

Organizadora:  
Arceloni Neusa Volpato

# Linguagens, Literatura e Língua Estrangeira: Didática e suas Percepções



ARCELONI NEUSA VOLPATO

Organizadora

**LINGUAGENS, LITERATURA E LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
DIDÁTICA E SUAS PERCEPÇÕES**

Maringá – Paraná

2021

2021 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora  
Editor Chefe: Prof. Me. Wellington Junior Jorge  
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz  
Revisão: O/s autor/es

### Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva	Jessica da Silva Campos
Adriana Gava	Jéssica Rabito Chaves
Alexandre Azenha Alves de Rezende	John Edward Neira Villena
Alexandre Matiello	Jonas Bertholdi
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira	Karine Rezende de Oliveira
Ana Paula Romero Bacri	Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad
Andre Contin	Luciana Karen Calábria
Andrea Boari Caraciola	Luciano Messina Pereira da Silva
Antonio Luiz Miranda	Luiz Carlos Santos
Campos Antônio Valmor de	Luiz F. do Vale de Almeida Guilherme
Carlos Augusto de Assis	Marcelo de Macedo Brigido
Christine da Silva Schröder	Maurício José Siewerdt
Cíntia Beatriz Müller	Michelle Asato Junqueira
Claudia Madruga Cunha	Nedilso Lauro Brugnera
Claudia Padovesi Fonseca	Ng Haig They
Daniela de Melo e Silva	Normandes Matos da Silva
Daniela Franco Carvalho	Odair Neitzel
Dhonatan Diego Pessi	Olga Maria Coutinho Pépece
Domingos Savio Barbosa	Pablo Cristini Guedes
Fabiano Augusto Petean	Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Fabrizio Meller da Silva	Regina Célia de Oliveira
Fernanda Paulini	Reinaldo Moreira Bruno
Francielle Amâncio Pereira	Renilda Vicenzi
Graciela Cristine Oyamada	Rita de Cassia Pereira Carvalho
Hélcio de Abreu Dallari Júnior	Rivael Mateus Fabricio
Helena Maura Torezan Silingardi	Sarah Christina Caldas Oliveira
Izaque Pereira de Souza	Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Jaisson Teixeira Lino	Viviane Rodrigues Alves de Moraes
Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt	

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

L755 Linguagens, literatura e língua estrangeira [livro eletrônico] : didática e suas percepções / Organizadora Arceloni Neusa Volpato. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86010-70-1

1. Linguagens e línguas – Estudo e ensino. 2. Literatura – História e crítica. I. Volpato, Arceloni Neusa.

CDD 809

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.uniedusul.com.br](http://www.uniedusul.com.br)

# SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> .....	<b>7</b>
A Proteção de Face-a-face: Uma Análise do Programa Televisivo Big Brother Brasil	
Natália Machado Duarte	
Magno Santos Batista	
DOI 10.51324/86010701.1	
<b>Capítulo 2</b> .....	<b>19</b>
Desenvolvimento da Língua Portuguesa	
Wendel Jacinto da Silva	
DOI 10.51324/86010701.2	
<b>Capítulo 3</b> .....	<b>33</b>
O Protagonismo de Professores em Duas Narrativas Fílmicas: Para Além da Imagem do Herói	
Ana Paula Domingos Baladeli	
DOI 10.51324/86010701.3	
<b>Capítulo 4</b> .....	<b>44</b>
Análise do Discurso Digital: A Materialidade da Leitura nos Tecnodiscursos para Constituição de Sentidos	
Roberta Santana Barroso	
Eliana Crispim França Luquetti	
Clodoaldo Sanches Fofano	
Sinthia Moreira Silva Ribeiro	
DOI 10.51324/86010701.4	
<b>Capítulo 5</b> .....	<b>57</b>
A Interpretação e Exploração das Produções Machadianas como Caminhos para os Macros Exames	
Lucas Pessoa Figueredo da Silva	
Vilmar do Nascimento Rocha	
DOI 10.51324/86010701.5	
<b>Capítulo 6</b> .....	<b>66</b>
A Plataforma Eduquito e a Ampliação Cognitiva nos PCDs	
Maria Eduarda Cardoso Rodrigues	
Vilmar do Nascimento Rocha	
DOI 10.51324/86010701.6	
<b>Capítulo 7</b> .....	<b>75</b>
A Cortesia e a Descortesia como Estratégia Discursiva na Linguagem do Jornal Nacional (Rede Globo) e o Jornal da Band (Rede Bandeirantes), no Contexto da Pandemia da Covid 19.	
Amanda Muniz da Silva	
Denise Aparecida Oliveira da Silva	
DOI 10.51324/86010701.7	
<b>Capítulo 8</b> .....	<b>93</b>
Letramento Digital no Ensino de Língua Portuguesa: Discussões Didáticas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Beatriz Araújo de Rezende Neves	
Cristiana Barcelos da Silva	
Rackel Peralva Menezes Vasconcellos	
Poliana Campos Côrtes Luna	
Fabrizia Miranda De Alvarenga Dias	
Carla Cristina de Araújo De Rezende Moura	
Amanda Farias Teski de Oliveira	
Manoelle da Silva de Oliveira	
DOI 10.51324/86010701.8	

<b>Capítulo 9</b> .....	<b>110</b>
A Relação Sons e Temas no Poema Vozes da África de Castro Alves: Uma Abordagem Estilística	
Edna Sousa Barbosa	
DOI 10.51324/86010701.9	
<b>Capítulo 10</b> .....	<b>127</b>
Uma Reflexão sobre a Rejeição à Disciplina de Língua Inglesa pelos Alunos da EJA na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal – MA	
Maria Zuila Ericeira de Lacerda	
DOI 10.51324/86010701.10	
<b>Capítulo 11</b> .....	<b>144</b>
O Ensino Escolar da Língua Indígena Nheengatu em Quatro Aldeias do Arapiuns e Baixo Tapajós da Amazônia Brasileira	
Clêdison Sousa Pinto	
José Gedeão Monteiro Cardoso	
Mariane Duarte Nogueira	
DOI 10.51324/86010701.11	
<b>Capítulo 12</b> .....	<b>154</b>
Os Mitos, os Encantamentos e o Social Vividos em Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum	
Clêdison Sousa Pinto	
Damião Mesquita Cordeiro	
Mariane Duarte Nogueira	
DOI 10.51324/86010701.12	
<b>Capítulo 13</b> .....	<b>165</b>
A Origem do Português Brasileiro e a Transmissão Linguística Irregular: Uma Revisão de Literatura	
Clêdison Sousa Pinto	
José Reginaldo Lameira Costa	
Mariane Duarte Nogueira	
DOI 10.51324/86010701.13	
<b>Capítulo 14</b> .....	<b>178</b>
A Origem do Português Brasileiro e a Transmissão Linguística Irregular: Uma Revisão de Literatura	
Clêdison Sousa Pinto	
José Reginaldo Lameira Costa	
Mariane Duarte Nogueira	
DOI 10.51324/86010701.14	
<b>Capítulo 15</b> .....	<b>191</b>
Organização Retórica de uma Sequência Didática sobre o Gênero Textual Crônica	
Lucas Oliveira Silva	
Luana Oliveira Silva	
DOI 10.51324/86010701.15	
<b>Capítulo 16</b> .....	<b>204</b>
A Noção de Lingua(gem) como Fato Social em Diferentes Autores	
Dorkas Brandão Mendes	
Joanes Magalhães Lima	
Jordana Vieira dos Santos Gomes	
Klebson Pereira dos Santos	
Magda Maria Assis Coutinho da Silva	
DOI 10.51324/86010701.16	

