâncias atuando estrategicamente, com mediação de conflitos partindo de agentes responsáveis, democráticos e passíveis de fiscalização.

### **O ativismo representativo e a responsabilidade nas mídias sociais**

Quando internautas passam a compartilhar o espaço virtual e disseminar informações para o livre acesso, sem sair de casa, a comunicação midiática ganha nova roupagem, o que contribui para a participação do ativismo político-social na reivindicação de diversas pautas.

Muitos movimentos surgem pela falta de representatividade nas grandes mídias. Castells (2007, p. 25) vê a internet como via para desmonopolizar as mídias clássicas, o que a torna alternativa no processo de divulgação e acessibilidade a novos grupos e ideologias combatidas.

Essa nova possibilidade não caracteriza, porém, o fim das mídias mais tradicionais, como a televisão. Castells (2007, p. 27) classifica a participação dos movimentos online como alternativa dos não representados, o que não significa que um meio definitivamente se sobrepõe a outro.

O forte acesso à plataforma virtual para a difusão de informações é cada vez mais notório, movimenta muito capital em promoção de eventos, marketing digital e campanhas políticas, porém, é um espaço a ser aprimorado para fins de atividades no próprio campo político-social.

Barreto (2017, p. 154-155) acrescenta que muitos dos principais grupos ativistas de Direitos Humanos e Ambientais já apresentavam forte crescimento, mas a internet enquanto mídia independente os possibilitou a ampliação de suas formas de atuação, especialmente para denúncias.

Há então em consenso geral a internet – e com ela a representação democrática de grupos e ideologias nas mídias sociais – como indiscutível ferramenta para o desenvolvimento socialmente sustentável enquanto mídia alternativa. Igualmente, os autores convergem sobre a importância da internet (redes e mídias sociais e digitais) no suporte aos movimentos ativistas



de ideias já consolidadas: o uso da mídia alternativa, assim como com as mídias tradicionais, não aumenta nem atenua a relevância de uma determinada pauta, mas viabiliza sua exposição.

Por outro lado, em espaço virtual onde há leis, mas não há fiscalização, quaisquer crimes podem ser cometidos com muita liberdade, e as consequências não são percebidas em todos os aspectos. Se tomado como exemplo o cyberbullying e a organização de grupos que praticam intolerância religiosa, uma fiscalização que dá atenção às vítimas, mas não dá a devida atenção ao foco de ataques de intolerância, pode involuntariamente estar permitindo a abertura de espaço para problemas maiores do que os apresentados. Castells (2017, p. 34-35) destaca o surgimento e desenvolvimento de grupos radicais, unidos pelo ódio e que, inseridos em determinadas correntes ideológicas, através de ações violentas buscam sentido à vida.

Ao tomar homens bomba e kamikazes como principal objeto de estudo desses grupos, Castells (2017, p. 35-36) os analisa em eventos cronologicamente reversos: Em um primeiro momento há uma visão de seus atos de violência já consumados, mas logo após é frisado que, antes disso, as organizações responsáveis por cooptar membros o faziam com pessoas que buscavam identidade social. Assim como ceder espaço para a participação desses que se sentiam excluídos, essas organizações entrariam com a proposta de sanar seus desejos de justiça social e viabilizar um prazer transcendental de fazê-los mártires mediante suas mortes em ações terroristas.

A intolerância religiosa, praticada nas redes e mídias sociais, pode então ser compreendida não apenas como um mal à sociedade por suas vítimas diretas, física ou verbalmente atacadas pelos intolerantes, mas a possível ascensão de grupos radicais formados por mentores interessados em cooptar membros que vêm sofrendo problemas psicológicos como crises de identidade e inconformismo perante diversos motivos.

### **Considerações finais**

Um dos desafios de quem busca a contrapõeção das representações de intolerância religiosa na internet está justamente na reeducação do próprio estilo de atuação. Com isso se entende a tentativa frustrada em converter mentes que não estão interessadas em aderir uma visão mais tolerante, já que a intolerância, ainda que não componha de fato a personalidade de quem o pratica, acaba sendo uma parte de sua agenda política.

Torna-se como alternativa, portanto, criar uma própria frente de atuação, em que o mesmo público sujeito a ser atingido pela intolerância possa ser atingido pelo conhecimento,



pela consciência da história e da própria linguagem, do próprio vocabulário usado, ainda que muitas vezes isto soe como um aborrecimento partindo de grupos que propagam ideias politicamente corretas.

Buscar os focos de onde surgem termos proferidos pela falta de conhecimento de alguém, como “macumba”, “macumbeiro(a)” e “chuta que é macumba” pode ser a primeira ação relevante no processo de combate à intolerância religiosa por meio da dissolução de tabus e da eficaz divulgação de conhecimento útil. Estas expressões depreciativas, se caracterizadas diretamente por órgãos legais como propagandas de intolerância religiosa, poderia igualmente ser uma forma de dar visibilidade para a causa.

### Referências

BARRETO, Gustavo. **Cidadania e internet**: entre a representação midiática e a representatividade política. Curitiba: Appris, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CASTELLS, M. A era da intercomunicação. In: CASTELLS, M.; RAMONET, I.; MARTINS, A.; HALIMI, S.; BRUNE, F.; LIMA, V. A.; PILGER, J.; BENTES, I.; VIDAL, D. **Caminhos para uma comunicação democrática**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007, p. 17-28.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

DIAS, João Ferreira. “CHUTA QUE É MACUMBA”: O PERCURSO HISTÓRICO-LEGAL DA PERSEGUIÇÃO ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano XII**. v. 4, n. 22, p. 39-62.

EVARISTO, M. L. I. O útero pulsante no candomblé: a construção da “afroreligiosidade” brasileira. **Sacrilegens**. v. 9, n. 1, p. 35-55, 2012.

JENSEN, T. G. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: Da desafricanização para a reafricanização. **Revista de Estudos da Religião**. n. 1, p. 1-21, 2001.

MARTINS, A. Muito além de Gutenberg. In: CASTELLS, M.; RAMONET, I.; MARTINS, A.; HALIMI, S.; BRUNE, F.; LIMA, V. A.; PILGER, J.; BENTES, I.; VIDAL, D. **Caminhos para uma comunicação democrática**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007, p. 45-60.



MORAIS, Mariana Ramos. NÃO CHUTE, É MACUMBA! OU MELHOR, UMA OFERENDA! – NOTAS SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA LEI 10.639. **Revista Educação e Políticas em Debate**. V. 2, n. 1, p. 249-270, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

SIQUEIRA, S. A. Multiculturalismo e Religiões Afrobrasileiras O Exemplo do Candomblé. **Revista de Estudos da Religião**. v. 9, n. 1, 2009, p. 36-55.

ZUAZO, Pedro. **Cantor gospel Kleber Lucas é chamado de ‘endemoniado’ após evento em terreiro**. (2017). Acesso em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/cantor-gospel-kleber-lucas-chamado-de-endemoniado-apos-evento-em-terreiro-22147168.html>. Acessado em 28 de dezembro de 2018.





<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03184195>

**BEYOND MECHANICAL SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM:  
WORKING WITH FAKE NEWS FROM THE DIGITAL LITERACIES  
PERSPECTIVE**

**Nayara Stefanie Mandarino SILVA (UFS)<sup>1</sup>**

**Data de recebimento: 07/10//2019**

**Aceite: 16/11/2019**

**Resumo:** Os avanços tecnológicos e o acesso à internet contribuem com a disseminação de fake news, um fenômeno que não é novo, mas que agora acontece no ciberespaço. Como consequência, debates sobre como as pessoas deveriam lidar com informações na era da pós-verdade têm ocorrido. A língua é crucial tanto na produção quanto na interpretação de fake news; o inglês se destaca nesse processo devido ao seu grande número de usuários. Uma das possibilidades de lidar com esse fenômeno na aula de Inglês é a teoria dos letramentos digitais que é discutida neste artigo cujo objetivo é analisar uma experiência com fake news na aula de Inglês, com ênfase nas possibilidades de desenvolvimento de habilidades relacionadas à supracitada teoria para lidar com esse tipo de notícia. A metodologia utilizada é qualitativa de cunho analítico interpretativo, com análise baseada na proposta de Freeman (1998): nomear, agrupar, encontrar relações e exibição dos dados. Por fim, concluo que o trabalho com letramentos digitais na sala de aula de Inglês pode ajudar os alunos a lidar com fake news, considerando que é necessário ir além de habilidades mecânicas do uso de dispositivos digitais e refletir sobre os comos e os porquês de interpretarmos textos da forma que fazemos.

**Palavras-chave:** fake news. Letramentos Digitais. Língua inglesa. Educação.

**Abstract:** The advances in technology and the access to internet contribute to the spread of fake news, a phenomenon that is not new, but that is happening in a new environment – the cyberspace. Considering this reality, there have been debates related to how people (should) deal with information in the so-called post-truth era. Language is crucial in both the production and interpretation of fake news; English stands out in this process due to its number of users all over the world. One of the possibilities to deal with this phenomenon in the English language class is the digital literacies theory discussed in this paper which aims at analyzing an experience with fake news in the English classroom, focusing on possibilities in the development of digital literacies skills to deal with this kind of news. Regarding the methodology, this paper is a qualitative – analytical-interpretative – research. The analysis was based on Freeman’s (1998) four steps: naming, grouping, finding relationship, and displaying. Finally, I conclude that working with the digital literacies theory in the English classroom can help students deal with fake news, considering that it requires not only mechanical skills, but also reflection on how and why we interpret texts the way we do.

**Keywords:** fake news. Digital Literacies. English language. Education.

---

<sup>1</sup> Aluna da graduação em Letras Português-Inglês, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). É também professora de inglês do Idiomas sem Fronteiras e pesquisadora, desde 2017, em projetos de iniciação científica. [nayaramandarino@hotmail.com](mailto:nayaramandarino@hotmail.com)



## 1 First words

Globalization has brought changes in society. They affect, among other things, the ways in which we construct meanings, and, consequently, how we learn and communicate. We are emerged in the so-called digital technologies age. When we look around, we can see how devices like computers and, especially, smartphones are part of our routines. The advances in technology allow what Santaella (2013) calls ubiquity, defined as the possibility to access information and to communicate with others anytime and anywhere. Accessing news was never so easy as it is nowadays, however the point is how we deal with so much information. Kalantzis and Cope (2006) argue that in modern models, people had been taught to receive the truth. They exemplify their argument by saying that the ideal of school practices involves teachers telling facts and truths to students who should sit and absorb them. Such model may have contributed to the belief in the veracity of fake news, a constant phenomenon on cyberspaces.

The changes on how we get information require modifications on how we deal with it. The digital literacies theory discusses the skills necessary to engage with digital technology critically. Based on this theory, this paper aims to analyze an experience with fake news in the English classroom, focusing on possibilities in the development of digital literacies skills to deal with this kind of news. In order to so, we discuss the mentioned theory, the definition of fake news, and we analyze an experience that took place on the Institutional Scholarships Program of Teaching Initiation (PIBID), from the end of 2017 to the beginning of 2018. This program is linked to the Federal University of Sergipe (UFS) and to the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).<sup>2</sup>

This paper is a qualitative – analytical-interpretative – and bibliographic research. The methodological procedure is based on Freeman (1998). First, I discuss the concept of digital literacies. In the second topic, I address the definitions of post-truth and fake news. I focus the above-mentioned experience in the third topic, where I also analyze data following Freeman's (1998) framework in four steps: naming, grouping, finding relationship, and displaying.

## 2 What do digital literacies mean?

Lankshear and Knobel (2006-2016) discuss the concept of digital literacy stemming from two different kinds. The first one is conceptual definitions. It understands literacy as a set

---

<sup>2</sup> I thank CAPES for the support offered to PIBID-UFS.



of abilities that enables people to analyze information, including multimodal texts, and to adapt texts to different contexts and audiences. That being said, digital literacy is defined as a group of skills that goes beyond the mechanical use of digital technologies. They enable people to understand, evaluate and attribute new meanings to information they find online. Based on Gilster (1997), the authors mention four essential competencies related to digital literacy: “knowledge assembly, evaluating information content, searching the Internet, and navigating hypertext.” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006-2016, p. 9).

The second kind, in the authors’ words, is defined as “standardized sets of operations intended to provide national and international normalizations of digital literacy.” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006-2016, p. 8). In this sense, there is an attempt to define a standard of what skills a digitally literate person should have.

The authors, then, point out three features that regard digital literacy mainstream definitions: they understand the theory as dealing with information; they see the theory as a means to check the veracity of information and to escape from being manipulated; finally, digital literacy is seen as something you can have, and that is necessary to deal with information. According to Lankshear and Knobel (2006-2016), these points are to be problematized, because thinking of digital literacy as dealing with information leads to a misunderstanding on what concerns human interaction. In addition, the “veracity” of a piece of information is permeated by power relations. Therefore, certain groups with more authority would define what is the truth. They argue that digital literacy is not a “thing” you can have and use neutrally in any context, it is totally related to social practices, functions, contexts, and discourses. Acknowledging that there are different sociocultural realities, the authors defend that we should think of digital literacy in a plural form, digital literacies.

We should think of «digital literacy» as shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification. Digital literacy is really digital *literacies*. [...] There are many different social practices and conceptions of searching, of navigating links, of evaluating credibility of sources, of «posting,» and so on. These vary according to how people «identify» themselves. (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006-2016, p. 13, authors’ emphasis).

In this sense, our practices in digital environments – the so-called cyberspace that involves the communication space made possible by computers (Santaella, 2013) – are intrinsically related to our culture, rather than only to a set of technical skills. Xavier (2015)



mentions yet another aspect of digital literacies. He defends that users have to develop new reading and writing practices. Santaella (2013) addresses some of these changes; for instance, multitasking users and what she calls “ubiquitous reader” who is able to transit among digital spaces and reacts to multiple stimuli. Users’ cognition, therefore, is affected.

Nascimento (2014) reinforces that there are possibilities of constructing knowledge in cyberspaces, and explains that the constructions are social, but not democratic. Therefore, human’s active and critical role towards technology is essential. In the educational environment, such arguments imply that teachers should help students in the process of reflecting on how they use digital technology. However, in order to so, teachers themselves must reflect on how they use such devices, because using these tools to repeat the same old educational practices does not mean that teachers are working from a digital literacies perspective and stimulating the critical use digital technology. Teachers were seen as a source of information. However, now information is available for everyone with access to the internet. Students need to learn how to construct knowledge from a set of contents, and teachers have the mission to help them in this continuous process (BRAGA, 2013).

### 3 Fake news in the post-truth era

In order to define the concept of post-digital reality, Santaella (2016) presents the origin of the prefix “post” which started being used in 1980 associated with the modernity (post-modernity). It was also put before the word human (post-human) to refer to how technologies were changing the human body. The author explains that cellphones have been changing our notions of what is the virtual *versus* the real world, because now they coexist complexity, that is digital devices permeate our everyday lives, so we are constantly connected with both worlds. In this context, the term post-virtual emerged. Considering that now “the computational universe presence permeates all segments of our life” (SANTAELLA, 2016, p. 83), the term post-digital is used referring to a moment when changes occasioned by digital technologies become common, that is, when they are no longer seen with big surprise. It is opposed, therefore, to the term new media, considering that now “new” and “old” media interact in ways that it is not possible to say where ends and the other starts. In addition to the terms that use the prefix “post”, there is post-truth. It highlights that the truth no longer matters, it has become secondary, because now it is not about hiding the truth to deceive people, but to reinforce their personal beliefs (SANTAELLA, 2018). Human emotions are exerting power over rationality;



content that causes more indignation is more spreadable in environments where debates take place, so someone can win the argument, according to Santaella (2018). This leads to the reinforcement of opinions, which seem to be the only truth, but, in fact, the search for *the* truth is impossible, since it is a socially constructed reading.

Santaella (2018) states that another phenomenon in the cyberspace contributes to fake news: filter bubbles. Algorithms that track everything we access on the internet personalize online experiences. In this sense, we are shown sites, ads, pages that reflect our beliefs; consequently, our viewpoints are reinforced whilst we are not exposed to other ideas. Humans, which seeks for confirmation, contributes to the spread of fakes news, because

there is no rational argument capable of supplanting it [belief]. This is what cognitive psychologists call ‘confirmation bias’, that is, ‘when someone in confronted with information that goes against their world view, the chances that they will accept the new data as a fact, change their mind, or question the belief system itself are quite low’. This is due to that accepting information which confirms our beliefs speaks louder than ‘rejecting the ones that contradict them’.” (SANTAELLA, 2018, p. 13).<sup>3</sup>

In addition to that, users who don’t check the veracity of information tend to believe that the news they get is impartial. Our minds are attracted to familiar patterns, this is the reason why we believe more easily in news that reflects our viewpoint.