<b>Capítulo 17</b> .....	<b>220</b>
Entre as Vontade de Raquel e as Imposições da Sociedade Brasileira: A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga Priscila Finger do Prado Catiane Santos DOI 10.51324/86010701.17	
<b>Capítulo 18</b> .....	<b>231</b>
Falas do Sertão: Uma Análise Dialetológica da Obra 'O Quinze', de Rachel de Queirós Jordana Vieira dos Santos Gomes DOI 10.51324/86010701.18	
<b>Capítulo 19</b> .....	<b>240</b>
Varição Linguística e Fonética no Bairro Jardim Primavera no Município de Cruzeiro do Sul Adamor Cordeiro Batista Rute Neres Borges DOI 10.51324/86010701.19	

## A PROTEÇÃO DE FACE-A-FACE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA TELEVISIVO BIG BROTHER BRASIL

**NATÁLIA MACHADO DUARTE**

Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas

**MAGNO SANTOS BATISTA**

UNEB – Campus X – Teixeira de Freitas  
CESUPI-Faculdade de Ilhéus  
Doutorando do PPGLIC-UFBA

**RESUMO:** Na construção das faces, os falantes procuram inúmeros mecanismos para preservar positivamente a sua face ou atender algum propósito comunicativo, dentre eles: o condicionamento e reações aparentemente próximas da realidade. No percurso da dinâmica interacional, manejos de ações verbais (o ato falado) ou não verbais (expressões faciais, gestos, entre outros) são utilizados como instrumentos para uma conversação efetiva, isto é, aquela que é compreendida por ambas as partes, uma vez que no meio interacional é necessário interagentes na posição de falante ou ouvinte em harmonia para que não ocorra equívocos na comunicação. Assim, neste artigo, analisamos em seis excertos, as estratégias de proteção de faces utilizadas por uma das participantes no programa televisivo Big Brother Brasil, especificamente, a edição de 2016. Para tal, selecionamos para compor o aspecto teórico-metodológico os seguintes autores: Goffman (2011), Skinner (2003) dentre outros. A compreensão dessas ações são traduzidas em diferentes contextos. Em ambientes considerados informais, a fala e a interação social, seguem um padrão e uma sequência de turnos próprios ao ritual de

conversação em que estão inseridas. Já em locais institucionalizados, as estratégias de preservação da fachada utilizadas por cada interactante é condicionada pelo espaço, necessitando, nesse contexto, que gerenciem impressões a fim de proteger as suas faces (GOFFMAN, 2011). Por fim, aspectos como condicionamento e atitudes tempestivas para os participantes do programa Big Brother podem ser vistos como inaceitáveis ou desnecessários, ou seja, configura-se como a formulação de uma imagem negativa. No entanto, para os telespectadores e para a emissora são ativadores do entretenimento, aumento da audiência e estratégia para vencer o programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Face positiva e negativa. Ameaças de fachada.

**ABSTRACT:** In the construction of faces, the speakers look for countless mechanisms to positively preserve their face or to attend some communicative purpose, among them: the conditioning and reactions apparently close to reality. In the course of the interactional dynamics, verbal (the spoken act) or non-verbal (facial expressions, gestures, among others) actions are used as instruments for an effective conversation, that is, one that is understood by both parties, since in the interactional environment it is necessary to interact in the position of speaker or listener in harmony so that no misunderstandings occur in the communication. Thus, in this article, we analyze in six excerpts, the face protection strategies used by one of the participants in the TV program Big Brother



Brazil, specifically, the 2016 edition. To this end, we selected the following authors to compose the theoretical-methodological aspect: Goffman (2011), Skinner (2003) among others. The understanding of these actions are translated into different contexts. In environments considered informal, speech and social interaction follow a pattern and sequence of shifts proper to the ritual conversation in which they are inserted. In institutionalized places, the façade preservation strategies used by each interactor are conditioned by the space, requiring, in this context, that they manage impressions in order to protect their faces (GOFFMAN, 2011). Finally, aspects such as conditioning and timely attitudes for Big Brother participants can be seen as unacceptable or unnecessary, i.e., it is configured as the formulation of a negative image. However, for the viewers and for the network they are activators of entertainment, audience growth and strategy to win the program.

**KEYWORDS:** Interaction. Face positive and negative. Facadethreats.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao se tratar de proteção de face, especificamente, devemos tê-la, além de outras definições, como forma de interação social. Afinal, de certo modo, é por meio da linguagem que ocorre a manifestação das ações humanas, e, essas são realizadas perante as condições de produção do contexto. Além disso, nos contextos considerados não institucionalizados, as relações estabelecidas pela fala e a interação social, características intrínsecas da preservação da fachada, seguem a um padrão e sequência de turnos próprios ao ritual de conversação em que estão inseridas. Já em locais institucionalizados, as estratégias de preservação da fachada utilizadas por cada interactante é condicionada pelo espaço, necessitando, nesse contexto, que gerenciem impressões a fim de proteger as suas faces (GOFFMAN, 2011).

Goffman (2011) ainda defende que, em diversas ocasiões, as pessoas se comportam como atores, administrando as suas fachadas a todo o momento. Esse fenômeno acontece porque, em convívio social, somos sujeitados a assumir determinados papéis de acordo com a linha que acreditam que tenhamos reivindicado, seguindo uma lógica de porte e deferência, sendo o comportamento derivado de uma fachada a partir da interação com o outro, isto é, “uma pessoa tem, está com ou mantém a fachada” (2011, p.14). Além disso, as ações, falas ou posicionamentos dos indivíduos são constituídas na linearidade decorrente do evento e da necessidade de atender as suas expectativas na interação social. Nesta busca o sujeito pode apresentar uma fachada positiva ou negativa.

Na tentativa de preservar a fachada, além das estratégias, por exemplo, o uso dos mecanismos linguísticos, há o condicionamento postulado pela abordagem do Behaviorismo – comportamento operante – de B.F.Skinner (2003). Para o autor, um dos recursos derivados desse comportamento são as causas e efeitos que são recursos motivacionais derivados do comportamento dos sujeitos na interação. Para Skinner (2003) a causa é um acontecimento que gera um comportamento e o efeito a sua reação diante à situação, sendo ela condicionada ou não.



O autor ainda diz, para que ocorra este condicionamento é necessário uma análise experimental do comportamento. Além disso, deve-se incluir o esquema de reforçamento positivo ou negativo, extinção e punição, sendo este último, considerado como uma medida pouco atrativa porque acarreta em prejuízos futuros.