Pennycook et al (2018, p. 1865) define fake news as “news stories that were fabricated (but presented as if from legitimate sources) and promoted on social media to deceive the public for ideological and/or financial gain.” In this sense of fake information, Santaella (2018) highlights that this is not a new concept, what is new is how people produce, share, and interpret news, due to the digital culture in which people produce and get content that is not put through journalistic editions, for instance. Fake news now appeals to users’ emotional reaction. The author explains that there are different levels of falsehood within fake news. Based on Claire Wandle, Santaella (2018, p. 30) points out seven of its types:

- (a) satire or parody that, even though has no intention of causing harm, has the potential to deceive;
- (b) misleading content used against a topic or person;
- (c) fake context when a genuine content is put into a fake context;
- (d) impostor

---

<sup>3</sup> The quotes translated from Portuguese to English are the author’s responsibility. Here is the original version: “E não há argumentação racional que possa suplantá-la. Trata-se daquilo que os psicólogos cognitivos chamam de “viés da confirmação”, ou seja, “quando alguém é confrontado por informações que contrariam sua visão de mundo, as chances de que aceitará o novo dado como um fato, mudará sua opinião, ou questionará o próprio sistema de crenças são um tanto baixas”. Isto porque aceitar as informações que confirmam as nossas crenças fala mais alto do que “rejeitar aquelas que as contradizem”” (SANTAELLA, 2018, p. 13).



content when information that does not belong to personal and collective sources is associated with them; (e) manipulated content in which true information is manipulated to deceive the public; (f) fabricated content entirely fake built with the intention of misinforming and causing damage.<sup>4</sup>

Falsehood works and is spread, in any of its levels, because people are trapped in their own filter bubbles, sharing and having access to information that is in consonance with the beliefs.

Flores (2017) arguments that falsifier inferences are a powerful resource in the construction of fake news, because they provide mechanisms that can simulate the feeling of truthfulness. In this context, Flores (2017) defines fake news as the manipulation of facts to serve certain interests. He argues that the acknowledgement of something as a fact is due to a process of interpretation that is guided by the communicator who, in this case, insinuates. Finally, he reinforces that even though we are responsible for our interpretations, the insinuator constructs the message in a way that manipulates the interpretations, to disorientate the reader of the text<sup>5</sup>.

Discourses are ideological (Foucault, 1971-2012) and so are fake news. The insinuator constructs texts that follow the rules of what is considered true in a defined time and space which makes them more believable. I defend here, therefore, that reflecting on fake news involves thinking about how we interpret them and what makes us get to conclusions. This process includes being aware of the author's strategies to guide our interpretations, but also of the discourses that construct our identities as social beings.

#### 4 Working with fake news

In this topic, I discuss an experience in PIBID in which fake news were approached in the English language classroom. This experience was part of a didactic sequence that was developed in the 7<sup>th</sup> grade class of a public school in Sergipe, between 20<sup>th</sup> December 2017 and 17<sup>th</sup> January 2018. The class plan was constructed based on some factors: the textbook's

---

<sup>4</sup> "(a) sátira ou paródia que, embora não tenha intenção de causar mal, tem potencial para enganar; (b) conteúdo enganoso utilizado contra um assunto ou pessoa; (c) falso contexto quando um conteúdo genuíno é inserido em um contexto falso; (d) conteúdo impostor quando é colocado na boca de fontes pessoais ou coletivas informações que não são suas; (e) conteúdo manipulado em que uma informação verdadeira é manipulada para enganar o público; (f) conteúdo fabricado inteiramente falso construído com o intuito de desinformar e causar dano" (SANTAELLA, 2018, p. 30).

<sup>5</sup> In this paper, we use "text" referring not only to the written mode, but to all kinds of text (such as visual, oral etc.).



content, that included computer parts and the use of such device; the grammatical topic, simple present; and a series of observations of the classroom where the plan would be developed. In this paper, I address only the second, third, and fourth classes due to the fact that they are the ones which regard fakes news.

On the second class of the plan the students and the teacher discussed some strategies to check the veracity of news. Then, in groups of five, students were asked to search for news using their cellphones or computers to bring to the following class. They should choose two pieces of news, one of them fake, one of them true, and explain why they thought of the chosen ones as fake or true, also the pieces of news should include the use of simple present, the grammatical topic that was present in all of the five classes. The idea of them working in groups came from the thought that some of them would not have access to internet; in groups, every student would be able to participate in the activity. In addition, by searching for news, they would have the opportunity to practice the ideas discussed on how to check the veracity of news and to bring to class content that was meaningful for them. Besides, it would be possible to understand why they thought of certain news as fake and others as truth and discuss these interpretations. In groups, especially if they used different devices to search for news, they would have the opportunity to observe what kinds of news each searcher would get, and start wondering why people had different results. As I have mentioned before, fake news is related to filter bubbles.

On the third class, the groups should bring the pieces of news they had chosen, so everybody could discuss why they were fake or true. However, none of the groups did the activity. When asked about the reasons why, some of them said they could not find news in English that included the use of simple present. Even though we discussed in the first topic of this paper that digital literacies go beyond the mechanical use digital devices, it is important that students know how to use these tools, so they can analyze the content in cyberspace. Therefore, we can see that talking to students about how to use computers or cellphones to make researches may be necessary like it was in this class. They should have been exposed to ways of researching on platforms like Google.

Since students did not take to class the pieces of news previously asked, on the following class, the teacher brought some to be discussed with students. They should be in the same groups of five people and analyze the pieces of news – which were written on the board with the author's name, publication date, and the website where it was published. Each group would decide whether they were truth or fake, explaining their decision. The discussions aimed



at providing students with opportunities to see different points of views and reflect on their interpretations. When they were defending their points of view, they based their ideas on what they understood as believable. For instance, one of the pieces of news said that some celebrities were members of a secret cannibal restaurant<sup>6</sup>; all students agreed about the news being fake, because eating human meat did not feel so real, it was “a movie thing” (expression used by one of the students)<sup>7</sup>. This understanding of cannibalism was socially constructed and based on their experiences. In Brazil, and in most countries, it is not a common practice to eat human meat, this “truth” was not acknowledged by them, because it was not part of their understanding of reality. According to Jordão (2007, p. 21) “our truths are interpretations that we build from reality, and they will be more or less culturally legitimate if they are built from interpretative procedures more or less culturally accepted as revealers of truths.”<sup>8</sup> Hence, even though the insinuator used strategies to convince the reader that the news was true, the social experiences were stronger when defining what was “true”.

Another piece of news discussed was about the discovery that “butterflies lived 50 million years earlier than thought”<sup>9</sup>. Students defined the truthfulness of this news based on the site in which it was published – it was the acknowledged newspaper website, The Guardian – and on the author whose signature was visible and who mentioned in the article the sources of information and concrete evidence, like the group who made the scientific discovery, and when they found that out. Most of the students agreed that the news was true.

Finally, there was a piece of news that accused a clothing brand’s collection of racism<sup>10</sup>. The class was divided regarding their opinion about the veracity of the news. Some of the students who interpreted the news as true justified their reading by saying that the author used images. In their opinions, images can show facts. However, as Ferraz (2014, p. 258) states “images, in their materiality, can be interpreted, and, at the same time generate interpretations, control people, alienate, educate.”<sup>11</sup> In this sense, images are ideological and serve particular interests, which means that they do not indicate neutral truths. Some students even said that

<sup>6</sup> This piece of news was taken from a website that checks the veracity of news, analyzing it:

<https://www.snopes.com/fact-check/cannibal-restaurant/>

<sup>7</sup> In the original version: “coisa de filme”.

<sup>8</sup> Nossas verdades são interpretações que construímos da realidade, e terão maior ou menor legitimidade cultural se estiverem sendo construídas a partir de procedimentos interpretativos culturalmente mais ou menos aceitos como reveladores de verdades (Jordão, 2007, p. 21).

<sup>9</sup> Source: <https://www.theguardian.com/science/2018/jan/10/fossil-evidence-reveals-butterflies-and-moths-lived-50m-years-earlier-than-thought>

<sup>10</sup> Source: <https://www.snopes.com/fact-check/hm-release-equally-racist-collection/>

<sup>11</sup> As imagens, em sua materialidade, podem ser interpretadas ao mesmo tempo em que podem gerar interpretações, controlar massas, alienar, educar”. (Ferraz, 2014, p. 258)





sometimes pictures can be doctored, which was the case of the images used in the news under discussion. On the other hand, the students who believed that the news was fake observed that there was no mention of the author. The authorship of news was discussed on the second class, in the sense that an author who signs his or her post takes responsibility of what he or she is saying. One of the students made a comparison of news with gossip; according to him or her, when you tell something to another person without mentioning whom you got the information from, the person can be suspicious and incredulous. That is how we should behave concerning news: being always suspicious.

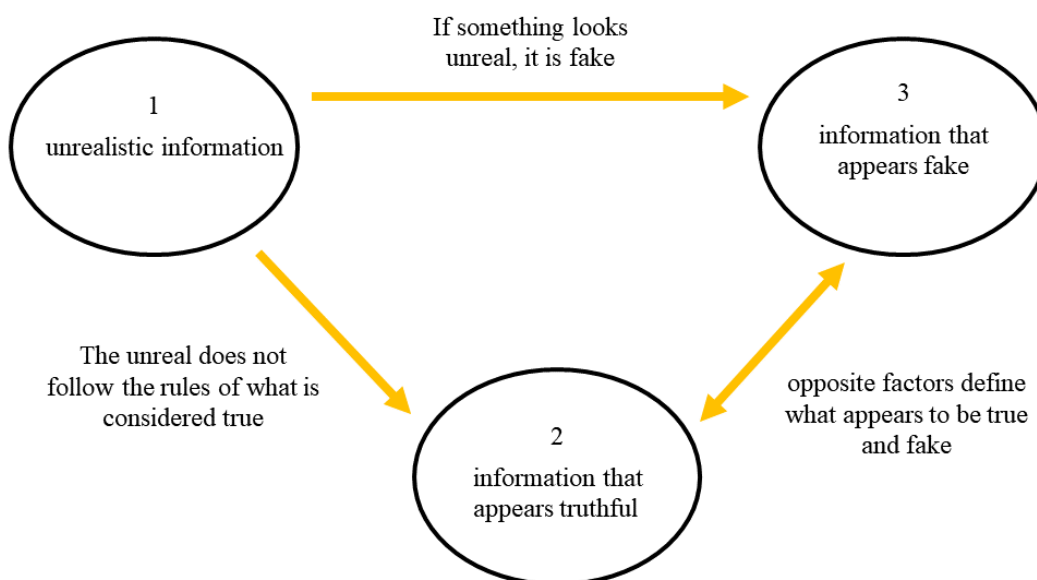
Regarding the procedures of the analysis, I have followed Freeman's (1998) proposal, based on four steps: naming, grouping, finding relationship, and displaying. Data for this research was gathered through field notes. First, they were labelled in the naming step which is mechanical and aims to avoid that the teacher-researcher claims to know what things mean right after reading them for the first time. The idea is to be "pushed to examine this sense of certainty, to expose it to scrutiny and questioning – not necessarily because you might be mistaken but to find out what is true and why." (FREEMAN, 1998, p. 99) There are three ways to code: from factors external to the data, creating them, or using participants' own words. The latter is the one I chose. After that, I grouped – second step – the codes. Just like when I was naming, the groups emerged from the data itself, by (re)assembling the codes, I have put those that shared similarities in the same groups. The emerging groups were unrealistic information, information that appears truthful, information that appears fake. In the first group, there is the example of cannibalism which is an unusual practice for students and it seems fictional, like what they see in movies. In the second one, students mentioned factors like author's name, concrete evidence, newspaper acknowledgment (if it is known for publishing facts), saying the source of information and the use of images. The last group includes the lack of the previously mentioned factors, that is, no mention of sources, of the author's name, of concrete evidence.

When finding relationship, I have discovered that the first group, unrealistic information, is connected to the second, information that appears truthful, because the unreal is what does not follow the rules of what can be considered true, that is, the social definitions of what is believable. The unreal, therefore, is what does not appear to be true. The first is related to the third one, information that appears fake, given that unreal information, for them, can be considered automatically fake. The factors mentioned in the third group are opposite to those mentioned in the second. Students created two opposite extremes that indicate what is fake and what is not, even though some of them questioned some factors like reading news that present



the author’s name. According to some of them, one can lie and sign their name, so this cannot be considered as sign for what telling the truth. The figure below illustrates the relations among the groups.

Figure 1: relationships among the groups



Source: author’s elaboration

Note that although the unreal is considered fake automatically, the other way around does not happen, that is, fake does not mean unreal; something can appear to be true, but still be fake.

### 5 Further considerations

The concept of digital literacies takes into consideration the different sociocultural realities. The experiences we live in our social groups influence how we interpret and create content in the cyberspace. Therefore, being digitally literate goes beyond mastering technical skills, it requires reflection on the texts we can find in digital environments. However, from the experience in PIBID it is possible to conclude that sometimes it is necessary to discuss the mechanical skills needed to access content online and to find specific information.

Students seem to interpret some things as unrealistic, like people being cannibals. For them what seems unreal is fake information. Considering the relation between fake news and filter bubbles, students’ association can be problematic, because it may indicate that they



associate the unusual with falsehood. They also seemed sure that some factors indicate whether news is fake or not, namely the reputation of a website, identification of sources and concrete evidence. Hence, it was unclear for students that even famous websites can publish fake news, due to power relations and different interests. Dealing with fake news involves being aware that discourses are ideological and permeated by power relationships, so both our interpretations and the text are ideological. Even though our readings of texts are important, it is also necessary to be aware that our interpretations can be manipulated to serve certain interests. Insinuations can make use of logical strategies in order to guide our interpretations, this can be done with images. In the experience analyzed, some students understood images as revealers of facts, but they are also ideological texts that can be manipulated and can only show one clipping of reality.

Teachers, therefore, have to acknowledge that working with technologies involves ideologies and interests; there is not a truthful way to use it in the classroom. Technology must be distrusted constantly and its use, negotiated (SELWYN, 2014). It is important to consider students' needs and encourage them with the practice of questioning, of thinking about where information and their own ideas come from.

In conclusion, for both teachers and students, the exercise of being suspicious towards news and texts in general is necessary. The suspicious should go beyond the veracity or fakeness of a piece of news; it involves being aware of the author's attempts to guide interpretations, and, especially, it requires reflections on how and why we read the way we do (MENEZES DE SOUZA, 2011).

## 6 References

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

FREEMAN, D. **Doing Teacher Research**: from inquiry to understanding. Boston: Heinle Cengage Learning, 1998.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 255-270.

FLORES, P. J. **Inferências falseadoras como base para a pós-verdade**. Línguas e Letras, p. 20-32, 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.



GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: Wiley Computer Publications, 1997.

JORDÃO, C. M. **As lentos do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. Trab. Ling. Aplic., v. 46, p. 19-29, 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **On Globalisation and Diversity**. Computers and Composition, v. 23, p. 402-411, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacy and Digital Literacies**. Nordic Journal of Digital Literacy, p. 8–20, 2006-2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Org.). **Formação (Des) formatada**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

NASCIMENTO, A. K. O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. **Novos letramentos, formação de professores e o ensino de língua inglesa**. Alagoas: Edufal, 2014. p. 53-73.

PENNYCOOK, G. et al. **Prior exposure increases perceived accuracy of fake news**. Journal of Experimental Psychology General, p. 1865-1880, 2018.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Temas e dilemas do pós-digital**: a voz da política. São Paulo: Paulus, 2016.

SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**: critical questions for changing times. New York: Routledge, 2014.



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03196218>

## UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS

Cristiano Lessa de OLIVEIRA (IFAL)<sup>1</sup>

Neilton Farias LINS (IFAL)<sup>2</sup>

Data de recebimento: 07/10//2019

Aceite: 16/11/2019

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é estabelecer a relação existente entre situações propostas nos itens de leitura da avaliação do Ensino Médio no Estado de Alagoas, o Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (doravante AREAL), e o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (doravante RECREAL). Os teóricos que dão luz a esta pesquisa, em especial a concepção de leitura, são (KOCH, 2014; JOUVE, 2002; THÉRIEN, 1990; BOURDIEU E CHARTIER, 2011; SILVEIRA E OLIVEIRA, 2015; MARCUSCHI, 1996; 2008); sobre o prisma da literatura que trata da leitura, trabalhamos com (KOCH, 1997, 1989, 2006; PRESTES, 2000; ELIAS, 2011; GERALDI, 1985; BATISTA, 2016; RONCARATI, 2010; SOLÉ, 1988; TERZI, 2002, ZILBERMAN & SILVA, 2002). Ademais, verificam-se também as bases teórico-metodológicas do AREAL e do RECREAL, no que se refere à concepção de leitura subjacente tanto ao teste quanto ao referencial; o respectivo estudo efetiva-se por meio de uma análise documental, que se divide em duas partes: primeiro, são estudados os relatórios do AREAL e RECREAL para identificar as concepções neles presentes; posteriormente, são analisados todos os itens de leitura disponibilizados. Os resultados prévios, apontados nos documentos em análise, constataram que a concepção defendida por esses documentos oficiais não prevê, em sua íntegra, a leitura fora do ambiente escolar. A tônica do trabalho com a leitura se volta, especialmente, para o *locus* escolar. Daí, a necessidade de a Rede desenvolver uma concepção sociointeracionista de leitura que se volte a práticas sociais fora do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Leitura. Concepção de leitura. Texto.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es establecer la relación entre las situaciones propuestas en los ítems de lectura de la evaluación de la escuela secundaria en el estado de Alagoas, el “Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas” (AREAL) y el “Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Alagoas” (RECREAL). Los teóricos que dan luz a esta investigación, especialmente la concepción de lectura, son (KOCH, 2014; JOUVE, 2002; THÉRIEN, 1990; BOURDIEU Y CHARTIER, 2011; SILVEIRA Y OLIVEIRA, 2015; MARCUSCHI, 1996 ; 2008); sobre el prisma de la literatura que trata sobre la lectura, trabajamos con (KOCH, 1997, 1989, 2006; PRESTES, 2000; ELIAS, 2011; GERALDI, 1985; BATISTA, 2016; RONCARATI, 2010; SOLÉ, 1988; TERZI, 2002, ZILBERMAN & SILVA, 2002). Además, también se verifican las bases teóricas y metodológicas de AREAL y RECREAL, con respecto a la concepción de lectura que subyace tanto al test como al referencial; el estudio se realiza mediante un análisis documental, que se divide en dos partes: primero, se estudian los informes de AREAL y RECREAL para identificar los conceptos presentes en ellos; Posteriormente, se analizan todos los elementos de lectura disponibles. Los resultados anteriores, señalados en los documentos bajo análisis, verificaron que la concepción defendida por estos documentos oficiales no proporciona, en su totalidad, la lectura fuera del entorno escolar. El enfoque del trabajo de lectura se centra especialmente en el locus de la escuela. De ahí la necesidad de que la Red desarrolle una concepción social interaccionista de lectura que se centre en las prácticas sociales fuera del entorno escolar.