De acordo ainda com Skinner (2003), uma resposta condicionada está ligeiramente ligada aos modelos de reforços, podendo ser contínuos ou intermitentes, ou seja, o tempo para uma resposta depende do tempo para apresentação de um reforço. Por outro lado, a extinção e a punição diminuem a frequência de uma resposta em determinada situação, sendo assim, sua probabilidade decai.

Portanto, o objetivo deste artigo constitui na análise de seis excertos das estratégias de proteção de face e dos mecanismos de reforços utilizados por um dos sujeitos na interação do Big Brother Brasil, em sua décima sexta edição. Para tal análise, selecionamos as seguintes categorias: mecanismos linguísticos, reforço positivo e negativo, extinção e punição. Embora seja um trabalho de cunho qualitativo interpretativo sem a necessidade de solicitar autorização do Conselho de Ética, uma vez que analisaremos excertos de domínio público, mas optamos para não enunciar o nome da autora dos excertos no Big Brother Brasil, na tentativa de preservar a imagem ou evitar uma agressão.

## **2. FACHADA: JOGO REPRESENTATIVO DAS FACES**

O fluxo interacional no decorrer do programa televisivo surge de várias maneiras, seja por linguagem verbal (o ato da comunicação escrita ou falada. Exemplo: instruções passadas pelo apresentador aos participantes antes de uma prova) ou não verbal (gestos ou expressões faciais na comunicação). Em relação ao Big Brother Brasil, as duas linguagens são acionadas pelos participantes, principalmente, porque alguns elementos contribuem, dentre eles: o posicionamento das câmeras em cômodos diferentes, a transmissão vinte e quatro horas no canal privado e no horário noturno no canal aberto, além dos fleches anunciados ao longo do dia no canal aberto. Esses elementos podem contribuir para o condicionamento do uso das linguagens verbais e não verbais. Ou seja, o comportamento na interação possibilita a formulação de gestos, ações e emissão de palavras com o objetivo de proporcionar uma fachada positiva, tanto para os telespectadores, quanto para o grupo que constituem a casa, e assim, alcançar a vitória e o prêmio em dinheiro.

Para Goffman (2002, p.29) a representação de fachada é “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência”. Assim, na interação do Big Brother Brasil, os jogos de fachada possibilitam um cenário onde cada jogador monta suas estratégias que podem ser individuais ou em conjunto com outro jogador, ou

seja, a aliança<sup>1</sup>. Nessa, a fachada precisa-se alinhar-se ao comportamento compartilhado ou individual, e, produz a desenvoltura de ações em que a troca de fachada é necessária para vencer o jogo.

Em relação ao Big Brother Brasil, o primeiro comportamento dos jogadores é a construção de uma fachada positiva a partir da apresentação, socialização e na busca para conhecer os outros participantes, assim que entram no jogo. Além disso, neste primeiro momento, a probabilidade do jogador mostrar como estratégia sua “melhor versão” aumenta para que assim possa conquistar aliados dentro da casa e uma provável aceitação dos telespectadores considerando, todavia, que os participantes não tem o *feedback* direto do público, apenas com o paredão<sup>2</sup> esse jogador consegue criar uma expectativa de que suas estratégias no jogo estão sendo de agrado aos espectadores. Assim, Goffman (2011) denomina este comportamento de apresentar sua melhor face como preservação da fachada [*face-work*], ou seja

ações tomadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a fachada. A preservação da fachada serve para neutralizar “incidentes” - quer dizer, eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a fachada. (GOFFMAN, 2011, p.20).

No jogo, as implicações simbólicas se dão a partir da quebra das regras, na perda de estalecas<sup>3</sup> e também nos conflitos, sendo estes uma punição pelo comportamento não qualificado em jogo, “em resumo, o grau em que usamos punição como uma técnica de controle parece se limitar apenas ao grau em que podemos obter o poder necessário.” (SKINNER, 2003, p. 198, 199). Então, ao manter a fachada positiva, os participantes necessitam vincular-se a fachada correspondente, ou seja, agir conforme suas estratégias para que não percam aliados e não sejam punidos.

Entretanto, muitas vezes, ao perceber que o participante busca ordem expressiva, quer dizer manter a linearidade positiva da fachada, entra em cena, a produção do Big Brother Brasil. Esta utiliza como tentativa de manter um ritmo ativo no jogo e procura desarticular determinados posicionamentos e estratégias que o participante estaria utilizando, além de atender o objetivo principal ampliar audiência. A produção insere o jogo da discórdia<sup>4</sup> para que entretenha o público e comprometa efetivamente o posicionamento do jogador e também instale o conflito, as confusões e a desestabilização entre participantes, ações que atendem ao propósito da emissora.

Goffman (2011) cita que determinadas situações nas quais não podem ser controladas, o indivíduo se esforça para não ficar fora de fachada. Por exemplo, durante o jogo da discórdia quando a fachada do jogador está ameaçada e não é possível, naquele instante,

---

1 Quando dois ou mais jogadores se unem para ter mais forças no jogo.

2 O jogador que se torna alvo de votação para sair do Big Brother Brasil.

3 Moeda do Big Brother utilizada para a compra de alimentos.

4 Composto pela reunião dos participantes em sala para que expressem a sua preferência de jogador.

o jogador obter outras estratégias para reverter a situação negativa para a positiva, o participante fica com a fachada errada.

Em outras palavras, a representação de fachada inserida no momento do jogo da discórdia não é aquela que deva ser integrado no decorrer do Big Brother Brasil, pois ao invés de manter uma fachada em que atenda as expectativas dos outros jogadores, utiliza-se de outras estratégias que não o deixa com vantagem competitiva para com os participantes. Assim, em determinadas situações e a depender do jogador, ao notar que sua fachada está errada e não podendo reverter à situação, esse participante adquire uma fachada envergonhada.

Para Goffman (2011, p. 16):

Quando uma pessoa está com a fachada errada, ou fora de fachada, eventos expressivos estão sendo contribuídos para o encontro, mas eles não podem ser costurados facilmente ao tecido expressivo da ocasião. Se ela sentir que está com a fachada errada ou fora de fachada, provavelmente se sentirá envergonhada e inferior devido ao que aconteceu com a atividade por sua causa e ao que poderá acontecer com sua reputação enquanto participante.

Logo, na interação social, as ações tomadas pelo participante no Big Brother Brasil que seja submetida à fachada envergonhada pode ser procurar apoio em outro participante, sendo ele um aliado, e se caso não encontrar essa proteção, a probabilidade de intrigar o participante com a fachada envergonhada ou desorientar suas próximas estratégias em jogo aumenta.

O ritual da interação<sup>5</sup> do Big Brother Brasil, digo, a situação e o modo que o outro enxerga baseado no acontecimento, ou melhor,

Todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes. Em cada um desses contatos a pessoa tende a desempenhar o que às vezes é chamado de linha – quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria [...] Se os eventos estabelecem uma fachada para ela melhor do que ela poderia esperar, ela provavelmente se “sentirá bem”; se suas expectativas costumeiras não forem realizadas, espera-se que ela se “sinta mal” ou “sinta-se ofendida. (GOFFMAN, 2011, p. 13, 14).

No confinamento<sup>6</sup> do Big Brother Brasil, a interação é o foco de cada participante, sendo assim, o mínimo de comportamentos que podem ameaçar a fachada mostrada inicialmente torna-se essencial. Portanto, é válido citar que da mesma forma que o jogador pode adquirir e manter a sua fachada positiva, por algum deslize no programa, essa fachada poderá transformar-se em uma fachada negativa, também conhecida como “ver a máscara cair” (isto é, no momento em que jogador perceber que sua fachada está sendo

5 Relações sintáticas entre os atos de pessoas diferentes mutuamente presentes umas às outras. GOFFMAN (2011, p. 10)

6 Condição da pessoa que opta [ou não] por se afastar do convívio social, permanecendo sem contato com o mundo exterior. Ação ou efeito de confinar, cercar, limitar, restringir.

ameaçada, ao invés de manter a fachada positiva deixa transparecer a negativa), considerando que a habilidade do jogador para manter uma boa fachada não funcionou. Além disso, como consequência, a probabilidade de perder os aliados e o favoritismo dos telespectadores aumentará.

A alternância de representação de fachadas e comportamentos podem variar de acordo o reforçamento apresentado, sendo um reforço positivo que aumenta a probabilidade de uma resposta na presença de uma recompensa (estímulo), ou o reforço negativo que também aumenta a probabilidade de uma resposta, porém na retirada de um estímulo aversivo. Esses modelos de reforçamentos utilizados pela produção tem como objetivo colocar o participante em uma situação que apresente o comportamento pretendido,

Os eventos que se verifica serem reforçadores são de dois tipos. Alguns reforços consistem na *apresentação* de estímulos, no acréscimo de alguma coisa, por exemplo, alimento, água ou contato sexual – à situação. Estes são denominados reforços *positivos*. Outros consistem na *remoção* de alguma coisa – por exemplo, de muito barulho, de uma luz muito brilhante, de calor ou de frio extremos, ou de um choque elétrico – da situação. Estes se denominam reforços *negativos*. Em ambos os casos o efeito do reforço é o mesmo: a probabilidade de resposta será aumentada. (SKINNER, 2003, p. 81).

Esses modelos de reforçamento condicionam o participante a aderir a determinado comportamento ou representações de fachada, entretanto, o comportamento operante postulado por Skinner (2003), informa que falta desse reforço positivo ou negativo resulta em uma resposta menos frequente levando-o a extinção do seu comportamento.

Assim, as representações de fachada e o comportamento na interação social seguem o ideal de que a todo o momento os participantes interpretam determinado personagem para manter a dinâmica do jogo e do grupo no qual convive. No jogo, as ações são condicionadas ao contexto interacional e na luta para preservação da fachada por todos os participantes. As estratégias de proteção da fachada seguem ao ritmo instituídos pelos interactantes na interação. Nela, comportamentos ingênuos e o uso de artimanhas linguísticas, sociais e psicológicas são acionados para a manutenção de uma realidade interacional próxima do real.

No jogo, outro aspecto evidenciado é a autopromoção. Entende-se como uma sequência de atos que correspondem a uma linha que se mantém na projeção de qualidades que o interactante acredita que, em determinado contexto, é viável e bem acolhida no próximo. Como postula Goffman, na idealização de construir, positivamente, a sua imagem na intercepção do outro.

Essa autopromoção tem a utilidade não apenas de dialogar sobre si mesmo durante o confinamento no Big Brother Brasil, mas também de proteger a sua própria fachada e, em determinados casos a do outro, como forma de cooperação grupal. Goffman (2011, p. 35) ainda diz:

Um tipo comum de cooperação tácita para salvar a fachada é a diplomacia exercida em relação à própria preservação da fachada. A pessoa não apenas defende sua própria fachada e protege a dos outros, mas também age de forma a possibilitar e mesmo facilitar que os outros preservem suas próprias fachadas e a dela. Ela os ajuda a e ajudarem, e a ajudarem a ela.

Por fim, associado a autopromoção encontra-se a cooperação, e no confinamento televisivo, a cooperação grupal para preservação de fachada é frequentemente utilizada e a todo o momento cada participante do jogo busca se autopromover perante os outros jogadores e espectadores, entretanto com sequências variadas de símbolos, falas e gestos.

### 3. A PROTEÇÃO DE FACE: UMA BREVE ANÁLISE

A título de contextualização, a edição selecionada para análise foi a de 2016, e a participante escolhida, como dito na introdução, iremos utilizar apenas duas letras, A.P, para nomeá-la, para evitar qualquer tipo de agressão à face.

A escolha pela interactante partiu do princípio de que sua interação na casa acarretou em divergentes posicionamentos dos telespectadores no ano de 2016, pois seu comportamento em jogo e ordem expressiva de fachada alternava constantemente. Assim, suas estratégias e seus aliados no Big Brother Brasil, variavam de acordo com andamento do jogo. No primeiro excerto:

*“Me deixa aqui, Brasil, que vocês vão ver o que é Big Brother!”* (Big Brother Brasil, A. P.,02/02/2016).

No enunciado, alguns aspectos são interessantes: a pronúncia do enunciado acima corresponde ao segundo paredão do Big Brother Brasil, portanto, A.P solicita ao público para permanecer na casa. Ao pedir a permanência, A.P. utiliza os recursos linguísticos, por exemplo: os pro- nomes, o advérbio e o vocativo. Esses estão associados à construção de uma expectativa pelo telespectador, a promessa de realizar o desejo do público externo como se configura o Big Brother Brasil. Essa promessa constitui também como a busca por uma autopromoção, ou seja, a continuidade no jogo. Em outras palavras,

Quando os participantes de uma ocasião ou encontro não conseguem evitar a ocorrência de um evento que é expressamente incompatível com os juízos de valor social que estão sendo mantidos, e quando o evento é do tipo que é difícil de ignorar, então os participantes provavelmente darão a ele o estatuto autorizado de um incidente - ratificando-o como uma ameaça que merece atenção oficial direta - e procederão de forma a tentar corrigir os seus efeitos. (GOFFMAN, 2011, p. 26).

No evento, o paredão, A.P, não pode mais evitar a situação, então, o recurso ao pronunciar o enunciado, que acontece no momento em que Pedro Bial (apresentador da 16ª edição do BBB) concede os trinta segundos para justificar a sua permanência, também representa uma preservação de fachada. Para tal, algumas imagens são acionadas, dentre

elas: o Big Brother é um enigma e precisa ser aberto ao público, e A.P será o sujeito que irá desvendá-lo. A outra, estar no Big Brother para realizar o desejo de todo o Brasil, que é saber o que é o Big Brother.

Na tentativa de apresentar ao Brasil os segredos que estão por trás do Big Brother, A.P constrói uma fachada positiva a seu respeito, a de atender a curiosidade de todos os telespectadores. Essa também corresponde o último recurso de A.P para conquistar o público externo e vencer o paredão. Enfim, essa interação direcionada ao público obteve como consequência sua permanência no Big Brother Brasil, considerando que o estímulo dado por A. P. aos espectadores aumentou a probabilidade da resposta (ou seja, os votos) para permanecer na casa.