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Prof. Portuguesa e Espanhol do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

<sup>2</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Prof. Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)



**Palabras Clave:** Lectura. Concepción de lectura. Texto.

## 1 INTRODUÇÃO

Garantir que o ensino da leitura e da escrita aos alunos seja uma das principais tarefas da escola constitui-se um discurso assegurado por diversos especialistas no ensino da língua. Dessa afirmação surge o principal questionamento: Por que as tarefas de ler e escrever precisam ser postas como centro de todo o fazer escolar? De tal inquirição, tem-se que tanto a leitura como a escrita são extremamente fundamentais, uma vez que levam as pessoas a exercerem seus deveres, exigirem seus direitos, trabalharem, participarem de forma cidadã da sociedade, bem como, informarem-se e aprenderem ao longo da vida.

Tudo isso não se constitui algo tão efêmero que a escola seja capaz de dar conta, de fazer cumprir essa obrigação, no que diz respeito às atividades de leitura e de escrita. Um dos primeiros passos seria garantir que os alunos não apenas tenham, mas mantenham contato com os diversos gêneros textuais, não só isso, assim como se constitui fundamentalmente importante tornar regular o uso dos respectivos gêneros no cotidiano dos discentes. Para tanto, convém a criação de uma dinâmica de trabalhos com tais gêneros no dia a dia desses alunos, de forma multifacetada, além do que, é claro, cabe em especial, o incentivo do professor na construção de um dia a dia em sala de aula voltado para as práticas de leitura e de escrita.

Nesse aspecto, há de se enfatizar que o papel da leitura e da escrita é fundamentalmente importante para o aprendizado dos demais teores escolares. Isso corrobora com Cagliari (2009, p. 130), o qual afirma que “O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades e for um bom leitor, penso que a escola cumpriu sua tarefa”. Logo, cabe ênfase no desenvolvimento da compreensão leitora, assim como da escrita pelo discente, fundamentada nas práticas escolares. Tal responsabilidade, em desenvolver a competência comunicativa dos discentes, precisa e deve ser um dos principais compromissos assumidos pela escola. O referido autor (2009, p. 130) discorre ainda que “se, porém, o aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chance no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor”.

Embora comumente, o discurso oficial apresente uma defesa de ponto de vista que define que ler e escrever são atividades essenciais. Programas de avaliação no Ensino Fundamental, como é o caso do SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos



(PISA) e no Exame Nacional Ensino Médio (doravante ENEM) demonstram a presença de vulnerabilidades na escola, no que se refere à execução dessas atividades. Os exames pátrios explicitam, por exemplo, que um grande índice de aprendizes não possui a compreensão do código convencional da leitura e da escrita.

No Pisa realizado em 2015, 51,0% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. Segundo o Relatório do PISA em 2015, “patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania” Segundo o mesmo Relatório, o estado de Alagoas está com a pior colocação alcançada na avaliação de leitura, compreendendo como média geral, a pontuação de 362 pontos. A média de desempenho do país foi de 407 pontos. É a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009. O exame demonstrou que esses alunos são capazes apenas de “localizar informações explícitas em um texto ou reconhecer o tema principal”. Isso corrobora a ideia de que, tais educandos não são capazes de “fazer inferência”, de “estabelecer relações entre textos” ou de “demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar”, elementos primordiais na compreensão de texto ou para proficiência leitora. Esses dados levam à dedução de que tal problemática vai acompanhar esse aluno em todo o Ensino Médio, seja ele regular ou técnico-profissionalizante. Isso é inferido porque há de se enfatizar que a aplicação do PISA é feita com alunos de 15 anos, que no geral, devem ou deveriam estar cursando o 9º ano do Fundamental.

É perceptível que, embora o Ensino Fundamental tenha se expandido de forma contundente, e a “democratização” da educação tenha alcançado patamares não vistos ainda, em detrimento da qualidade do que se tem democratizado, apesar de que não nos ateremos ao mérito da questão, visto não ser esse o objeto de análise neste trabalho, faz-se necessário destacar que a educação brasileira passa por uma diversidade de problemas, a exemplo da evasão, da retenção de ano letivo e da sua má qualidade. Tais problemáticas refletem de forma decisiva nos sofríveis resultados obtidos pelos estudantes brasileiros nos exames que testam sua compreensão leitora, o que vai se prolongar para o Ensino Médio.

Se considerarmos que o Brasil ocupa uma posição de estigma em relação aos resultados nos exames que medem o grau de compreensão leitora, mesmo assim, cabe destacar que há uma inquietação manifesta em relação a esse problema. Isso leva a questionamentos importantes a esse respeito, apesar de que, esse trabalho não tenha intenção de pesquisar e responder a tais questões, mesmo assim questionamos: Qual tem sido realmente o empenho da escola em desenvolver habilidades de leitura nos alunos? Se há essa inquietação com as respectivas



atividades, como a escola tem desenvolvido nos alunos a capacidade de fazerem uso da leitura de forma competente na vida em sociedade? Se a escola tem feito a leitura e a escrita como fatores basilares, por que isso não é reproduzido numericamente nos dados dos exames nacionais? Quais as habilidades em leitura são desenvolvidas nos alunos?

A escolha desta temática para análise advém de algumas inquietações que acometem não apenas aos pesquisadores mais atentos, mas também a maioria dos profissionais da Educação, e em especial os professores que tratam do ensino da língua materna e/ou estrangeira. Foi possível observar que já existe uma série de pesquisas que se debruça sobre a temática da leitura, mas não são tantas, especificamente questão da concepção de leitura vinculada ao exame do ENEM, na rede Estadual de Ensino em Alagoas, o que de certa forma não tem conseguido apresentar respostas para as inúmeras investigações propostas por pesquisadores inquietos e que buscam no estudo científico dar respostas concretas para a academia, para instituição escolar, para os discentes da rede pública de Alagoas, ainda assim, para a sociedade. É preciso, primeiramente, verificar quais as concepções de leitura existentes e a qual tomaremos como base de fundamentação para esse trabalho.

## 2 CONCEPÇÃO DE LEITURA

Considerando que a leitura é uma atividade multifacetária, o que define a posição de Koch (2014, p. 201), quando argumenta que, para pensar nas múltiplas concepções de leitura é preciso levar em considerações outros conceitos, aos quais a leitura tem íntima relação, que são os “conceito de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”.

Em uma outra perspectiva, Jouve (2002, p. 17)<sup>3</sup> baseado nos estudos de Gilles Thérien (1990, p. 1-4)<sup>4</sup>, defende que o processo do ato de ler e a concepção de leitura se dá em cinco dimensões, a saber: *processo neurofisiológico, processo cognitivo, processo afetivo, processo argumentativo, processo simbólico*.

Para Eni Orlandi (1988, p. 08), em uma perspectiva discursiva (do ponto de vista da Análise do Discurso Francesa), ao tratar da polissemia da noção de leitura, a respectiva estudiosa inicia seu livro “Discurso e Leitura” dizendo que “seria interessante...distinguir os vários sentidos que se toma a leitura” e que, a noção de leitura pode ser vista numa “concepção mais ampla”, na concepção de “leitura de mundo”, na noção de leitura no “sentido mais

---

3 JOUVE, V. A leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2002

4 THERIEN, Gilles, Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, 1990.





restrito”, vinculada a ideia de “a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”. Ainda assim, em um “sentido ainda mais restrito”, acoplada ao termo “escolaridade”, à ideia de (aprender a ler e escrever).

Para Geraldí (2012, p. 91-99) é possível pensar na noção de prática de leitura em pelo menos quatro perspectivas: “A leitura – busca de informações”; “A leitura – estudo do texto”; “A leitura – pretexto” e “A leitura – fruição do texto”.

Para Bourdieu e Chartier (2011)<sup>5</sup>, “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”. Tal concepção coaduna com o que defende Jouve (2002, p.17), para quem a leitura é “uma atividade com várias facetas”.

Franco (2011, p. 27)<sup>6</sup> discorre que a noção de leitura atualmente é estudada sobre três abordagens, quais sejam, “decodificadora, psicolinguística e interacional”. Segundo esse autor, apoiado nas discussões feitas por Silva (2004)<sup>7</sup>, “esses modelos de leitura implicam diferentes conceitos de linguagem”. Tais concepções são compreendidas da seguinte forma: “Na concepção decodificadora, a linguagem é espelho do raciocínio; para a abordagem psicolinguística, a linguagem é instrumento de comunicação; e, no último modelo de leitura, a linguagem é vista como processo de interação.

Silveira e Oliveira (2015)<sup>8</sup> consideram que a compreensão do termo leitura e seu respectivo estudo estão relacionados a diversos aspectos e abordagens, tais como “aspectos econômico, cultural e ideológicos”, dentre outros. Para os autores, esses aspectos e abordagens são “interdependentes” com “inter-relacionamento, às vezes, decisivos”. Em que, conforme idem, o “fato de não gostar de ler” pode ter uma possível relação com a falta de fluência na leitura, ou ainda, segundo eles, “ao fato de se ter dificuldade de ler” pode estar plenamente ligada à inabilidade de decodificação do texto escrito. Nesse aspecto, em conformidade com os autores, quando o leitor não consegue dominar os “procedimentos cognitivos e estratégicos” da leitura, a atividade de ler tende a se transformar em algo árduo.

Os referidos autores enfatizam que “cada um desses aspectos podem ser considerados como verdadeiras abordagens para o estudo e a pesquisa sobre leitura”. Quando vão tratar de

---

5 CHARTIER, R, et ali. *Práticas da Leitura*, 5ª. ed.- São Paulo: Estação Liberdade. 2011

6 TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO; C.P. *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

7 SILVA, S. R. *Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos*. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol.4, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/04.htm>> Acessado em 25 de out. 2010.

8 SILVEIRA, M.I.M; OLIVEIRA, J.D. *Leitura: Abordagem Cognitiva – Maceió - AL, EDUFAL*, 2015.



tais aspectos, Silveira e Oliveira (2015) acrescentam outros, os quais não haviam mencionado anteriormente, apresentado de forma mais ampla oito aspectos, os quais, idem defendem serem relevantes para o estudo da leitura. Dentre eles, além do “aspecto afetivo”, o qual (GERALDI, 2012) chama de “fruição do texto”, Silveira e Oliveira (2015, p. 11-18) elencam os “aspectos políticos e sociais”, “aspectos culturais”, “aspectos ideológicos”, “aspectos históricos e etnográficos”, “aspectos semióticos”, “aspectos pedagógicos e instrucionais”, por fim e não menos importante, elencam os “aspectos cognitivos e sociocognitivos”.

Apesar de a leitura ser uma atividade multifacetária, convém salientar, como enfatiza Marcuschi (2008)<sup>9</sup>, que a “leitura ... não é uma atividade de vale tudo”, para esse autor, “um texto permite muitas leituras, mas não infinitas”. O que não dizer, necessariamente, quantas leituras e compreensões podemos atribuir a um texto, entretanto, é possível prever que algumas leituras, a depender do contexto e do texto, não se sustentam de forma significativa, uma vez que é impossível atribuir sentido a determinadas leituras, uma vez que o texto não lhe autoriza determinada leitura. A exemplo, do que não se pode entender de forma contrária a leitura daquilo que o texto propõe. O que corrobora com a ideia de compreensão de texto proposta por esse autor, de que “compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade” (MARCUSCHI, 2008, p. 257). Nesse aspecto, cabe acrescentar o que defende Descartes (1997), para quem, o “conhecimento (*compreensão*)<sup>10</sup> não repousa nas ilusões dos sentidos, mas no entendimento. Para ele, pensar é ser (*cogito ergo sum*) e é pelo pensamento que sou. O entendimento não é uma parte, uma faculdade da alma, mas, sim, ela por inteiro”.

Para Marcuschi (1996, p. 75)<sup>11</sup>, podemos ler um texto de várias maneiras. “Essas diferentes maneiras são horizontes ou perspectivas diversas”. Conforme esse teórico, primeiramente, há uma ideia de falta de horizonte, o que para ele, a leitura e compreensão do texto que se apoia nessa perspectiva seria a de que caberia ao leitor apenas repetir o que estava sendo enunciado no texto. Nesse aspecto, seria como pudesse inferir que um determinado texto contém apenas “informações objetivas inscritas de modo transparente”. Nisso, o ato de ler não passaria de uma atividade que se reduz ao exercício de repetição. Embora possamos deduzir que, “repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente”.

Em uma noção de *horizonte mínimo*, Marcuschi (1996, p. 75) entende que nesse processo têm-se, “o que aqui se chama de leitura parafrástica”, de outra forma, seria uma

---

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

10 Grifo nosso.

11 MARCUSCHI, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em aberto, 16(69), 63-82



repetição por meio de outras palavras, ou paráfrases. Embora tal processo corrobore para a retomada anafórica, é possível a introdução de novas informações ou um dado novo, mesmo assim, pode-se compreender que a interferência do leitor é tão simplória ao ponto de “a leitura ficar ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras”.

Idem defende a existência de *horizonte máximo*, que é o processo pelo qual a compreensão transpõe as barreiras da *falta de horizonte*, que é a repetição do dito, e o *horizonte mínimo*, que é reformulação textual, por intermédio de paráfrases. Consideradas como primordiais, as atividades de inferências textuais seriam, portanto, apropriações de conhecimentos presentes no mesmo texto, e/ou introdução de informações e conhecimentos pessoais adquiridos nos contextos sociais e outros textos.

Quando o leitor transpõe a compreensão daquilo ao qual o texto se propôs, esse sujeito penetra no limite da interpretabilidade, isto é, extrapola as ideias do texto, se situando no campo “das leituras pessoais” ou das interpretações pessoais, não autorizadas pelo texto. Tal processo é nomeado por Marcuschi (1996, p. 76) como “horizonte *problemático*”, ou “vale-tudo”.

Por último, e não menos importante, o respectivo mestre nos ensina que no *horizonte indevido*, o leitor faz uma leitura totalmente errada ou indevida de um texto.

Por exemplo, após a leitura do poema “O bicho” de Manoel Bandeira:

*O Bicho*

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

Se o leitor compreendesse que se tratava de “um animal feroz, que era mistura de um gato e um rato, comendo um homem”, teríamos, em consonância com o autor, uma leitura indevida ou inadequada, tendo em vista que não há sequer nas entrelinhas ideias que corroborem a essa interpretação.



Para finalizar, no livro “Aula de Português: Encontro & Interação”, Irlandé Antunes (2003, p. 2003)<sup>12</sup> aponta algumas implicações para algumas abordagens no uso da leitura, dentre elas, a de que a leitura deve ser de textos autênticos, uma vez que, segundo essa autora, não há como “justificar uma leitura de um texto seja de um texto autêntico... Texto que tenha “autores, que “têm data de publicação”, “que apareçam em algum suporte da comunicação social”.

Além do exposto, a autora defende que é preciso que haja “uma leitura interativa”, para quem, o “texto lido precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro” entre o escritor e o leitor. Essa abordagem não apenas coaduna, mas também complementa uma outra defendida pela autora em tela, que é a “leitura em duas vias”, idem, diz que “nenhuma leitura está desvinculada das condições em que o texto foi escrito” (ANTUNES, 2003, p. 80). Por sua vez, há uma interação entre escrita e a leitura. Dessa relação, podemos inferir, primeiramente, que qualquer que seja a atividade de texto escrito se supõe uma atividade de leitura, ainda assim, podemos inferir igualmente que, para que a leitura tenha sentido, cabe uma interação entre texto, leitor, produtor do texto e as condições de produção.

Dentre outras abordagens, Antunes (2003, p. 80–85) defende a abordagem denominada de “leitura motivada”, “leitura do todo”, “leitura crítica”, “leitura da reconstrução do texto”, “leitura diversificada”, “leitura por pura curtição”, “leitura apoiada no texto”, “leitura não só das palavras”, por fim e não menos importante “leitura nunca desvinculada do sentido”.

Embora compreendamos que caberia uma discussão sobre as noções aqui apresentadas, para isso, verificar a bibliografia resenhada, por questões didáticas e não é querer, necessariamente, confrontar hipóteses A ou B, muito menos validar ou preterir determinado teórico, mas reconhecê-los como complementares, optamos por não discuti-las, mas reconhecer a ideia de multifacetação e multi-teorização da leitura.

### 3 TEXTOS ESCRITOS E A LEITURA DE TEXTOS

Tem sido apontado como lugar comum na literatura linguística, que trata da temática leitura, que o processo de ler é uma atividade extremamente complexa, uma vez que não envolve apenas questões de ordem meramente semânticas, como é o caso da decodificação de uma palavra, mas, a todo o processo, estão envolvidas questões do campo cultural, ideológico, filosófico, fonético, dentre outros, capazes de produzir relações de sentidos diversas a um determinado texto.

---

12 ANTUNES, M. I. Aula de português - encontro & interação. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



Para Cagliari (2009, p. 12), o ato de ler se constitui uma “atividade profundamente individual”, esse autor acrescenta que “duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto”. Essa postulação parte do princípio de que cada leitor traz suas próprias experiências de leitura, experiências linguísticas que são únicas, além disso, carrega uma série de elementos culturais, ideológicos, filosóficos e ainda fonéticos, os quais levam a uma compreensão ímpar diante de um texto.

Além dos aspectos citados, vale destacar a “experiência de vida”, uma vez que, conforme o teórico aludido, a “experiência da vida não se reduz à leitura”, visto que, há quem nunca frequentou um banco escolar, mas obteve sucesso na vida financeira. Isso não necessita dizer que a leitura seja um elemento a ser desconsiderado, ou que tal sucesso é uma regra, e ainda, que as pessoas que galgaram tais posições são pessoas dotadas de grandes bens culturais, ao contrário disso, segundo o autor, “por mais rica (*a experiência de vida*<sup>13</sup>) que possa ser, não é suficiente para fornecer uma cultura sólida e geral”. Nisso repousa o papel da escola na oferta de possibilidades de leitura aos discentes de forma geral.

Aqui, porém, serão tratadas ofertas de possibilidades de leitura do ponto de vista das questões inerentes à leitura linguística, embora, a literatura sobre o tema nos aponte uma diversidade de leituras a ser reconhecida como objeto de pesquisa, esse trabalho recebe um recorte didático e metodológico de uma percepção de leitura do ponto de vista linguístico, visto que, abordar outro viés demandaria implicações diferentes por se tratar de hipóteses diferentes, além disso, didaticamente não seria possível nesse trabalho acercar-se das diversas perspectivas do ato de ler, tanto por serem questões diferentes, como não ser essa direção que traçamos, e ainda, não haver espaço físico nesse trabalho para nos debruçarmos a tal pesquisa.

Nesse aspecto, reconhecemos prontamente que ler diz respeito a um ato de *decifração* e *decodificação*. Quando se trata da leitura da palavra escrita, a primeira habilidade que o leitor precisa ter desenvolvida é a capacidade de decifrar a escrita, visto que, não poderá alcançar uma ulterior habilidade requerida para ao ato de ler, que é a decodificação, sem que primeiro não decifre o que está escrito. Sem a primeira habilidade seria como um leitor proficiente em língua portuguesa tentasse ler um texto em mandarim sem que tivesse conhecimento dos símbolos gráficos desse idioma. Poderia inclusive após a tradução compreender o que estava escrito, mas na língua de origem não o faria pela ausência de capacidade de decifrar o que estava escrito.

---

13 Grifo nosso



Cagliari (2009, p.133) enfatiza que “a leitura sem decifração não funciona corretamente”, de igual modo, esse autor enfatiza que “sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, (*a leitura*<sup>14</sup>) se torna estéril e sem grande interesse”. Logo, nos damos conta de que a concepção de signo linguístico defendida por Saussure (2006)<sup>15</sup>, para quem, o signo linguístico se estabelece pela união de um significante e um significado, é contemplada nesse aspecto, pela leitura do ponto de vista linguístico. Se consideramos, portanto, o pensamento de Cagliari (2009, p.133), para quem, numa concepção de “leitura como atividade estritamente linguística se monta da fusão do significado e significante”, estamos dialogando com o princípio básico do signo linguístico saussuriano.

Esse autor diz que “É falso dizer que pode ler só pelo significado ou pelo significante”, uma vez que para tal teórico “um sem o outro jamais constituem uma realidade linguística”. Longe de pensar que a leitura é meramente a soma da decifração e decodificação, mais do que isso, o processo de leitura compreende sim os elementos citados, mas não apenas eles, assim como a interação do leitor com o texto ou/e os textos e escritor. Na verdade, compreende “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2002, p.10)<sup>16</sup>.

Há de se considerar que outros elementos, que não os linguísticos, influenciam no processo da leitura, visto que os rudimentos meramente da língua não dão conta do processo de compreensão textual em um todo, sem que não se faça uso de outros fatores, como culturais, ideológicos, filosóficos etc. Seria, pois, um erro pensar que aprendizes de realidades sociais diferentes, mesmo que consigam decifrar e decodificar um mesmo texto, fariam leituras semelhantes, uma vez que, cada um sofre influências diferentes, isso devido aos meios sociais a que estão expostos. Ainda assim, se fosse de mesmas realidades sociais, suas leituras seriam no mínimo díspares, devido suas visões de mundo diferentes.

No que diz respeito ao ato de ler, há outras questões a serem consideradas. A exemplo de “ser a leitura na sua essência uma atividade individual” (CAGLIARI, 2009, p.134), estabelece, nesse aspecto, que não cabe a escola ou mesmo ao professor adotar a leitura apenas como elemento de análise para outros fins, como a percepção de determinada pronúncia, processo de presteza com que o aprendiz decifra determinadas palavras e textos, aplicar a leitura apenas ao estudo do texto.

---

14 Grifo nosso.

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

16 KLEIMAN, A. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. Campinas. São Paulo: Pontes, 2002.



Nesse sentido, considere-se que os gêneros textuais emergem com a necessidade de atender uma demanda social a que estão vinculados, cada um emana de uma dada esfera da sociedade, seja ela acadêmica, jornalística, jurídica, religiosa etc. Tal vínculo tem o objetivo de atender às necessidades e atividades socioculturais particulares, com propósitos díspares, a exemplo de: informar, opinar, divertir, instruir etc. – logo, o processo de leitura de imediato também segue tais escopos.

Tal ideia corrobora com o pensamento de Kleiman (1999, p. 65)<sup>17</sup>, para quem “o papel do leitor não consiste em apenas (*obter*<sup>18</sup>)... informações”, a concepção de que o sentido do texto está pronto e acabado, ou a de que o leitor seria um sujeito passivo. Ao contrário, convém perceber o ato de ler como a compreensão do mundo que nos cerca, é um processo fundamentalmente interativo, no qual, ao leitor convém considerar, além dos objetivos do autor, os seus próprios, para que possa, então, construir o seu sentido para o texto. Assim, ler é mais do que obter as informações postas, mas trazer novas informações para o que está posto. Seria um processo interativo entre o leitor-texto-autor.

Essa noção de leitura é constituída pela ideia de o ato de ler ser um processo social e cognitivo, visto que o leitor constrói o sentido por meio de sua relação com fatores sociais que influenciam sua leitura e compreensão, assim como, checar as informações presentes no texto, confirmando ou negando determinadas significações previstas para um dado texto, julgando ser pertinentes ou não, tomando como base os conhecimentos prévios, fatores sociais, cotexto, contexto, condição de produção, visão de mundo e conhecimento linguístico. Nesse aspecto, o sentido não está necessariamente, nem no texto, muito menos na mente do leitor, mas no processo interativo desses dois domínios.

Com relação à noção de que o sentido do texto está, necessariamente, ligado à extração do significado no interior do texto, Leffa (1996, p. 12)<sup>19</sup> esboça que “Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência”. Nesse aspecto, é possível inferir que o sujeito leitor está de alguma forma submisso à materialidade textual, tal elemento passa a ser o mais importante no ato de ler. Logo, se o **ledor** entra em contato com um texto rico, esse será de alguma maneira enriquecido pela materialidade discursiva que o texto apresenta. Ao contrário disso, se o material textual a que o sujeito for exposto for pobre,

---

17 KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

18 Grifo nosso.

19 LEFFA, V. J.. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.



tem-se que esse sujeito perderá o tempo investido em sua compreensão, pelo fato de ele pouco apresentar a ser extraído após a sua compreensão.

Isso gera uma outra questão que precisa ser considerada, a de que o processo da leitura não está exatamente em compreender ou não o texto, mas os meios que o leitor usou para construção desse sentido. E de que a leitura é um processo que evolui do menor para o maior, de letras a sílabas, de sílabas a palavras, de palavras a palavras, de palavras a frases, de frases a parágrafos, de parágrafos a textos.





#### 4 CONCEPÇÃO DE LEITURA SUBJACENTE AO REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS E CADERNOS DO AREAL<sup>20</sup>.

A Rede estadual de ensino em Alagoas em seus documentos oficiais, assim como, por meio de outros meios não oficializados, compreende a concepção de leitura em uma perspectiva sociointeracionista, uma vez que em seus documentos há a defesa de que a leitura é um instrumento capaz de tornar efetiva as práticas sociais em que o educando se ver inserido. Tais documentos propõem que a escola deva propiciar a possibilidade de leitura que favoreça ao uso dessas práticas em contextos extraescolares. Para isso, é perceptivelmente reconhecido que a educação escolar proporcionada pela Rede Oficial de Ensino de Alagoas deverá, sobretudo, estar vinculada a uma prática interdisciplinar das áreas que compõem a base curricular de ensino e a linguagem, uma vez que tal prática será capaz de desenvolver no discente a capacidade de proficiência que o ENEM exige. Em (ALAGOAS, 2014, p.73)<sup>21</sup> indica-se que:

A atual organização da Educação Básica propõe uma perspectiva interdisciplinar dos estudos, interligando as áreas de conhecimento e as linguagens e suas tecnologias com o objetivo de formar cidadãos proficientes na leitura e produção textual de textos impressos e digitais, que possam participar efetivamente de práticas sociais que acontecem dentro e fora da escola.

Segundo o Referencial, “A língua, como uma das manifestações da linguagem, é o patrimônio cultural simbólico de um povo e está presente em todas as manifestações artísticas e culturais e no cotidiano de cada cidadão” (ALAGOAS, 2014, p. 81). Nesse aspecto, tem-se que a língua propicia aos educandos sujeitos capacidade de construir sentidos para práticas sociais, isso por que fazer uso de uma língua não é apenas a aprendizagem de palavras, sons e construções de regras estruturais ou combinações de palavras, sons e estruturas, mas apre(e)nder sentidos culturais e fazer interpretações da realidade em um processo interacional. Nesse aspecto, (ALAGOAS, 2014, p. 81) defende que:

a leitura e o estudo da literatura também são fundamentais e enriquecedores para a formação dos estudantes, pois possibilitam conhecer os usos estéticos da linguagem e, desse modo, ter contato significativo com o belo, com outros mundos possíveis, com a experiência sensível, tão desvalorizada nos tempos atuais.

---

20 Sistema de Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (AREAL) implantado em 2012, o AREAL objetiva fornecer um diagnóstico do desempenho dos alunos e, por conseguinte, da rede estadual de ensino de Alagoas, em relação aos conteúdos essenciais da educação básica, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e produção de texto) e matemática. Em sua primeira edição, foram avaliados 29.471 alunos matriculados nos anos/séries finais de cada etapa de ensino, a saber: 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

21 ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE - Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Educação Básica. Referencial Curricular. Linguagens. Maceió.AL, 2014.



Essa visão corrobora com a ideia de que o trabalho desenvolvido pelas instituições educacionais, que se pautam na perspectiva da interação, é de uma visão predominantemente discursiva, considerando que a produção dos sentidos se efetiva principalmente nas relações interlocutivas entre falante/escritor, ouvinte/leitor e sobre o que se fala/escreve em determinado contexto de interações sociais. Nessa perspectiva, é possível inferir que no processo de interação os interlocutores envolvidos não são mais pessoas do discurso vistas de forma isolada, cuja tônica se dar, necessariamente, numa perspectiva comunicativa; mas são vozes sociais ou discursivas constituídas sócio historicamente.

Para (ALAGOAS, 2014, p. 81), “o texto é fruto da interação dialógica das pessoas, ele também dialoga com outros textos, ou seja, há sempre a presença do outro naquilo que dizemos”. Essa concepção de texto que o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas de Linguagem (doravante também será grafado como RECREAL) defende são proposições que têm sido defendidas pela maioria dos teóricos do texto atualmente, dentre eles, é possível apontar para Antunes (2010, p. 37)<sup>22</sup> que discute a respectiva ideia, mencionando que: “Quem recorre à palavra do outro, faz ou para apoiar-se nessa palavra, ou para confirmá-la ou para refutá-la. Ou seja, o recurso à palavra do outro responde a alguma estratégia argumentativa”. Nesse aspecto, todo texto é uma resposta a um outro texto antes falado ou escrito, uma vez que aquilo que falamos não passa de memória discursiva presente na coletividade que tomamos para nós como se fossem nossos esses dizeres.

Convém ressaltar que o RECREAL propõe que, para o ensino da língua portuguesa, sejam considerados os seguintes aspectos: competências, eixos, habilidades e conteúdos conceituais. O respectivo Referencial explica tais termos, dizendo que:

- (a) *competências*, ou seja, capacidades amplas construídas a partir de conhecimentos, atitudes e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida;
- (b) *eixos*: oralidade/escuta, leitura, escrita e análise linguística; e conteúdos;
- (c) *habilidades*, ou seja, capacidades específicas dos estudantes, possíveis de serem ensinadas (equivalentes a conteúdos procedimentais) e;
- (d) *conteúdos conceituais*, ou seja, temas, conceitos, princípios teóricos, fatos etc. (ALAGOAS, 2014, p. 84).

---

22 ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



O RECREAL (ALAGOAS, 2014, p. 84) divide o tema leitura em três Eixos, sendo: Leitura, Leitura do Texto Literário e Leitura Procedimentos de Estudo, nos três anos do Ensino Médio. Vejamos:

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA — 1ª SÉRIE - MÉDIO			
COMPETÊNCIA	EIXOS	HABILIDADE	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>Utilizar a língua portuguesa nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical;</p> <p>Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos;</p> <p>Compreender os valores sociais implicados na variação linguística que hierarquizam os usos;</p> <p>Utilizar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica artística nos três níveis de competência</p> <p>Conceber a linguagem digital como prática social nos três níveis de competência (interacional, textual e gramatical).</p>	Leitura	<p>Identificar gênero textual por aspectos estruturais e elementos lexicais explícitos;</p> <p>Ler textos verbais e não verbais impressos e digitais multissemióticos em diferentes suportes;</p> <p>Identificar características físicas e psicológicas de personagem com base nas pistas verbais e não verbais;</p> <p>Distinguir marcas da linguagem oral e da linguagem escrita em função da situação comunicativa;</p> <p>Identificar traços linguísticos de natureza fonética/fonológica, morfológica, sintática e semântica das variedades sociais, regionais e de registro;</p>	<p>Estratégias não lineares no processamento da leitura (relação verbal – não verbal; formulação de hipóteses a respeito do conteúdo; validação e reformulação das hipóteses levantadas; avanços e retrocessos de leitura em busca de informações esclarecedoras; construções de sínteses parciais de partes do texto; inferência do sentido de palavras a partir do contexto; consulta de outras fontes em busca de informações complementares – dicionários, enciclopédias digitais e impressas, outro leitor;</p> <p>Relações necessárias entre o texto e gráficos, infográficos, tabelas, desenhos e fotos;</p> <p>Estratégias de leitura para hipertextos (texto com links para outros textos verbais ou não) e hiperlinks (audiovisual com links para outros textos verbais ou não);</p>
	Leitura do texto literário	<p>Identificar as funções e caracterizar os elementos integrantes de uma história: enredo, organização da narrativa, personagens, tipo de narrador, cenário, cronologia;</p> <p>Compreender o significado de palavras desconhecidas no texto a partir do contexto e da trama;</p> <p>Ler, analisar e comparar textos com função literária, considerando contextos de produção em espaços e épocas distintos, características ideológicas e marcas estilísticas de cada período artístico, de acordo com a historiografia literária;</p> <p>Relacionar o uso da linguagem figurada no texto literário com a linguagem cotidiana;</p>	<p>Estudo das escolas literárias a partir de textos de referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classicismo (aspectos introdutórios)</li> <li>• Barroco e Arcadismo</li> <li>• Relações entre os diferentes períodos artístico-literários e os textos da contemporaneidade.</li> </ul> <p>Características da literatura no meio digital (ciberpoema/infopoesia, minisséries digitais, narrativas hipermediáticas);</p>
	Leitura/Procedimentos de Estudo	<p>Empenhar-se em utilizar procedimentos adequados de estudo, identificando o propósito do estudo a ser feito.</p> <p>Analisar a estrutura textual (lógica que determina a sequência/organização interna do texto), identificando o tema e localizando as informações principais e as complementares e sua articulação.</p> <p>Saber esclarecer dúvidas e ampliar o repertório de procedimentos de estudo (releitura, consulta a fontes diversas, seleção das informações necessárias para o estudo do momento).</p> <p>Elaborar resumos, esquemas (com ajuda do professor e/ou em grupo).</p> <p>Saber pesquisar e ampliar o repertório de textos sobre um mesmo assunto em diferentes fontes: enciclopédias, revistas, livros, sites da internet etc.</p> <p>Estabelecer relações entre informações novas e conhecimentos prévios.</p>	<p>Gêneros textuais expositivos previstos para o ano: definição, verbete, esquema, resumo.</p> <p>Estrutura organizacional do texto: capítulos, seções, itens e subitens.</p> <p>Marcas de segmentação do texto: paragrafação, pontuação.</p> <p>Estratégias de busca e pesquisa bibliográfica e por assunto (fontes primárias).</p>