No segundo excerto, A.P também utiliza de um enunciado que carregado de uma força discursiva em que proporciona a identificação com inúmeros telespectadores.

*“Desci pra essa Terra para ser protagonista”* (Big Brother Brasil, A. P., 03/02/2016).

Esse enunciado foi pronunciado em um momento interacional com outro jogador. Alguns aspectos são evidenciados: a pessoa verbal indica de quem desceu para a Terra. Além disso, o complemento “protagonista” representa, por se tratar de um jogo, A.P está ali para ser protagonista, não um personagem secundário, uma vez que o secundarismo refere-se a alguém sem destaque na narrativa.

Esse enunciado ainda contribui para a construção de uma imagem positiva, porque as pessoas não nasceram para ser secundárias, e sim, personagens principais da própria história. Além disso, a relação entre os termos “desci” e “protagonista” circunscrevem na interação um estímulo positivo por conta da identificação entre A.P. e o público, como dito antes, todos nasceram para ser protagonistas, não meros personagens secundários.

O reforço positivo proporcionado por A. P., materializa-se em adesão pelo público, ao atendimento das expectativas lançadas pelos telespectadores e produção do programa e também chamar o público externo e interno a participar do jogo.

A identificação com a A.P e a relação entre amor e ódio traduz-se no excerto abaixo:

*“Olha ela”* (Big Brother Brasil, A. P., 11/02/2016).

Neste excerto apresentado por mais que A. P. tenha utilizado apenas de duas palavras, entretanto, a expressão causou um impacto tanto no público interno, quanto no externo. Na interação do Big Brother, a expressão carrega do ponto de vista semântico a ironia, ou seja, ao voltar de um paredão falso em que apenas a participante sabia que estava, ao encontrar-se com os outros jogadores disse: “olha ela”, o tom de voz e a postura nos leva a crê que a eliminada voltou e continua firme no jogo.

Esse retorno e a expressão, da maneira que foi dita, inserem os outros jogadores em uma posição desagradável e também uma agressão a fachada. No entanto, os sujeitos que se sentiram agredidos, recusaram-se de ir para o ataque e também preferiram contornar a



situação. Isto quer dizer que, embora houvesse uma agressão a fachada, os competidores recuaram e evitaram um confronto para preservar a fachada positiva.

Além disso, o estímulo de A. P. ao atacar a fachada de outros participantes através da repetição do enunciado por várias vezes, o reforço não surtiu o efeito esperado, ou seja, a relação entre efeito e causa proporcionada pela exposição do enunciado contribuiu para a extinção de A.P. A prova disso, que A.P não repetiu mais na interação da casa. Em contrapartida, o enunciado traduz externamente modelo de reforçamento e preservação da fachada, porque o enunciado conquistou os telespectadores e a repercussão em todo o Brasil e também nas redes sociais.

No quarto excerto, dois aspectos são acionados a autopromoção e a agressão a fachada daqueles que importunam A.P.

*“Querida, eu vim aqui irritar as pessoas que me irritam”*(Big Brother Brasil, A. P., 13/02/2016).

O posicionamento de A.P pode ser visto pelo telespectador como uma forma de autopromoção em jogo. Neste recorte, o ato de se autopromover acontece ao informar o seu objetivo como algo positivo divergente dos outros participantes da casa, pois dentro do reality show, ser considerado “planta<sup>7</sup>”, influi negativamente no jogo. Essa estratégia surge dessa maneira por conta do contexto em que o programa ocorre. Em diferentes conversações e comportamentos comuns no dia-a-dia, o ato de “irritar” não age positivamente. No entanto, por proporcionar entretenimento, agrega qualidades relevantes para A. P. ao programa televisivo. Além de, conforme Goffman (2002, p.36) “em presença de outros, o indivíduo geralmente inclui em sua atividade sinais que acentuam e configuram de modo impressionante fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos ou obscuros.”. Uma vez que, em questões comportamentais o enunciado expõe a interactante, em determinada situação, pode ser vista como um estímulo negativo ao jogador atacado para que este, em sua posição, ao invés de manter um bom relacionamento com a atacante, faça o comportamento na interação de ambos entrar em extinção, sendo assim, A. P. mesmo colocando sua fala como algo positivo para si própria, diminui a probabilidade de uma próxima interação com o participante atacado.

No quinto excerto, a agressão a fachada alheia é explícita.

*“Seu dente é falso e seu cabelo é horroroso”* (Big Brother Brasil,A.P.,13/02/2016).

Neste enunciado a estratégia de ataque à fachada do outro por A.P. implica em um ataque a própria fachada, porque dá margem para interpretarem seu comentário como arrogante. Ataques contra outras fachadas podem ser utilizadas como proteção, porém é um método que vem acompanhado de vários riscos. Quando feito de maneira eficaz, “neutraliza” uma fachada, abrindo espaço para que um dos interactantes posicione adequadamente sua fachada.

---

7 Gíria utilizada no programa para taxar aquele que pouco interage/participa.



Neste excerto, A. P. ao buscar alguma característica que considera negativa, a participante faz uso de um ataque para se proteger, contudo esse estímulo negativo operado pela participante aumentou a probabilidade do jogador atacado retribuir os mesmos comentários negativos, ou seja, ao invés do estímulo negativo diminuir a ação e entrar em processo de extinção, aumentou a probabilidade de uma resposta até que a intervenção de um terceiro participante do grupo pudesse apartar a discussão de ambos.

No sexto e último excerto, os aspectos linguísticos contribuem para a construção da autoproteção.

*“Melhorou do porre, querida?”* (Big Brother Brasil, A. P., 13/02/2016).

Neste excerto, a interrogação e o vocativo querida traduzem agressões a fachada alheia, porque do ponto de vista semântico, ao analisar o contexto, a ironia e o desprezo. Os valores semânticos atribuídos à esses dois termos contribuíram para a formulação de um reforço, ou seja, aumentando a probabilidade de uma resposta, além de estabelecer no jogo a produção de agressões a fachada, e por conta disso, apresentar ao programa aumento de audiência e o embate entre o negativo e o positivo pelo público externo.

Enfim, A.P, a partir dos enunciados, a todo instante, procurou utilizar de estratégias de preservação de fachada, processo corretivo, idealização, ataques a fachada, realização dramática, reforços e extinção de comportamentos. Além disso, instigou as expectativas dos telespectadores e contribuiu como objetivo do Big Brother Brasil, isto é, aumento da audiência e publicidade e a participação do público em redes midiáticas. Além de evidenciar que o comportamento social e as estratégias de proteção podem se alterar em diversas situações, dependendo do contexto ou cenário no qual é apresentado ao indivíduo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando as considerações iniciais feitas neste presente trabalho, é importante destacar que as interfaces de um indivíduo por mais que seja singular, se alteram de acordo com o cenário vivenciado e com a presença de outros interactantes. Estas alterações são evidenciadas na interação social. Nesta, os indivíduos são submetidos à diversas situações e no Big Brother, algumas situações precisam ser superadas: isolamento, abdicação das relações interpessoais e a escolha das ações são provocadas individualmente ou em grupos. Para tais situações, os participantes precisam mobilizar estratégias.