Imagem 01 – Fonte - Referencial Curricular. Linguagens. Maceió AL, 2014

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA — 2ª SÉRIE - MÉDIO			
COMPETÊNCIA	EIXOS	HABILIDADE	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>Utilizar a língua portuguesa nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical;</p> <p>Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos;</p> <p>Compreender os valores sociais implicados na variação linguística que hierarquizam os usos;</p> <p>Utilizar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica artística nos três níveis de competência</p> <p>Conceber a linguagem digital como prática social nos três níveis de competência (interacional, textual e gramatical).</p>	Leitura	<p>Confrontar opiniões e pontos de vista a partir de textos argumentativos;</p> <p>Ler textos verbais e não verbais impressos e digitais multissemióticos (produzidos com diferentes linguagens);</p> <p>Identificar o tema de um texto, relacionando-o ao gênero e ao contexto;</p> <p>Reconhecer clichês e estereótipos no processo de leitura;</p> <p>Identificar as motivações pelas escolhas e não-escolhas feitas pelo autor;</p>	<p>Seleção dos procedimentos de leitura em função dos interesses de leitura do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa);</p> <p>Estratégias não lineares no processamento da leitura (relação verbal – não-verbal; formulação de hipóteses a respeito do conteúdo; validação e reformulação das hipóteses levantadas; avanços e retrocessos de leitura em busca de informações esclarecedoras; construções de sínteses parciais de partes do texto; inferência do sentido de palavras a partir do contexto; consulta de outras fontes em busca de informações complementares – dicionários, enciclopédias digitais e impressas, outro leitor;</p> <p>Relações necessárias entre o texto e gráficos, infográficos, tabelas, desenhos e fotos;</p> <p>Estratégias de leitura para hipertextos (texto com links para outros textos verbais ou não) e hiperlinks (audiovisual com links para outros textos verbais ou não);</p>
	Leitura do texto literário	<p>Ler, analisar e comparar textos com função literária, considerando contextos de produção em espaços e épocas distintos, características ideológicas e marcas estilísticas de cada período artístico, de acordo com a historiografia literária;</p> <p>Relacionar o uso da linguagem figurada no texto literário com a linguagem cotidiana;</p>	<p>Escolas literárias (estudo a partir de textos de referência):</p> <p>Romantismo, Realismo/Naturalismo, Simbolismo;</p> <p>Relações entre os diferentes períodos artístico-literários e os textos da contemporaneidade;</p> <p>Características da literatura no meio digital (ciberpoema/infopoesia, minisséries digitais, narrativas hipermediáticas);</p>
	Leitura/Procedimentos de Estudo	<p>Empenhar-se em utilizar procedimentos adequados de estudo, identificando o propósito do estudo a ser feito.</p> <p>Analisar a estrutura textual (lógica que determina a sequência/organização interna do texto), identificando o tema e localizando as informações principais e as complementares e sua articulação.</p> <p>Saber esclarecer dúvidas e ampliar o repertório de procedimentos de estudo (releitura, consulta a fontes diversas, seleção das informações necessárias para o estudo do momento).</p> <p>Elaborar resumos, esquemas (com ajuda do professor e/ou em grupo).</p> <p>Saber pesquisar e ampliar o repertório de textos sobre um mesmo assunto em diferentes fontes: enciclopédias, revistas, livros, sites da Internet etc.</p> <p>Estabelecer relações entre informações novas e conhecimentos prévios.</p>	<p>Gêneros textuais expositivos previstos para o ano: definição, verbete, esquema, resumo.</p> <p>Estrutura organizacional do texto: capítulos, seções, itens e subitens.</p> <p>Marcas de segmentação do texto: paragrafação, pontuação.</p> <p>Estratégias de busca e pesquisa bibliográfica e por assunto (fontes primárias).</p>

Imagem 02 – Fonte - Referencial Curricular. Linguagens. Maceió - AL, 2014.



COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA — 3ª SÉRIE - MÉDIO			
COMPETÊNCIA	EIXOS	HABILIDADE	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
Utilizar a língua portuguesa nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical; Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos; Compreender os valores sociais implicados na variação linguística que hierarquizam os usos; Utilizar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica artística nos três níveis de competência Conceber a linguagem digital como prática social nos três níveis de competência (interacional, textual e gramatical).	Leitura	Confrontar opiniões e pontos de vista a partir de textos argumentativos; Ler textos verbais e não verbais impressos e digitais multissemióticos em diferentes suportes; Entender a realidade como construção sociossimbólica; Reconhecer clichês e estereótipos no processo de leitura; Identificar as motivações pelas escolhas e não-escolhas feitas pelo autor;	Estratégias não lineares no processamento da leitura (relação verbal – não verbal; formulação de hipóteses a respeito do conteúdo; validação e reformulação das hipóteses levantadas; avanços e retrocessos de leitura em busca de informações esclarecedoras; construções de sínteses parciais de partes do texto; inferência do sentido de palavras a partir do contexto; consulta de outras fontes em busca de informações complementares – dicionários, enciclopédias digitais e impressas, outro leitor; Relações necessárias entre o texto e gráficos, infográficos, tabelas, desenhos e fotos; Estratégias de leitura para hipertextos (texto com links para outros textos verbais ou não) e hiperídia (audiovisual com links para outros textos verbais ou não);
	Leitura do texto literário	Ler, analisar e comparar textos com função literária, considerando contextos de produção em espaços e épocas distintos, características ideológicas e marcas estilísticas de cada período artístico, de acordo com a historiografia literária; Relacionar o uso da linguagem figurada no texto literário com a linguagem cotidiana;	Escolas literárias (estudo a partir de textos de referência); Modernismo / Literatura contemporânea; Características da literatura no meio digital (ciberpoema/infopoesia, minisséries digitais, narrativas hipermediáticas);
	Leitura/Procedimentos de Estudo	Empenhar-se em utilizar procedimentos adequados de estudo, identificando o propósito do estudo a ser feito. Analisar a estrutura textual (lógica que determina a sequência/organização interna do texto), identificando o tema e localizando as informações principais e as complementares e sua articulação. Saber esclarecer dúvidas e ampliar o repertório de procedimentos de estudo (releitura, consulta a fontes diversas, seleção das informações necessárias para o estudo do momento). Elaborar resumos, esquemas (com ajuda do professor e/ou em grupo). Saber pesquisar e ampliar o repertório de textos sobre um mesmo assunto em diferentes fontes: enciclopédias, revistas, livros, sites da Internet etc. Estabelecer relações entre informações novas e conhecimentos prévios.	Gêneros textuais expositivos previstos para o ano: definição, verbete, esquema, resumo. Estrutura organizacional do texto: capítulos, seções, itens e subitens. Marcas de segmentação do texto: paragrafação, pontuação. Estratégias de busca e pesquisa bibliográfica e por assunto (fontes primárias).

Imagem 03 – Fonte - Referencial Curricular. Linguagens. Maceió - AL, 2014.

Nos documentos relativos ao AREAL, estão propostos padrões de desempenho - 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio sobre os quais os alunos serão avaliados no que se refere à Língua Portuguesa. A escala de proficiência se dar em horizontalidade e verticalidade. Em relação à horizontalidade, a verificação considera domínios, competências e descritores, já no que se refere à verticalidade, o exame considera Apropriação do Sistema da Escrita, Estratégias de Leitura e Processamento do Texto, embora o mesmo documento enfatiza que não considerará Apropriação do Sistema da Escrita, uma vez que esse critério é destinado apenas para os alunos do Ensino Fundamental.

Em relação ao item Estratégias de Leitura e Processamento do Texto, o sistema de avaliação de Alagoas estabelece competência que o educando precisa apresentar, tais como, Localizar informação, identificar tema, realizar inferência, identificar gênero, função e destinatário de um texto, cada uma dessas competências está associada a um ou mais descritores



da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Ensino Médio<sup>23</sup>. Igualmente, o item Processamento do Texto dispõe de competências necessárias ao aluno, tais como: Estabelecer relações lógico-discursivas, identificar elementos de um texto narrativo, estabelecer relações entre textos, distinguir posicionamentos, identificar marcas linguísticas, tais competências estão também vinculadas a um ou mais descritores.

A leitura, na rede de ensino em Alagoas, segundo seus documentos oficiais, volta-se, predominantemente, ao uso escolar, embora haja uma relativa divergência entre os RECREAL (2014) e o AREAL (2015, p. 09)<sup>24</sup>, em que o último defende que, “O domínio de leitura e escrita, ... possibilita o uso e a compreensão de recursos discursivos os quais *auxiliam na interação com o mundo, permitindo efetiva compreensão da realidade e ampla participação social*<sup>25</sup>”.

Mesmo diante do que foi dito anteriormente, o respectivo documento (AREAL, 2015) coaduna com o que propõe o RECREAL, quando enfatiza que:

Em suma, o que se espera das práticas de ensino de Língua Portuguesa voltadas para a leitura e a escrita, principalmente da produção escrita, é a organização das atividades de forma sequenciada e gradativa, que poderá resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos, facilitando a tomada de consciência das características linguísticas dos textos produzidos e/ou lidos por eles (AREAL, 2015, p. 10).

É exatamente o que o RECREAL (2014 p. 164) defende, quando enfatiza que, “Quanto mais a escolaridade avança, maior é a habilidade que se exige dos estudantes para aprender diferentes conteúdos por meio da leitura e para demonstrar por escrito o que aprenderam”.

Essa concepção de leitura proposta pelos documentos oficiais da Rede Estadual de Alagoas se contrapõe a ideia de Chartier (2014, p.26)<sup>26</sup>, para quem:

Não devemos tampouco isolar os objetos impressos (livros ou revistas) das outras formas de presença da escrita: os cartazes manuscritos, as inscrições gravadas, os escritos pintados encontrados nas ruas, nos cemitérios, nos edifícios públicos, nas casas. Na paisagem escrita urbana, essa onipresença dos textos escritos produz uma aculturação na escrita fora das aprendizagens escolares

Embora a maioria dos estudos do texto que se voltam para leitura reconheçam a ideia de que o ato de ler se constitui elemento primordial na associação do que se leu, do que se

---

23 Estarão em anexo.

24 ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Revista Pedagógica - Produção de Texto: AREAL – 2015 MÉDIO/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual.

25 Grifo nosso

26 CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R.L.; FRADE, I.C.A.S. (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. Roger Chartier ... [et al.]. – São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014. P.21-41.



aprendeu e do que foi lido, há de enfatizar que o processo de leitura não deve ser vinculado estritamente aos elementos textuais e/ou linguístico, mas também aos elementos discursivos e às práticas sociais de forma geral. O que é reforçado, quando o RECREAL (ALAGOAS, 2014, p. 164) enfatiza ainda que “Eles devem escrever o que entenderam do que leram, localizar informações, expressar com suas palavras o que sabem, selecionar aspectos relevantes, fazer resumos, dentre outras habilidades”.

#### 4 CONCLUSÃO

Embora a proposta defendida pelos documentos considere que a leitura não exija apenas a retenção da informação, mas a transformação dessa informação em conhecimento, acrescenta, ainda, que o ensino da leitura seja uma “tarefa...intransferível da escola”, tornando o ato de ler algo estritamente escolar, a ponto de considerar que cabe (à escola, apenas à escola) ensinar aos estudantes “as habilidades que todo leitor competente pode utilizar quando precisa aprender com os textos”, desconsiderando, nesse caso, o papel de outras instituições e/ou inserções nas quais o discente se ver inserido. Há de se sopesar que essas instituições ou inserções sociais são capazes de definir os valores que o texto de forma isolada não explicita, o que tornaria definitivamente a “relativa autonomia para selecionar e interpretar de forma adequada aquilo que responde às suas necessidades” e não apenas a leitura como algo fechado no mundo linguístico.

Apesar de compactuarmos com a ideia de o “ensino e os usos da leitura e da escrita” oferecerem ferramentas que contribuem para o êxito escolar do discente”, é preciso esclarecer que esse processo só se dar de forma efetiva se o ato de ler estiver vinculado a outras práticas sociais, e não apenas a uma visão voltada para a atividade escolar.

Por fim, e não menos importante, os respectivos Referenciais Curriculares da Rede de Ensino de Alagoas apresentam uma série de atividades que, segundo tais documentos, farão com que o aluno desenvolva competências e habilidades necessárias no que se refere à leitura, dentre eles: *relacionar as informações novas com os conhecimentos; resolver dificuldades de compreensão durante a leitura; discutir aspectos relevantes e reorganizar informações para recordar o que foi aprendido*. Isso confirma o que tem sido exposto sobre a concepção de leitura adotada pela rede estadual de Educação de Alagoas, que é o processo de leitura linguístico, deixando para um plano secundário a visão social e discursiva do texto.

Embora se considere um contrassenso pensar que, se a escola ensina ler e escrever com o singular desígnio, o de que os discentes tornem-se hábeis em fazê-lo, tais alunos poderão não



aprender ou desenvolver a função social dessa leitura e escrita, entretanto, caso a escola abdique do propósito didático-pedagógico e encarregue-se apenas da prática social, estará renunciando a sua função de ensinar ou oportunizar que o aluno desenvolva competências na materialidade linguístico-textual. O que fazer então? É preciso desenvolver um trabalho com a leitura que possibilite ao discente a percepção de que ler não é uma atividade restrita ao contexto escolar, mas um elemento presente em sua vida fora da instituição. Nesse aspecto, o ato de ler não é uma tarefa necessariamente escolar, mas para vida, para uma vida inteira, fora ou dentro de instituições escolares, com olhares acadêmicos ou não.

O RECREAL propõe uma série de práticas para a construção de competências e habilidades de decodificação e compreensão textuais, embora tais previsões sejam de situações artificiais de comunicação, as quais, poucos alunos serão inseridos fora da instituição escolar. Nisso, a finalidade de tais práticas fica aquém do plano funcional de tais textos ou leituras, mais ainda, essas atividades pouco se voltarão para a prática de leitura necessária no viver cotidiano e/ou profissional dos alunos.

Nesse aspecto, cabe destacar a necessidade de a Rede Estadual de Ensino de Alagoas desenvolver uma concepção de leitura que extrapole a ideia de ler como aprendizado individual. É preciso, pois, uma compreensão do ato da leitura que perceba a necessidade da apreensão dos sentidos construídos dos textos lidos no ambiente escolar por meio não apenas do acesso à leitura e escrita como práticas individuais, mas também pela conexão da leitura com práticas sociais.

Nesse aspecto, para que a respectiva REDE possa construir *praxes* de leitura em suas escolas, as quais possibilitem contemplar todas as extensões viáveis do ato de ler como atividade sócio interacional, convém, antes de tudo, desenvolver outra concepção de leitura, uma que acarrete a volta da palavra como indispensável ao pensamento e à subjetividade, e que ainda se fundamente numa concepção de língua capaz de antever as interações verbais por meio de práticas didático-pedagógicas atravessadas por sugestões de leitura no âmbito escolar que abarque, sobretudo, todas as cadeias de textos que circulam no corpo social, ampliando, assim, a ideia de leitura de textos para além do objetivo escolar.

## REFERÊNCIAS.

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola Editorial, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.



- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus conceitos**. Parábola Editorial, 2016.
- Elias, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa**. Editora Contexto, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **Texto na sala de aula: leitura & produção**. Assoeste, 1985.
- KOCH, Ingedore. **O texto: construção de sentidos**. Organon 9.23 (1997).
- \_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. Vol. 4. Cortez Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. Editora Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_ e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto, 2006.
- PRESTES, Maria Luci De Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos: Subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. São Paulo – SP, Respel. 2000.
- RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, A. C. & RODRIGUES, C. **Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura**. In: TOMICH, L. M. B. (org). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.
- TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- TOMICH, L. M. B. (org). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.
- VILLALTA, Luiz Carlos. **O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura**. In: SOUZA, L. de M. (org). *História da vida privada na América portuguesa*, Vol.1. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, pp. 332-385 (8ª reimpressão).
- ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2002.



**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS****MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AREAL MÉDIO 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
<b>D1</b>	Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D3</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<b>D4</b>	Inferir uma informação implícita em um texto.
<b>D6</b>	Identificar o tema de um texto.
<b>D14</b>	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
<b>D5</b>	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
<b>D12</b>	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
<b>D20</b>	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
<b>D21</b>	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
<b>D2</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
<b>D7</b>	Identificar a tese de um texto.
<b>D8</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<b>D9</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>D10</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
<b>D11</b>	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D15</b>	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
<b>D16</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
<b>D17</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>D18</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>D19</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
<b>D13</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.



## MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AREAL MÉDIO 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

### I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

- D1 Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 Identificar o tema de um texto.
- D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

- D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

- D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

- D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 Identificar a tese de um texto.
- D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

### V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

- D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

### VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

- D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.



## MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AREAL MÉDIO 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

### I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

- |     |   |
|-----|---|
| D1  | Localizar informações explícitas em um texto.       |
| D3  | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.      |
| D4  | Inferir uma informação implícita em um texto.       |
| D6  | Identificar o tema de um texto.                     |
| D14 | Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. |

### II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

- |     |  |
|-----|--|
| D5  | Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). |
| D12 | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.  |

### III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

- |     |   |
|-----|---|
| D20 | Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. |
| D21 | Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.   |

### IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

- |     |  |
|-----|--|
| D2  | Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. |
| D7  | Identificar a tese de um texto.  |
| D8  | Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.  |
| D9  | Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.  |
| D10 | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.   |
| D11 | Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.  |
| D15 | Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.                                     |

### V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

- |     |  |
|-----|--|
| D16 | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.   |
| D17 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.                    |
| D18 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.          |
| D19 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. |

### VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

- |     |   |
|-----|---|
| D13 | Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. |
|-----|---|



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03219234>

## GLOSSÁRIO DUCROTIANO

Hélio Ferreira MENDES JUNIOR (UNEMAT)<sup>1</sup>  
Solange Moreira dos Santos VELOZO (UNEMAT)<sup>2</sup>  
Wellington Marques SILVEIRA (UNEMAT)<sup>3</sup>

**Resumo:** Este glossário trata da Semântica Argumentativa no quadro geral dos estudos das significações linguísticas, com as filiações da Teoria da Semântica Argumentativa ou Teoria da Argumentação na Língua, as quais se iniciam com Platão, Saussure e Benveniste, e os conceitos, que a constituem, são discutidos a partir de três fases: 1ª) Forma Standard; 2ª) Teoria da Polifonia e Teoria dos *Topoi*; e 3ª) Teoria dos Blocos Semânticos, formulados por Anscombe, Ducrot e Carel. Nesse sentido, propomos com este glossário apresentar um esboço dos principais conceitos da Teoria da Argumentação na Língua, a partir das três fases que a constituem. Desse modo, esperamos que este trabalho possa servir de auxílio aos alunos de Graduação, Pós-Graduação e Professores e a quem interessar-se por este estudo. Sendo assim, passaremos a apresentar: a Forma *Standard*; a Teoria da Polifonia e a Teoria dos *Topoi*, e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

**Palavras-chave:** Glossário. Conceitos. Teorias. *Topoi*. Blocos Semânticos.

**Abstract:** This vocabulary deals with Argumentative Semantics in the general framework of the study of linguistic meanings, with the affiliations of Argumentative Semantic Theory or Argumentation in Language, which begin with Plato, Saussure and Benveniste, and the concepts that constitute it are discussed from three stages: 1st) Standard Form; 2nd) Theory of Polyphony and Theory of *Topoi*; and 3rd) Theory of Semantic Blocks, formulated by Anscombe, Ducrot and Carel.

In this sense, we propose with this vocabulary to outline the main concepts of the Theory of Language Argumentation, from the three phases that constitute it. Thus, we hope that this work can help the undergraduate, postgraduate and teachers students and those interested in this study. Thus, we will present: the Standard Form; Polyphony Theory and *Topoi* Theory; and Semantic Block Theory (TBS).

**Keywords:** Vocabulary. Concepts. Theory. *Topoi*. Semantic Block.

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística – UNEMAT – Cáceres/MT, Brasil - e-mail: [heliofmendes@outlook.com](mailto:heliofmendes@outlook.com)

<sup>2</sup> Mestre em Linguística – UNEMAT – Cáceres/MT, Brasil – e-mail: [mormsn@hotmail.com](mailto:mormsn@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Linguística – UNEMAT – Cáceres/MT, Brasil – e-mail: [wellingtonmarkis@gmail.com](mailto:wellingtonmarkis@gmail.com)



### Lista de Siglas

ADL	Argumentação na Língua
ANL	Teoria da Argumentação na Língua
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
DC	( <i>donc</i> = portanto)
HEC	École des Hautes Études Commerciales de Paris
MD	Modificador Desrealizante
MR	Modificador Realizante
PUC- RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
s.	substantivo
SA	Semântica Argumentativa
s.f.	substantivo feminino
s.m.	substantivo masculino
TAL	Teoria da Argumentação na Língua
TBS	Teoria dos Blocos Semânticos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio Sinos

### A primeira fase: Forma *Standard*

A primeira fase da Teoria da Argumentação na língua encontra-se descrita em *L'argumentation dans la langue* (1983), pelos autores Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot.

Neste momento da ADL, observa-se que as palavras não têm sentido antes das conclusões delas tiradas, ou, dito de outro modo, nesta forma tradicional, argumentação só ganha direcionamento a partir de uma conclusão específica. Trata-se, portanto, de considerar que o argumento *A* funciona como um determinante, um doador de sentido para a conclusão *C*, orientando o direcionamento da argumentação na frase.

Observemos, tal como examina Freitas (2006, p.112), como se dá o sentido da argumentação a partir da frase a seguir:

Faz calor, vamos à praia.

*A*                      *C*

Freitas (2006) nos mostra que o primeiro segmento, “faz calor”, argumenta em direção ao segundo, “vamos à praia”. Assim, percebemos que, tomando a frase como um todo, *A* se torna



incompreensível sem a relação deste com o argumento *C*. Isso porque os dois segmentos estabelecem uma relação de interdependência, ao passo que o argumento *A* constitui-se em uma justificativa para o argumento *C*.

Em uma relação análoga à frase analisada acima, poderíamos estabelecer o mesmo tipo de relação a partir de sequências específicas, as quais se definem por “*A* portanto *C*” ou “*C* em razão de *A*”.

Dessa forma, vale observar que a direção argumentativa, a partir da teoria tradicional, é orientada por dois princípios diferentes, tais como definição de (DUCROT, 1989, p. 16 em FREITAS, 2006, 113):

[...] a) o enunciado-argumento *A* indica um fato *F* (uma certa representação da realidade que possa ser julgada verdadeira ou falsa independentemente da intenção de, a partir dela, ser concluído *C*); e b) o produtor de *A* admite ou supõe que o fato *F* implica a verdade ou a validade da conclusão *C*”.

Sob essa perspectiva, nota-se que a forma *Standard* coloca em discussão a falsidade ou verdade de um argumento *A* que, obrigatoriamente, implica em um estatuto de falsidade ou de verdade do argumento-conclusão *C*. Isso reforça a interdependência entre eles, equivalendo dizer que “[...] quando um discurso contém dois segmentos dos quais um é o argumento e o outro a conclusão, os dois segmentos constituem um só enunciado e isto porque o argumento somente tem sentido a partir da conclusão”. (DUCROT, 1988, p. 75).

### **A segunda fase: a Teoria dos *Topoi* e a Teoria Polifônica**

A Teoria da Polifonia defende a tese de que um enunciado comporta mais de um sujeito, e a Teoria dos *Topoi* tem como tese central a ideia de que a relação argumento-conclusão, que garante o sentido do enunciado, é mediada por um *topos*. (FLORES, 2009).

A teoria Polifônica, construída por Oswald Ducrot e desenvolvida, posteriormente, por colaboradores, mostra como Ducrot, em sua obra, se mostra inspirado em Charles Bally com a criação do conceito de polifonia, principalmente porque Bally formula, essencialmente, que a língua é um instrumento que permite a comunicação de um pensamento pela palavra. Essa leitura de Bally constitui premissas para a teoria polifônica, na medida em que, segundo o autor, há a possibilidade de que esse pensamento comunicado não corresponda ao sujeito



falante, empírico, mas ao sujeito modal, havendo, assim, a possibilidade de que o mesmo sujeito falante possa comunicar outro pensamento, além do seu, pela palavra.

A própria natureza do signo impõe a Bally a possibilidade de dizer que o sujeito falante, até mesmo pela ironia ou pela mentira, pode comunicar um pensamento que não é genuinamente seu, mas outro que pode (ou não) estar em consonância ao seu. Barbisan e Teixeira (2002) observam ainda que a hipótese principal da teoria de Ducrot coloca que a argumentação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, sendo que esse sentido está inscrito na língua. Para ele, a linguagem coloca a subjetividade do eu na interpretação, ou seja, o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, por isso não é mais possível aceitar o caráter objetivo da linguagem.

Dessa forma, a argumentação é uma subjetividade inevitável, e das relações subjetivas e intersubjetivas depreende-se uma concepção enunciativa de linguagem, uma vez que se considera o eu-locutor/tu-alocutário no discurso. Nessa direção, o conceito de polifonia, segundo Ducrot, nasce das enunciações, porque a frase, abstrata e semanticamente com o valor da significação, não pode comportar locutor, nem enunciador. A frase indica possibilidades de sentido que podem ser construídas no enunciado, que é de natureza polifônica, pois conterà a matéria-prima utilizada para estabelecer os pontos de vista desses enunciadores constitutivos do sentido do enunciado.

Ao formular a teoria dos *Topoi*, Ducrot restringe a TAL à descrição do funcionamento dos operados argumentativos na língua. Assim para o autor, o *topos* limita os conjuntos de encadeamentos e certos argumentos e suas conclusões.

Na versão ducrotiana, o *topos* é um princípio argumentativo que ocupa um lugar comum na argumentação e orienta para uma conclusão, sendo regido por três propriedades:

- a) Universalidade: marca o fato de o *topos* ser partilhado por uma coletividade da qual participam o “enunciador” e o “destinatário”;
- b) Generalidade: da universalidade decorre a generalidade. O *topos* é geral porque é válido tanto em situações de fala como em situações análogas, antes mesmo de se recorrer a ele;
- c) Gradualidade: os *topoi* relacionam duas escalas, uma escala anterior *P* em relação a uma escala posterior *Q*. Essas escalas são entendidas por Ducrot como a possibilidade de comparar o *mais* e o *menos*.



Para exemplificar a questão abordada por Ducrot, segue o exemplo, conforme Elichirigoity (2007, p. 128):

Está fazendo 30º, vamos à praia.

Topos: O calor torna agradável a praia.

Nesse caso, teríamos as seguintes formas tópicas:

FT<sup>1</sup> - Quanto mais calor, mais agradável ir à praia.

FT<sup>2</sup> - Quanto menos calor, menos agradável ir à praia.

### A terceira fase: a Teoria dos Blocos Semânticos

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), conhecida como versão atual, ou ainda, como a terceira fase que constitui da TAL (Teoria da Argumentação na Língua), se desenvolve a partir da tese de Marion Carel, em 1992. A TBS preocupa-se em desenvolver e ampliar os conceitos fundantes da TAL, principalmente de que “a argumentação está inscrita na língua”. Diante disso, (CAREL, 1997. In: FREITAS, 2006, 138) passa a questionar à Teoria dos *Topoi*, a qual defende a tese geral de que “o sentido de uma unidade linguística não é constituído pelos fatores extralinguístico, mas por alguns encadeamentos discursivos que ela evoca, a saber, “as argumentações”: uma argumentação é um encadeamento do tipo X conector Y”.

Sendo assim, a TAL é (re) formulada e ampliada por Marion Carel, em cuja versão o sentido argumentativo se constrói pela interdependência entre os seguimentos do encadeamento discursivo e não pela passagem do argumento à conclusão a partir de um princípio argumentativo o *topos*. (FLORES, 2017, p. 248). Dizendo de outra forma, é na terceira fase da Tal, ou seja, na versão atual da Teoria dos Blocos Semânticos, que Marion Carel, conforme Freitas (2006, p. 15), diz que: “é a interdependência entre os segmentos (argumento e conclusão) do discurso que constitui a argumentação”.

Nessa direção, Freitas (2006) observa que o caráter argumentativo de um encadeamento pela interdependência semântica de seus dois segmentos distingue-se em duas estruturas básicas de argumentação: a normativa em *donc* e transgressiva em *pourtant*. Assim, essas duas estruturas são fundamentos argumentativos que constituem o discurso – *donc* e *pourtant* – e não mais uma – *donc*.





Para Freitas (2006, p. 140), a Teoria dos Blocos Semânticos pode ser sintetizada nos seguintes tópicos:

- somente o discurso é doador de sentido, e, da totalidade dos discursos, os únicos que a TBS considera são os encadeamentos argumentativos;
- um encadeamento argumentativo é composto de dois segmentos, um argumento e uma conclusão, sendo que o sentido do encadeamento está na interdependência dos seus segmentos;
- por encadeamento argumentativo, Carel (2002) entende qualquer discurso sintaticamente analisável em duas frases que, de um ponto de vista semântico, sejam interdependentes e expressem uma coisa única;
- os encadeamentos argumentativos são produzidos com base em duas estruturas prototípicas, *A donc C* e *A pourtant non C* e, nas duas, são estabelecidas relações de causa e consequência entre os segmentos argumento e conclusão.

Nesse sentido, o autor afirma que os encadeamentos em *donc* e os encadeamentos em *pourtant* são enunciados argumentativos, pois ambos convocam blocos semânticos, e são também encadeamentos elementares, por compartilharem interdependência entre si, ou seja, seguindo a mesma regra.

Tal como exposto pelos autores, algumas noções e ideias já formuladas por Saussure influenciaram e embasaram o trabalho de Ducrot, principalmente no que diz respeito aos princípios de uma descrição semântica da língua e à elaboração da Teoria da Argumentação na Língua.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Semântica Argumentativa (SA), ou mais diretamente a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), apresenta um retorno aos princípios estruturalistas saussurianos na medida em que, para dar contornos ao seu objeto de estudo (a língua), não opera com a referência ao mundo, ou seja, com a exterioridade e com fatores extralinguísticos.

Isso explica o porquê do retorno dessa teoria aos princípios de Saussure, pois leva em conta, nos trabalhos de Ducrot, Anscombe e colaboradores, que “[...] a argumentação está na língua, na própria natureza da linguagem, autorizando, pois, descrições lexicais. (DUCROT, 2001a). Desse modo, dizemos que esse princípio é percorrido pelas três fases da TAL, iniciado com a forma *Standard* e mantido pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Dessa maneira, este



trabalho tem a finalidade de apresentar aos estudantes, professores ou interessados, num primeiro momento, alguns conceitos da Teoria da Argumentação na Língua por Anscombe, Ducrot e Carel.

## GLOSSÁRIO

### A

#### **Alocutário (1) s.m Ducrot**

**Definição:** aquele para quem as palavras do locutor são dirigidas.

**Fonte da definição:** FLORES, Valdir do N. et al. apud Ducrot, 2017. p. 47.

**Nota explicativa:** O termo *alocutário* (1) refere-se ao momento em que Ducrot vinculava seus estudos à Pragmática em 1980. Nessa época, postula, na noção genérica de interlocutor, a distinção entre os pares locutor/alocutário;

enunciador/destinatário. Ex.: No enunciado “A ordem será mantida custe o que custar”, supostamente dita por um ministro de Estado, em decorrência de desordens, realiza, segundo Ducrot, dois atos: o de promessa e o de ameaça. O locutor (inscrito no dizer do ministro) dirige-se ao alocutário (representado pelo povo em geral), produzindo os atos de promessa e de ameaça, respectivamente dirigidos a dois destinatários distintos: bons cidadãos e desordeiros.

**Fonte da nota:** Idem, p.48.

**Termos relacionados:** destinatário (1), interlocutor (1), locutor (2).

#### **alocutário (2) s.m Ducrot**

**Definição:** aquele que é linguisticamente representado no enunciado como alvo da enunciação.

**Fonte da definição:** FLORES, Valdir do N. et al. apud Ducrot, idem.

**Nota explicativa:** O Alocutário é um ser do discurso distinto do ser empírico (ouvinte). É indicado no enunciado como aquele a quem se dirige a

enunciação. Por isso, o alocutário é intralinguístico como o locutor, e o ser empírico (falante ou ouvinte) é extralinguístico.

**Fonte da nota:** Idem.

**Termos relacionados:** enunciado (1), locutor, sujeito falante (2).

#### **Alteridade - Ducrot**

**Definição:** **Alteridade** é um “valor constitutivo”, ou seja, a alteridade constitui o sentido de um enunciado. Esta alteridade, por assim dizer “externa”, uma alteridade “interna” – colocando que o sentido de um enunciado descreve a enunciação como uma espécie de diálogo cristalizado, em que várias vozes se entrecrocaram (DUCROT, 1987, p. 9).