No Big Brother as estratégias dos interactantes são semelhantes à praticadas no ambiente de trabalho, reuniões escolares entre pais e professores. Independente do contexto, os indivíduos sempre tem o anseio de buscar uma linha atrativa para quem os assistem, para tanto, projetam as suas faces a partir da utilização de estratégias que evitem o

ataque à fachada. Em outras palavras, na interação do Big Brother, as ações dos interactantes são materializadas em fachadas positivas, negativas, reforço positivo ou negativo.

Assim, o programa televisivo Big Brother Brasil 2016, proporciona aos interactantes a utilizar diferentes estratégias de proteção de faces, ainda que estejamos sob a vigia e observação de outros interactantes, nos quais não temos contato (telespectadores). O jogo interacional de conversação segue, como dinâmica de funcionamento, os princípios de fachadas como preservação de fachada, fachada errada, fachada envergonhada, processo corretivo, idealização, ataques à fachada, realização dramática postuladas por Goffman (2002, 2011), e a utilização de reforços positivos, negativos, extinção e punição apresentado por Skinner (2003); adequando-se ao modo em que a valoração de algumas estratégias se interpõem, isto é, a maneira que determinadas estratégias ainda são viáveis a serem utilizadas ou quando devem ser alteradas. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de se aprofundar ao estudo das estratégias de proteção de faces e o comportamento operante para que haja bom aproveitamento dos rituais de interação, evitando possíveis frustrações ao jogo conversacional.

## 5. REFERÊNCIAS

Big Brother Brasil 16ª ed - Direção: Boninho: Rede Globo, 2016.Exibido Globo Play.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 2ªed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOFFMAN, Erving. Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GSHOW. 'Seu dente é falso, seu cabelo é horroroso', dispara Ana Paula durante o barraco <<https://br.blastingnews.com/tv-famosos/2016/02/seu-dente-e-falso-seu-cabelo-e-horroroso-dispara-ana-paula-durante-o-barraco-00785671.html>>. Acesso em: 17. Ago. 2020.

GSHOW. Ana Paula avisa a Ronan: 'Desci pra essa Terra para ser protagonista' <<http://gshow.globo.com/realites/bbb/BBB-16/agora-na-casa/noticia/2016/02/ana-paula-avisa-ronan-eu-desci-pra-essa-terra-para-ser-protagonista.html>>. Acesso em :17de Ago.2020.

GSHOW. Ana Paula chama Renan de 'querida' e modelo retruca: 'Não enche o saco' <<http://gshow.globo.com/realites/bbb/BBB-16/agora-na-casa/noticia/2016/02/ana-paula-pro-voca-renan-e-modelo-retruca-nao-enche-o-saco.html>>. Acesso em: 17. Ago. 2020.

GSHOW. Ana Paula comemora e promete: 'Me deixa aqui que vocês vão ver o que é BBB16'. <<http://gshow.globo.com/realites/bbb/BBB-16/agora-na-casa/noticia/2016/02/ana-paula-comemora-e-promete-me-deixa-aqui-que-voce-vao-ver-o-que-e-bbb16.html>>. Acesso em: 17. Ago. 2020.

GSHOW. Ana Paula e Juliana se desentendem: 'Vim irritar as pessoas que me irritam' <<http://gshow.globo.com/realites/bbb/BBB-16/agora-na-casa/noticia/2016/20/ana-paula-e-juliana-se-desentendem-vim-irritar-pessoas-que-me-irritam.html>>. Acesso em: 17. Ago. 2020.

GSHOW. Ana Paula e Laércio estão no segundo Paredão do BBB16!Veja quem votou em quem!<<http://gshow.globo.com/tv/noticia/2016/01/ana-paula-e-laercio-se-enfrentam-no-paredao.html>>. Acesso em:31. Ago.2020.

GSHOW.Olha ela!Ana Paula'incendeia'a internet com seu retorno ao jogo. <<http://gshow.globo.com/realites/bbb/BBB-16/noticia/2016/02/olha-ela-ana-paula-incendeia-internet-com-seu-re-torno-ao-jogo.html>>. Acesso em: 17. Ago. 2020.

SKINNER, Burrhus Frederic. Ciência e comportamento humano. 11<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA

### WENDEL JACINTO DA SILVA

**RESUMO:** O estudo do desenvolvimento da língua portuguesa demonstra que um idioma está em contínuo processo de evolução onde adapta-se ao meio, as relações com outros povos e transformação a tal ponto, que o idioma presente em determinado momento da história distancia-se em demasia que perde toda sua semelhança. Foi observado que o português hoje conhecido é originário da junção de 11 idiomas diferentes. Este estudo não contempla as variantes linguísticas contemporâneas devido ao entendimento que são dialetos de regionalismo nacional e multinacional (CPLP), mas que o idioma contemporâneo se une em escrita e pronuncia principalmente após o acordo ortográfico de 1990 e vigente desde 2009.

**Palavras-Chave:** Idioma; Separação; Evolução

**RESUMEN:** El estudio del desarrollo de la lengua portuguesa demuestra que una lengua se encuentra en un continuo proceso de evolución donde se adapta al entorno, las relaciones con otros pueblos y la transformación hasta tal punto que la lengua presente en un determinado momento de la historia se aleja en demasiado que pierde todo su parecido. Se observó que el portugués ahora conocido proviene de la combinación

de 11 idiomas diferentes. Este estudio no incluye variantes lingüísticas contemporáneas por entenderse que son dialectos del regionalismo nacional y multinacional (CPLP), pero que la lengua contemporánea se suma en la escritura y se pronuncia principalmente después del convenio ortográfico de 1990 y vigente desde 2009.

**Palabras clave:** Idioma; Separación; Evolución

### 1. INTRODUÇÃO

A origem do idioma galego-português dá-se ao longo da influência e transformação do idioma por meio de vários povos que habitaram a península ibérica, onde cada um deixou suas marcas na evolução de um idioma desenvolvendo o auto idioma português que aliás, continua seu processo evolutivo permitindo a possibilidade do surgimento de diversos dialetos<sup>1</sup>.

Os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica foram os povos pré-romanos que deixaram suas marcas linguísticas e culturais. Dentre eles podemos citar:

1 Dialeto é uma linguagem própria de determinadas comunidades e que existe simultaneamente à outra língua.

Antes do estabelecimento do domínio romano na região, os povos que habitavam a Península eram numerosos e apresentavam língua e cultura bastante diversificadas. Havia duas camadas da população muito diferenciadas: a mais antiga – Ibérica – e outra mais recente – os Celtas, que tinham seu centro de expansão nas Gálias. Muito pouco se conservou das línguas pré-romanas. Outros povos haviam se fixado na Península Ibérica: iberos, celtas, fenícios, gregos e cartagineses. (Assis p. 115)

Os celtas chegaram durante o século VIII a.C, período conhecido como Idade do Bronze, os quais são um conjunto de povos indo-europeus.

Imagem1: divisão territorial dos indígenas habitantes da Península Ibérica



Não é conhecida uma origem única para o celta, mas uma diversidade de dialetos pela Europa e Ásia que culminaram na formação de uma gama de idiomas europeus e na Ásia Menor.