#### **Argumentação (1) s.f Ducrot**

**Definição:** operação semântica-discursiva em que o sentido do enunciado é construído a partir de um segmento-conclusão, mediados por um lugar-comum argumentativo.

**Fonte da definição:** FLORES, Valdir do N. et al. apud Ducrot, 2017, p. 48.

**Nota explicativa:** Essa definição de *argumentação* apoia-se na Teoria dos *Topoi*. Segundo essa teoria, a argumentação é construída pela relação entre os segmentos *argumento* e *conclusão* e garantida por um princípio argumentativo, o *topos*, que estabelece a passagem de um segmento a outro.

**Fonte da nota:** Idem, p.50.

**Termos relacionados:** argumento, conclusão, *topos*.

**Argumentação Externa s.f Ducrot**

**Definição:** Pluralidade de discurso que podem seguir uma entidade lexical.

**Fonte da definição:** FLORES, Valdir do Nascimento et al. 2017, p.50-51.

**Nota explicativa 1:** *Entidade lexical* é concebida aqui como palavra ou expressão atualizada no discurso/enunciado.

**Nota explicativa 2:** Uma entidade lexical é evocada de modo externo se essa entidade constitui um segmento do encadeamento argumentativo. Se uma entidade lexical, como, por exemplo, *ter pressa* é o primeiro segmento do encadeamento argumentativo, o aspecto está relacionado a ela de modo externo à direita, e são assinaladas as consequências de ter pressa: ter pressa DC (*donc* = portanto) agir rapidamente. Se a entidade lexical ter pressa é o segundo segmento do encadeamento o aspecto está relacionado a ela de modo externo à esquerda: andar rapidamente DC (*donc* = portanto) ter pressa, em que é indicada a causa de ter pressa. Uma possibilidade de argumentação externa para a expressão ter pressa é ter pressa DC (*donc* = portanto) agir rapidamente. Nesse caso, a expressão ter pressa participa do encadeamento argumentativo.

**Fonte da nota:** Idem, p.50-51.

**Termos relacionados:** argumentação interna, aspecto, encadeamento argumentativo.

**Argumentação Interna s.f Ducrot**

**Definição:** encadeamento argumentativo que parafraseia uma entidade lexical.

**Fonte da definição:** Idem, p.51.

**Nota explicativa 1:** entidade lexical aqui é entendida como palavra ou expressão atualizada no discurso/enunciado.

**Nota explicativa 2:** Como a *argumentação interna* de uma entidade lexical é um encadeamento argumentativo que se constitui numa espécie de reformulação, essa entidade não é, ela própria, um segmento desse encadeamento. Ex: a argumentação interna de prudente é perigo DC (*donc* = portanto) precaução, que não contém a entidade lexical prudente.

**Fonte da nota:** Idem.

**Termos relacionados:** argumentação externa, aspecto, encadeamento argumentativo.

**Argumento s.m Ducrot**

**Definição:** segmento do enunciado que orienta para uma conclusão.

**Fonte da definição:** Idem.

**Nota explicativa 1:** O *argumento* é definido como um segmento que juntamente com o segmento *conclusão* constitui o sentido do enunciado. Essa concepção aparece desde a chamada versão *Standard* da Teoria da Argumentação na Língua até a versão denominada Teoria dos *Topoi*. No exemplo “Faz calor lá fora, vamos passear”, temos um enunciado constituído por dois segmentos, sendo o primeiro *Faz calor lá fora* argumento para o segundo *vamos passear*. Note-se que o sentido de calor só pode ser apreendido na relação entre os dois segmentos. Assim, calor nesse anunciado é favorável ao passeio. Se tivéssemos. Faz calor lá fora, não vamos passear, calor seria desfavorável a um passeio.

**Fonte da nota:** FLORES, Valdir do Nascimento et al. 2017. p.51 apud Ducrot.

**Termos relacionados:** argumentação (1), enunciado (3), sentido.

**Aspecto s.m Ducrot**

**Definição:** classe de encadeamentos argumentativos de um mesmo bloco semântico.



**Fonte da definição:** Idem, p.52.

**Nota explicativa 1:** Um bloco semântico, formado por estudar/ser aprovado, por exemplo, pode ser expresso no encadeamento argumentativo sob dois aspectos: o normativo com o conector do tipo geral de *donc* (= portanto), em que se tem “estudar DC (*donc*) aprovado”, e o transgressivo com o conector do tipo geral de *pourtant* (= no entanto), em que se tem “estudar PT (*pourtant*) não ser aprovado”.

**Fonte da nota:** Idem.

**Termos relacionados:** blocos semânticos, encadeamento argumentativo, regra.

## C

**Componente linguístico s.m. Ducrot**

**Definição:** conjunto de conhecimentos que atribui uma certa significação a cada enunciado, independentemente de qualquer contexto.

**Fonte da definição:** DUC77; DUC87; EDU06. In: Ibidem, p. 62.

**Nota explicativa:** Constituída em momento anterior à Teoria da Argumentação na Língua, essa noção de *componente linguístico*, para Ducrot, faz parte da descrição semântica de uma língua. Sustenta-se na hipótese de que as ocorrências linguísticas precisam ser primeiro descritas através de um conjunto de conhecimentos, que exclui as circunstâncias nas quais são pronunciadas, chegando-se, desse modo, à significação.

**Termos relacionados:** contexto, enunciado (2), significação (2).

**Conectores:** Conforme Ducrot (2002), os conectores são entidades teóricas que estão “entre as palavras instrumentais”, ou seja, entre (a) conectores: *donc*, *pourtant*; b)

articuladores: conjunções; c) operadores: modificadores (*pouco*, *um pouco*, certos empregos de *demais* e *facil*, como adjetivo); internalizadores (outros empregos do *demais* e quase todos os empregos de *em vão*). Cujas função é ligar dois seguimentos, orientando o discurso. Distinguem-se os “conectores”, análogos a *donc* e a *pourtant* do francês, que servem para constituir discursos doadores de sentido que são os encadeamentos argumentativos. São construídas por conjunções semelhantes *donc* a, (portanto) e *pourtant* a, (no entanto), em português.

**Fonte da nota:** In: Flores (2006).

## D

**Discurso s.m Ducrot**

**Definição:** O *discurso* é [...] a manifestação, a concretização do texto, entidade esta construída para explicar ou descrever o discurso, da mesma forma que a frase é um constructo criado pelo linguista para descrever suas ocorrências, os enunciados. Todo discurso está constituído por uma sucessão de enunciados. Se tenho um discurso D, este pode ser fragmentado nos enunciados e1, e2, e3 etc., e cada um desses enunciados é a realização de uma frase. (DUCROT, 1988, p. 53).

## E

**Encadeamento argumentativo – Carel (2005) e Ducrot (2005)**

**Definição:** Para Carel (2005) com a colaboração de Ducrot, o encadeamento argumentativo é “qualquer sequência de dois segmentos que são, de certo modo, dependentes”. (CAREL, 2005, 80).



**Nota explicativa:** O termo *encadeamento argumentativo* é ampliado para *Bloco Semântico*, na terceira versão da Teoria da Argumentação na Língua, definida por Marion Carel desde (2002) como Teoria dos Blocos Semânticos – TBS, consistindo na ideia de interdependência semântica entre os seguimentos do *encadeamento argumentativo*.

**Fonte da definição e da nota explicativa.** (CAREL, 2005, p. 80). In: COSTA, Anna Carolyna Melo Ferrer. A teoria dos blocos semânticos, 2013.

#### **Enunciado** *s.m* Ducrot

**Definição:** Segundo o autor, o “enunciado” é um segmento de discurso, isto é, uma entidade que aparece num lugar e num momento dado e que não é, portanto, suscetível de ser repetido. Se eu disser a seguir “O tempo está bom. O tempo está bom”, temos dois enunciados.

**Nota explicativa:** A significação de um enunciado é para Ducrot um objeto teórico: o que justifica recorrer a ela é seu valor explicativo, o fato de que ela torna possível uma certa regularidade, uma certa sistematicidade, na previsão do sentido das enunciações [enunciados].

**Fonte da definição:** (DUCROT, 1992, p. 228).

#### **Enunciação** *s.f* Ducrot

**Definição:** a enunciação é a “realização de um enunciado, é um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existira mais depois. É uma aparição

momentânea, que não se repete. Conforme, o autor a *enunciação* se diferencia da frase, e de enunciado, porque ela possibilita três acepções: 1- Atividade psicofisiológica implicada pela produção de um enunciado; 2- Produto da atividade do sujeito falante; 3- Acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado.

**Nota explicativa:** Ducrot explica que a primeira acepção da *enunciação* caracteriza-se por ser a atividade psicofisiológica envolvida na produção do enunciado. A segunda, o produto da atividade do sujeito falante, que é o próprio enunciado. A terceira, e a considerada pelo autor como adequada à descrição semântica que pretende realizar, é o acontecimento histórico que constitui o aparecimento do enunciado. **Fonte da definição:** (DUCROT 1980, p. 56 in FREITAS, 2006, p.111).

#### **Enunciadores** – Ducrot

**Definição:** são “seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas: se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, 192).

#### **F**

#### **Forma Standard - Ducrot, 1988**

**Definição.** Encontra-se definida na obra *L'argumentation dans la langue* (1983), elaborada por Jean-Claude



Anscombe e Oswald Ducrot. É a primeira fase da teoria e centra-se na ideia de que uma argumentação é necessariamente uma concatenação de dois segmentos do discurso: o argumento e a conclusão.

**Fonte da definição:** Ducrot (1988).

**Nota explicativa:** A Forma *Standard* (FS) foi substituída, mais tarde, pela Forma *Standard Ampliada*, composta pela Teoria dos *Topoi* e pela Teoria Polifônica da Enunciação. Tanto a Forma *Standard* quanto a Teoria dos *Topoi* foram contestadas por ferirem princípios que orientam os estudos desenvolvidos pela a Argumentação na Língua: a primeira feria o princípio da relação, ao tomar separadamente argumento e conclusão; e a segunda feria o princípio saussuriano da imanência da língua, ao inserir em seus pressupostos teóricos o conceito de *topoi*, ou princípio argumentativo, considerado como exterior à linguagem. Vejamos os exemplos:

- a) *Faz sol, vamos sair.*
- b) *Faz sol, não vamos sair.*

Nesses dois enunciados, o valor semântico da expressão: **Faz sol** varia, conforme as conclusões que se tirem dela. Num caso, o sol é favorável ao passeio; em outro, desfavorável.

Segundo Ducrot, o objetivo dessa concepção é analisar/descrever os casos em que um falante produz o enunciado A como argumento para justificar um outro enunciado C. Em português, isso se realiza por sequências do tipo “A logo C” ou “C já que A”. (DUCROT, 1989, p.16. Trad. GUIMARÃES).

### **Frase – s.f Ducrot**

**Definição:** Objeto teórico que constitui uma invenção da gramática, criação do linguista para explicar, do ponto de vista metodológico, os fenômenos da linguagem.

**Fonte da definição:** (DUCROT, 1981).

**Nota explicativa:** A reflexão sobre a linguagem, ou, de qualquer modo, sobre as línguas, é o primeiro passo para decidir que diferentes enunciados podem ser a realização de uma mesma entidade abstrata, definida na gramática da língua e que chamo “frase”.

### **L**

**Locutor – s.m Ducrot, 1987.**

**Definição:** De acordo com Ducrot entende-se por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. Dizendo de outro modo, é o autor inscrito no sentido do enunciado e pode ser totalmente diferente do sujeito empírico, por exemplo, quando é um personagem fictício a quem o enunciado atribui à responsabilidade da sua enunciação.

**Nota explicativa:** É ao *locutor* que refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa. Mesmo que não se leve em conta, no momento, o discurso relatado direto, ressaltar-se-á que o locutor, designado por *eu*, pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor, mesmo que as duas personagens coincidam habitualmente no discurso oral. Há de fato caso em que, de uma maneira quase evidente, o enunciado, como



aquele a quem se deve atribuir a responsabilidade da ocorrência do enunciado (DUCROT, 1987, p.182).

## M

### Modificadores – Ducrot , 1995

**Definição:** os *modificadores* são certos tipos de palavras como: (adjetivos e advérbios) que acompanham os *predicados* da língua (nomes e verbos), justificando de um ponto de vista linguístico, que tais *modificadores* aumentam e diminuem a força argumentativa de um *predicado*. São esses *modificadores* denominados, na Teoria, de *realizantes* e *desrealizantes*. que funcionam como *modificador* agindo sobre a força argumentativa de outra palavra. Ainda conforme, o autor essa noção está ligada à fase da ampliação da Teoria da Argumentação na Língua e à questão dos *topoi* em que Ducrot mostra que certos fatos da língua atestam a gradação intrínseca dos predicados.

**Nota explicativa:** Na Teoria da Argumentação, Ducrot (1995, p.145) aponta certo tipo de palavras que funcionariam como um modificador agindo sobre a força argumentativa de outra palavra.

## P

### Palavras instrumentais

**Definição:** São aquelas as quais não queremos ou não podemos associar um conjunto específico de aspectos e de discursos. Isso não significa que seu valor semântico seja estranho à ordem do discurso. Simplesmente ele se

define em relação a discursos que não lhes são propriamente ligados.

**Fonte da definição:** Ducrot, 2002.

### Palavras plenas - Ducrot

**Definição:** Conforme Ducrot, não se pode atribuir a uma AE e uma AI todas as palavras do léxico. No entanto, isso é possível àquelas chamadas habitualmente de “palavras plenas”, que se caracterizam pelo fato de possuírem um conteúdo. Ou seja, são aquelas que têm em comum evocar discursos que pertencem aos aspectos que constituem sua AE e sua AI.

**Fonte da definição:** Idem, 2002.

## S

### Sentido – s.m Ducrot

**Definição:** Do ponto de vista da Semântica, Ducrot chama de “sentido” o valor semântico que um ouvinte [...] atribui a um enunciado, em outros termos, à interpretação que lhe atribui um testemunho, independentemente se ele estiver fora do processo de comunicação ou envolvido nele, e, neste caso, se ele for ativo (locutor) ou passivo (alocutário).

**Fonte da definição:** (DUCROT, 2017, p. 113). Trad. Koman & Dornas (2017).

### Significação - Ducrot

**Definição:** Para Ducrot, a “significação” é reservada para o valor semântico da frase; tal como a frase, ela pertence então à língua e, enquanto tal, exerce um papel central em toda semântica linguística. Ainda nessa perspectiva, o autor coloca que a significação não se encontra no sentido como parte sua: ela é, no essencial pelo



menos, constituída de diretivas, ou ainda de instruções, de senhas, para decodificar o sentido de seus enunciados.

**Fonte da definição:** (DUCROT, 2017, p. 113). Trad. Koman & Dornas (2017). & (DUCROT, 1989, p. 14).

### Sujeito Falante – Ducrot, 1987

**Definição:** Ducrot (1987) afirma que o *sujeito falante* é um elemento da experiência [...] um ser empírico.

### T

**ANL:** a Teoria da Argumentação na Língua (ADL), também conhecida pelos autores como ANL, é definida conforme Zoppi-Fontana (2006, p. 195) como “uma abordagem desenvolvida dentro do campo da linguística e que se propõe descrever a argumentação com base nos elementos da língua que possibilitam seu funcionamento”. Trata-se, portanto, segundo a autora, de que ADL ou ANL “é uma teoria segundo a qual a argumentação está inscrita estruturalmente na língua, especificamente no léxico”. É importante observar que a ADL assume uma abordagem não referencialista da significação. A ANL conta com três fases no seu desenvolvimento: a primeira fase: forma *standard* (1983); a segunda fase: a Teoria dos *Topoi* e a Teoria Polifônica da Enunciação (1990); a fase atual: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). (FLORES apud DUCROT, 2017, p. 249).

**Nota explicativa:** Conforme Dall’Cortivo-Lebler (2014, p.332), na introdução do seu artigo “A teoria da Argumentação na Língua e sua relação com Platão, Saussure e Benveniste: breve discurso epistemológico”, diz que a ANL se inicia em meados de 70, com a publicação da obra *Escalas*

*Argumentativas*, por Oswald Ducrot. A autora ainda afirma que “essa teoria se constitui num conjunto de reflexões amadurecidas pelo autor que, filósofo e matemático, abraçou a ciência linguística no início de sua carreira, primeiramente ao entrar em contato com o estruturalismo, por ocasião de um curso preparatório para a École des Hautes Études Commerciales de Paris (HEC) e, posteriormente, ao ser admitido no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) para uma tese em história da filosofia”. (DALL’CORTIVO-LEBLER, 2014, p. 332).

**Teoria dos *Topoi*:** consiste na segunda fase da ANL, que já tinha como princípio a explicação do sentido da língua com base em encadeamentos argumentativos, que seriam a realização discursiva daquilo que habitualmente se chama “argumentações”, ou seja, a relação entre um argumento e uma conclusão. Um segundo elemento adicionado à composição da ANL, que a transformaria na Teoria dos *Topoi*, veio da retórica aristotélica, com o *topos*. (DUCROT, 1999, p. 5).

**Teoria Polifônica da Enunciação:** Tal concepção enunciativa do discurso tem importância na medida em que “sempre que se fala se fala de sua fala” (DUCROT, 1980a, p. 40), ou seja, o dito denuncia o dizer. A TAP tem por objetivo incorporar às suas explicações sobre o uso da língua “algumas pistas para a descrição de certos fenômenos que mostram alusões do enunciado a enunciações diferentes da sua” (CAREL DUCROT, 2010, p. 9); e





opõe-se à ideia de unicidade do sujeito falante, na medida em que prevê o desdobramento do sujeito falante em três funções distintas: a de sujeito empírico, a de locutor e a de enunciador (mais recentemente substituído por Carel e Ducrot (2010) pelo conceito de Pessoa).

**Texto:** Para a Semântica Argumentativa, o texto constitui-se como “entidade abstrata e complexa, é uma sequência de frases” (FREITAS, 2006, p.20).

**Topos s.m. DUCROT**

**Definição:** um princípio argumentativo que ocupa um lugar comum na argumentação garantindo a passagem do argumento à uma conclusão. Ou seja, um princípio argumentativo que possibilita a articulação entre um enunciado-argumentativo e um enunciado-conclusão, imprimindo aos enunciadores, através dessa articulação, uma dada orientação argumentativa.

**Fonte da definição:** (DUCROT, 1988. In: FREITAS, 2006, p. 129).

**Nota explicativa:** o *topos* é regido por três propriedades: a universalidade, a generalidade e a gradualidade. A universalidade ocorre devido ao fato de ele ser um consenso no seio de uma coletividade; a generalidade porque vale para situações diferenciadas daquela em que é utilizado e a gradualidade porque a relação argumento/conclusão é gradual por natureza, pelo fato de que um argumento é mais ou menos forte para uma dada conclusão.

✓

**Valor argumentativo:** O valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção.

**Fonte da definição:** (DUCROT, 1981, p. 178).



## REFERÊNCIA

- ANSCOMBRE, Jean Claude. (Or). *Théorie des Topoi*. Paris: Éditins Kimé, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e topoi argumentativos**”. In: GUIMARÃES, Eduardo. (ed.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A interpretação em semântica linguística: um ponto de partida imaginário**. [Trad. bras. de L'interprétation en sémantique linguistique: un point de départ imaginaire]. *Entremeios* [Revista de Estudos do Discurso, on-line], Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), v. 14, p. 111-134, jan. - jun. 2017. DOI: disponível em: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol14pagina111a134> Acesso em: 02 ago. 2017
- BARBISAN, Leci Borges; TEIXEIRA, Marlene. **Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot**. *Organon*, v. 16, n. 32-33, 2002.
- CAMPOS, Claudia Mendes. **O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua**. In: *Revista da ABRALIN*, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007.
- CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semântica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Trad. e edição Maria Marta Garcia Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2005.
- COSTA, Anna Carolyna Melo Ferrer. **A teoria dos blocos semânticos**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31772> Acesso em: 02 ago. 2017.
- DALL'CORTIVO-LEBLER, Cristiane. **A teoria da argumentação na língua e sua relação com Platão, Saussure e Benveniste: breve discussão epistemológica**. *Filologia e linguística portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 331-364, 2014.
- DUCROT, Oswald. **Provar e dizer. Leis lógicas argumentativas**. São Paulo: Global, 1981.
- DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. *Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Os modificadores desrealizantes**. *Journal of Pragmatics* 24, 1995, p. 145-165.
- \_\_\_\_\_. **Os Topoi na Teoria da Argumentação na Língua**. *Revista Brasileira de Letras*. 1999,1(1).
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial/Campinas: Editora da Unicamp, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **“Os internalizadores”**. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 37, nº. 03, p. 7-26, setembro, 2002.



\_\_\_\_\_. **Polyfonia y argumentación.** *Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso.* Universidad del Valle. Cali, Colombia, 1988. Trad. Neuza Zattar (2017).

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria polifônica da enunciação.** In: DUCROT, O. *O dizer e o dito* (1984). Campinas: Pontes, 1987b.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Dicionário de linguística da enunciação** [et al.]. (Orgs.). Valdir do Nascimento Flores [et al.]. São Paulo: Contexto, 2017.

FREITAS, Ernani Cesar de. **A teoria da argumentação na língua: blocos semânticos e a descrição do sentido no discurso.** Tese (Doutorado em Letras). PUC/Porto Alegre, RS, 2006.

GRAEFF, Telisa Furlanetto; COSTENARO, Silvane. **Análise de mal-entendidos em diálogos.** In: *Calidoscópico*. V. 7, nº 2, p. 155-160, Unisinos-RS, mai/ago 2009.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **“A argumentatividade na fala infantil”.** In: *Organon*, v. 32, n. 33, p. 117-118, 2015.

SILVÉRIO, Sandra Mara. **A noção de modificadores na teoria da argumentação e uma análise de adjetivos no português.** *Working Papers em Linguística*, n. 1, p. 109-122, 1997.

RÖRIG, Cristina; BARBISAN, Leci Borges. **A Enunciação na Teoria da Argumentação na Língua.** *Anais do III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação PUCRS.* Porto Alegre: PUCRS, p. 1058-1060, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 08/08/2017.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. **“Retórica e argumentação”.** In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Discurso e Textualidade.** Campinas: Pontes, 2006. p. 179-21



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i03235239>

## RESENHA DA OBRA *FONOLOGIA, FONÉTICA E ENSINO: GUIA INTRODUTÓRIO*

Maria Lidiane de Sousa PEREIRA (UECE)<sup>1</sup>

Rakel Beserra de Macedo VIANA (UECE)<sup>2</sup>

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: parábola Editorial, 2016, 175 p.

A obra *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*, como o título sugere, se trata de um livro que traz uma introdução aos estudos da fonética, fonologia e ortografia do Português Brasileiro (doravante PB), voltado para alunos da graduação de cursos como Tradução, Fonoaudiologia, Educação e, em especial, aos estudantes de graduação em Letras. O texto é fruto da longa experiência da professora e pesquisadora Tânia Mikaela Garcia Roberto com atividades de ensino e pesquisa voltadas para o âmbito da fonética e fonologia, variação, alfabetização etc. desenvolvidas em cursos de graduação e pós-graduação presencial e a distância.

Por tratar-se de uma obra direcionada aos jovens estudantes dos cursos de graduação supracitados, é notável, ao longo de toda a obra, o uso de uma linguagem clara e acessível aos jovens estudantes que estabelecem seus primeiros contatos com as áreas da fonética e fonologia. Como exemplo da tentativa por parte da autora de facilitar, ao máximo, a iniciação dos estudantes aos estudos das áreas em foco, podemos destacar o cuidado para não tornar exaustivo o uso de termos técnicos que podem dificultar a compreensão de alguns conceitos abordados na obra. Sobre esse ponto, é perceptível também que, ao empregar termos muito técnicos – próprios das áreas da fonética e fonologia, ou mesmo da Linguística enquanto ciência – a estudiosa apressa-se em explicá-los de modo objetivo, preciso. Além disso, o livro apresenta, ao longo dos capítulos que o compõem, observações e reflexões sobre o professor e seus papéis diante de diferentes fenômenos linguísticos de ordem pertinentes ao ensino de língua materna.

<sup>1</sup> Doutoranda e mestre (2016) em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras - Língua Portuguesa (2014) pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atua na área de Letras com ênfase em Linguística, Sociolinguística Variacionista e Língua Portuguesa.

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (início 2017), Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - UECE/FAFIDAM (2007). Especialista em Gestão Educacional (2009) e em Ensino de Língua Inglesa (2012). Tem experiência no Ensino Básico com desenvolvimento de Projetos de Leitura e Escrita e no Ensino Superior em Educação à Distância.



Esse nos parece ser outro ponto apresentado pela autora<sup>3</sup> que possui grande valia para os jovens professores, pesquisadores.

Nesse sentido, Roberto (2016) defende que o livro objetiva figurara como uma revisão didática de teorias complexas sobre a fonologia da língua, de forma a contribuir com vários profissionais, em especial com o trabalho do professor da educação básica e alunos de graduação em Letras, nos processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita do PB. Assim:

Mais do que revisitar teorias e apresentar orientações práticas de transcrição ou análise de processos fonológicos, nosso objetivo é apresentar em uma linguagem bastante acessível as noções mais elementares da área a professores da educação básica e a estudantes de graduação em Letras e áreas afins, muitas vezes sem a formação e o conhecimento linguístico necessários para uma atuação eficiente no ensino da escrita e da leitura. Nosso fio condutor é a associação com a oralidade para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante o processo de aprendizagem da escrita, principalmente na fase inicial da alfabetização (ROBERTO, 2016, p. 13).

Dividido em seis capítulos, *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório* traz um apanhado da fonologia do português do Brasil desde os conceitos básicos, passando pela transcrição fonética, até o ensino de ortografia. Além dos seis capítulos, o livro compõe-se das referências, que trazem materiais básicos que podem ser consultados para o aprofundamento das temáticas levantadas em cada capítulo, e de um Glossário com termos e expressões utilizadas em todo o livro. Editado pela Parábola Editorial, o livro foi lançado em 2016 e contém 175 páginas.

A estrutura dos capítulos é feita a partir da explanação de cada temática apresentada de modo bastante didático, repleto de destaques para expressões referentes à conceitos trabalhados ao longo das questões levantadas na obra, além de boxes que servem como notas, gravuras, tabelas e quadros que ilustram os conceitos abordados e auxiliam a compreensão dos conteúdos por parte do leitor. Ao final de cada capítulo, há uma síntese dos temas apresentados e algumas questões práticas que podem servir de revisão dos conteúdos. Sobre esse ponto, ressaltamos que, no site eletrônico da editora Parábola, o leitor pode ter acesso às respostas das questões práticas através de *download* grátis<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Sobre a autora, Tânia Mikaela Garcia Roberto é doutora em Psicolinguística pela UFSC e professora da graduação e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), onde ministra disciplinas e realiza pesquisas em relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, de oralidade e escrita, fonologia, variação e ensino, assim como nas áreas de formação do professor de língua materna e do alfabetizador; multiletramento; afora produção de material didático destinado à graduação.

<sup>4</sup> Link: <https://www.parabolaeditorial.com.br/fonologia--fonetica-e-ensino--guia-introdutorio-49064273>.



Dito isso, pontuamos que, o primeiro capítulo do livro *Conceitos básicos* é dedicado à discussão de alguns pressupostos que, assim como Roberto (2016), julgamos indispensáveis aos estudos fonético-fonológicos. Estamos nos referindo, por exemplo, às concepções de *fonema, fone, alofones, aparelho fonador, variação e traços distintivos*. Para o tratamento de tais conceitos, a autora discute o início e consolidação dos estudos fonético-fonológicos com o Círculo linguístico de Praga e com os trabalhos estruturalistas desenvolvidos por Ferdinand de Saussure, ainda no início do século passado.

A partir disso, a autora busca, portanto, apresentar as definições de fonética e fonologia, tomando o cuidado de indicar os pontos de convergência e divergência entre as duas áreas, além, evidentemente, de posicionar-se teoricamente diante da compreensão dessas áreas de concentração. Interessante mencionar que, ao abordar os estudos fonéticos, a autora apresenta os três principais campos da fonética, a saber: fonética acústica, auditiva/perceptiva e fonética articulatória. Destacamos que é a partir dessa última que as questões de fonética são desenvolvidas ao longo da obra. Afina, “pela simplicidade de sua aplicação e pela necessária base que fornece aos estudos das demais áreas fonéticas, a **fonética articulatória** costuma ser a mais difundida” (ROBERTO, 2016, p.19, destaque no original).

Em *Fonemas e alofones do português brasileiro*, segundo capítulo, Roberto (2016) aprofunda o trabalho com dois dos principais conceitos dos estudos fonético-fonológicos, ou seja, como o próprio nome do capítulo sugere, trata-se dos conceitos de fonema e alofone do PB. Para tanto, a autora destaca, nessa parte da obra, que ao longo de seu livro é feito o uso do Alfabético Fonológico Internacional (IPA), tendo em vista que o IPA “permite que as transcrições fonéticas sejam universais e possibilitem o registro de todos os fones das línguas existentes” (ROBERTO, 2016, p.p.43).

Tomando como base o IPA, Roberto (2016) apresenta, ainda no espaço do segundo capítulo, uma cuidadosa descrição das vogais, consoantes, bem como das chamadas *glides* ou semivogais do PB. Ressaltamos que, durante a descrição desses fenômenos, a estudiosa aponta inúmeros exemplos dos sons vocálicos, consonantais e semivogais do PB. Acreditamos que o expressivo número de exemplos apresentados dos casos abordados pela autora, certamente facilita a compreensão por parte dos leitores.

Já no terceiro capítulo, *Constituintes prosódicos*, a autora aborda os constituintes prosódicos a partir do estudo da sílaba e do acento na língua portuguesa, ainda que o capítulo apresente “apenas uma noção básica” (ROBERTO, 2016, p. 69). Os subtópicos do terceiro capítulo apresentam as diferentes posições silábicas (ataque, núcleo e coda) em subseções que



explicam e ilustram cada conceito. Além disto, o texto aprofunda a abordagem da concepção de *glide*, ou semivogais, já introduzidas no capítulo anterior, enfatizando as ideias de ditongos, hiatos, dígrafos e encontros consonantais. Há ainda, no terceiro capítulo, uma breve explanação sobre separação silábica e translineação.

Por sua vez, o quarto capítulo, *Transcrições no PB: praticar e entender* exibe um exercício detalhado de transcrições das variações do PB destacando sua importância no estudo de línguas. Nessa parte da obra, Roberto (2016) discute detidamente as questões dos diacríticos e das diferenças entre os dois tipos de transcrição (fonética e fonológica). Para tanto, a autora faz uso de um quadro com algumas palavras que explicam transcrições específicas com as principais variações da língua, em especial, variações linguísticas regionais ou dialetais. Vale salientar que, o capítulo terceiro auxilia a leitura do capítulo seguinte a partir da menção de diversos processos fonológicos.

Assim, em *Processos fonológicos*, quinto capítulo, são estudados os processos fonológicos característicos da língua, com a retomada de fenômenos explorados no capítulo anterior. A autora trabalha os processos fonológicos organizados em quatro categorias: apagamento ou supressão, acréscimo, transposição e substituição. Por fim, o capítulo aborda ainda questões relacionadas a ressilabação e desvios fonológicos, dando ênfase à formação do professor de português, pois como afirma Roberto (2016):

[...] O estudo dos processos fonológicos é relevante para compreender diferentes aspectos da língua, tais como mudanças da língua (estudo diacrônico), variações fonéticas (importantes em estudos sociolinguísticos diversos) e questões de aquisição da linguagem (já que diferentes processos costumam se manifestar com frequências nessa fase) (2016, p. 117).

Por último, o sexto capítulo *Ortografia: repensar seu ensino* trata da questão do ensino de ortografia, procurando enfatizar a delicada questão da oralidade e escrita. De acordo com Roberto (2016, p.139), a última parte de sua obra tem como objetivo “refletir com o leitor que se interessa pelas questões fonético-fonológicas (alunos de Letras e professores de língua materna, especialmente) ou busca embasamento para entender a relação desses conhecimentos com a forma com que a escrita está organizada no PB”.

A partir da compreensão de escrita enquanto uma convenção que exige aprendizagem, ao longo do sexto capítulo, portanto, a autora discute de modo objetivo questões referentes à escrita como uma espécie de tecnologia, fenômeno culturalmente construído para atender à determinadas necessidades de algumas culturas, caso da cultura ocidental, em sua grande



maioria. Além disso, Roberto (2016) aborda a evolução ortográfica do sistema alfabético do PB, visitando questões referentes ao acordo ortográfico de 1990, bem como ao atual acordo ortográfico do PB.

De igual modo, a autora discute questões relevantes para a abordagem da chamada consciência fonológica e do processo de alfabetização. Por último, Roberto (2016) visita a complexa questão do ensino de ortografia. Acreditamos que esse capítulo, figura como um dos mais relevantes da obra, afinal, a questão do ensino de ortografia pode ser apontada como uma das maiores preocupações tanto de estudiosos do fenômeno como dos profissionais da educação básica (CALLOU; LEITE, 2009; CRISTÓFARO-SILVA, 2010).

A atenta leitura do livro *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório* permite-nos afirmar que essa obra figura, ao lado de trabalhos já consagrados como *Fonética e fonologia do português: um roteiro de estudos e guia de exercício*, de Thais Cristófaros-Silva, *Introdução à Fonética e a fonologia*, de Dinah Callou e Yonne Leite, dentre outros, como uma significativa peça dos estudos fonético-fonológicos do PB. Para nós, o que difere a obra de Roberto (2016) de outros estudos, a exemplo dos citados anteriormente, é a constante e inegável preocupação da autora com os reflexos dos fenômenos abordados nos campos da fonética e fonologia no espaço do ensino de língua portuguesa no Brasil, em especial, com questão do ensino de ortografia e alfabetização. Desse modo, estamos convencidas da relevância da obra aqui resenhada não apenas para a compreensão de questões fonético-fonológicas, mas também para as atividades desenvolvidas por jovens profissionais na área da educação básica.

## REFERÊNCIAS

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.