## 2. CHEGADA DOS FENÍCIOS A PENÍNSULA IBÉRICA E SUA INTITULAÇÃO COMO INDÍGENAS<sup>2</sup>

A diversidade de povos que habitam a Península Ibérica era considerável, como observado no capítulo anterior, e, de certa forma sua variedade e diversificação poderia ser comparada a realidade encontrada pelos europeus no continente americano no século XV. Desta forma pode-se curiosamente exercer a etimologia da palavra indígena, primária-

<sup>2</sup> Indígenas era a forma que os fenícios denominavam os povos da Península Ibérica



mente escrita indígena, como sendo entendido como uma pessoa nata de um lugar sendo subdividida pela junção do temo latino in- dentro, sendo uma adaptação do termo hindu-endo, sendo este com o sentido de interior, com o termo gignère- nascer; desta forma a palavra aportuguesada indígena trata-se de unicamente como aquele que nasce dentro de um lugar, não sendo esta depreciativa (Equipe Editorial, 2020).

Os fenícios mantiveram um longo período de relações comerciais com os povos ibéricos, contudo não deixaram um legado na escrita e cultura desses povos, apesar da necessidade de comunicação para realização comercial. Contudo, observa-se a criação de cidades, o desenvolvimento de classes sociais entre os indígenas, especialmente a cidade de Gadir<sup>3</sup>, onde foi desenvolvido um comércio baseado na troca de produtos, produção agrícola para abastecer as cidades fenícias, especialmente o azeite e o vinho, e uma grande relação entre trocas de metais como o ferro e a prata por parte dos fenícios e utensílios de ouro, cobre e marfim por parte fenícia.

Em meio a relação da formação de desigualdade social entre os indígenas ibéricos entra-se o comércio de escravos entre esses povos primitivos europeus para os fenícios que necessitavam de mão de obra e não era viável o custo de serem os fenícios.

Cabe salientar que o estreito de Gibraltar é de pouco na extensão ligando os portos do atual Marrocos com a Espanha com apenas quinze quilômetros, sendo a relação entre o Mediterrâneo e o Atlântico. (Muniz, 2020)

Esse pequeno trecho de navegação era bastante viável para as embarcações e tripulações fenícias sendo ávidos na navegação.

Imagem2: Estreito de Gibraltar



[https://images.memphistours.com/large/775462055\\_estreito%20de%20gilbratar%201.jpg](https://images.memphistours.com/large/775462055_estreito%20de%20gilbratar%201.jpg)

3 Cidade litorânea da Península Ibérica que estava junto ao estreito de Gibraltar.

Citando a questão do processo de venda de escravos, esta realidade não era uma novidade para os fenícios visto que era comum entre os povos do Oriente Médio a escravização dos povos conquistados em guerras e/ou a escravização por tempo determinado devido a dívida pessoal ou familiar. Porém, essa forma comercial era uma espécie de novidade entre os povos Ibéricos e a prova de três realidades: formação de cidades com uma classe dominante, a estruturação comercial e que os europeus no início se “auto escravizavam” com venda para a África desconstruindo velhos paradigmas.

Segundo a arqueologia, não há indícios de letramento entre indígenas ibéricos, podendo assim compreender serem ágrafos, mudança ocorrida pela influência dos fenícios que, como citado, comercializavam e tiveram grande influência para o início da criação de cidades-estados. Havendo essa relação próxima com os indígenas ibéricos, pode-se compreender a influência na aceitação da escrita e matemática fenícia. Como pode-se observar no trabalho do

Outro povo que deixou um importante legado no que se refere às questões educacionais foram os fenícios, pois foram os inventores do alfabeto, que influenciou as civilizações posteriores de Grécia e Roma, e, por consequência, a sociedade ocidental. Antes, as palavras eram formadas de modo inteiro, os ma da matemática (todavia, ainda não realizada com os números hindu-arábicos). Os fenícios também foram os responsáveis pela criação do termo biblioteca. Foi na cidade de Biblos, na antiga Fenícia, o local onde se produziam os papiros, utilizados para o registro da palavra escrita em toda a sociedade do mundo mediterrânico e do antigo Oriente Próximo (Fochi, et al., 2020), aput ARANHA,1996.1

No século X a.C., os atenienses criaram um novo tipo de colônia, a olerúquia<sup>4</sup>. Eram formadas pelo Estado, e os emigrantes conservavam os seus direitos de cidadania como algumas colônias gregas: vilas na Sicília, sul da Itália, Turquia, terras no mar Negro, Índia, Península Ibérica e Sudão.

A formação de apoequias e oleruquias<sup>4</sup> permitiram que a cultura e o idioma grego fosse difundido entre os habitantes da Península Ibérica, em especial o grego Koiné<sup>5</sup>. Pode-se entender que ambos os modelos de cidade, em especial as apoequias, não expulsaram ou sujeitaram os povos indo-europeus ao grego, mas que diferentemente iniciou uma relação linguística, mesmo que tímida, entre o Kaioné e os idiomas ibéricos.

O alfabeto grego tem uma presença importantíssima na história ibérica, pois este fora o segundo alfabeto a ser utilizado e com uma diversidade de palavras inclusas, mesmo que timidamente, entre os povos ibéricos.

---

4 Olerúquia palavra de origem grega que são cidades ligadas a uma metrópole onde os emigrantes mantinham seu direito de cidadania. Termo que lembra o do termo português oligarquias onde, semelhante às Olerúquias.

5 Koiné é a forma popular do grego que era falada pela maior parte da população.



### 3. IMPOSIÇÃO DO LATIM<sup>6</sup>

A divisão do Império Grego após a morte de Alexandre e a divisão do seu Império entre seus Generais após a guerra dos Diádocos<sup>7</sup>.

É assim que, vinte e dois anos depois da morte de Alexandre, os generais retalharam o império em seu próprio proveito (301 a. C.). Dos destroços do império vieram a formar-se quatro reinos que passaram a ter vida independente. Para um lado, ficou a Península Helénica com a Macedónia; para outro, o território que, da Síria, avançava até ao Indo; para outro ainda, a zona que, da Ásia Menor, corria até ao Danúbio e, finalmente, o Egipto com a parte da Ásia que ia da Arábia até à Palestina. (DUARTE, Pg.5)

A consequência da fragilidade grega fora o levante de Roma contra a Grécia com uma diversidade de conflitos que levaram a hegemonia romana sobre a Europa, Norte da África, Palestina e Ásia.

Roma tinha por costume permitir aos povos conquistados a continuidade de seu idioma e seus ritos religiosos. As centúrias romanas<sup>8</sup> eram formadas basicamente por romanos que falavam o latim vulgar. Faz-se necessário citar que o termo latino de vulgar trata-se apenas do latim coloquial, o latim não erudito, mas falado pela população em geral. Esse ponto é crucial para que haja compreensão da mudança linguística ocorrida na Península Ibérica.

Roma tinha o costume de denominar todos os povos que não estavam dentro de seus domínios e sujeitos ao governo romano como bárbaros e Roma começou a ter diversos problemas internos. A perseguição interna aos cristãos e depois do Concílio de Nicéia a sua plena aceitação pelo Estado, como as demais religiões aceitas por eles, entendendo que o cristianismo era uma derivação do judaísmo sendo assim aceito pelas leis romanas. Porém, a questão mais grave encontrava-se no custeio de um Exército para guardar um vasto Império levando a atrasos de soldos e deserções, mesmo tendo pena capital.

A fragilidade encontrada nas defesas romanas permitiu que os povos bárbaros germânicos invadissem o território Romano, eles tinham uma característica comum que a diferença de idioma era basicamente dialetos. Foram estes: Alanos, Burgúndios, Ostrogodos, Suevos, Vândalos e Visigodos (os nomes estão aportuguesados) onde a rendição do Império deu-se com a destituição do último rei romano em 476 d.C.

A realidade do Latim que este permaneceu como idioma predominante na Península Itálica e as demais regiões existentes ao Oeste foram envolvidas em uma mistura linguística, a qual não se pode observar depressivamente, mas se tratar de um processo evolutivo natural idiomático.

6 Latim é o idioma Romano, onde se divide em latim vulgar e erudito

7 Guerra entre os Generais de Alexandre pelo domínio dos territórios conquistados

8 Centúria era uma companhia formada por cem soldados comandadas por um oficial com o posto de centurião.

## 4. A PENÍNSULA IBÉRICA

Os quatro títulos supracitados conduzem a este momento ímpar, o cerne deste artigo que é a formação linguística da Península Ibérica, onde as temáticas da chegada dos fenícios em uma civilização fragmentada e indígena, o simplório envolvimento grego com a formação de pequenas cidades que não trouxeram influência sobre os indígenas da Península Ibérica, a queda do Império Grego o qual fragmentado permitiu ser absorvido por Roma e em seus territórios a imposição do Latim e a queda de Roma com a invasão e bárbaros germânicos.

A Península Ibérica fora dividida pelos visigodos em três províncias: Lusitânia, Hispânica, Bética e Hispânica Terraconense. Porém no ano 711d.C os Árabes vindos da África cruzaram o Estreito de Gibraltar e conquistaram a península, influenciando a língua local com a inserção de diversas palavras, ciências, artes, agricultura, arquitetura e decoração. A expulsão dos moçárabes<sup>9</sup> deu-se apenas em 1492.

Os geógrafos não referem cidades, a estrutura base da organização em todo o Mediterrâneo arabizado, para a região; mencionam, porém, um conjunto de castelos, certamente centrados numa organização rural. Esta ruralidade teria elementos aglutinadores, designadamente o elemento religioso. Conhecemos, na kura da Antaniya, o santuário de Santa Maria do Almortão. A sua existência está atestada no foral de Idanha-a-Velha, atribuído em 1229 por Sancho II, no qual são indicados os limites do termo, e onde se lê: «(...) ad Sancta Mariam de Almortam (...)»<sup>19</sup>. É possível que se trate de um local de culto moçárabe. A permanência de cultos marianos durante o domínio muçulmano é um fenómeno que se pode observar noutras regiões do Gharb alAndalus, como Shanta Mariyya al-Harun (Faro). (Santos, 2011 p. 20)

A união para expulsar os moçárabes levou a criação de diversos reinos que são:

- Leão
- Castela
- Aragão

O Nobre francês Henrique de Borgonha recebeu as terras do Condado Portucalense dos reinos de Leão e Castela nos fins do século XI e nessa benevolência, anos mais tarde por meio da Bula *Manifestis Probatum emitida pelo Papa Alexandre III em 1179 à D. Afonso Henriques*, a 23 de maio, conformando-lhe o título de Rei e atribuindo esse título também aos seus sucessores. Concedia assim ao monarca português o domínio dos territórios conquistados e a expulsar os mouros. Com a benção Papal o Condado Portucalense torna-se o Reino de Portugal. (Concordata, 2020)

---

<sup>9</sup> Moçárabes eram cidadãos latinos que foram aceitos pelos muçulmanos, desde que aceitassem a autoridade muçumana.

Este é um fato essencial para o desenvolvimento do idioma Galego-Português, sendo que houve uma separação entre o Galego e o Português. O Galego permaneceu na região da Galiza, ao Norte da península Ibérica acabou sendo tomada e inserida ao Reino de Hispânica, e Portugal evoluiu o Idioma independente de suas origens Galego-Português. Pode-se inclusive afirmar que o português iniciou como um dialeto e afastando-se do Galego que foi paulatinamente sucumbido pelos reinos de Leão e Castela que, que unificaram-se formando o idioma Espanhol.

Sendo a pesquisa voltada a formação do português, será deixado a questão política-geográfica em questão sobre a absorção da Galiza.

Será discutido no próximo tópico o distanciamento do Português-Galego e imerso no desenvolvimento do idioma português.

A baixo mostraremos o primeiro documento em português que fora escrito pelo Rei D. Afonso II em seu testamento em 1214 a Torre do Tombo, Mitra Arquiepiscopal de Bragança. Pode-se observar:

[1] En'o a nome de Deus. Eu rei don Afonso pela gracia de Deus rei de Portugal, seendo sano e saluo, temête o dia de mia morte, a saude de mia alma e a proe de mia molier raina dona Orraca e de me(us) filios e de me(us) uassalos e de toido meu reino fiz mia mãda p(er) q(ue) de- [2] pos mia morte mia molier e me(us) filios e meu reino e me(us) uassalos e todas aq(ue)las cousa q(ue) De(us) mi deu en poder sten en paz e en folgãcia. P(ri)meiram(en)te mãdo q(ue) meu filio infante don Sancho q(ue) ei da raina dona Orraca agia meu reino enteg(ra)m(en)te e en paz. E ssi este for [3] morto sen semmel, o maior filio q(ue) ouuer da raina dona Orraca agia o reino entegram(en)te e en paz. E ssi filio barõ nõ ouuermos, a maior filia q(ue) ouuermos agia'o. E ssi no tẽpo de mia morte meu filio ou mia filia q(ue) deuier a reinar nõ ouuer reuora, segia en poder [4] da raina sa madre e meu reino segia en poder da raina e de me(us) uassalos atã q(uan)do agia reuora. E ssi eu for morto, rogo o apostoligo b come padre e senior e beigio a t(er)ra ante seus pées q(ue) el recebia en sa comẽda e so seu difindemẽto a raina e me(us) filios e o reino. E ssi eu [5] e a raina formos mortos, rogoli e pregoli q(ue) os me(us) filios e o reino segiã en sa comẽda. E mãdo da dezima dos morauidís e dos di[n]jeiros q(ue) mi remaserũ de parte de meu padre q(ue) sũ en Alcobaza e do outr'auer mouil q(ue) i posermos pora esta dezima q(ue) segia partido pelas manus [6] do arcebispo ele Bragáá e do arcebispo de Santiago e do bispo do Portu e de Lixbona e de Coĩbria e de Uiseu e de Lamego e da Idania e d'Euora e de Tui e do tesoureiro de Bragáá. E out(ro)ssi mãdo das dezimas das luctosas e das armas e dout(ra)s dezimas q(ue) eu tenio apartadas en te- [7] souros per meu reino, q(ue) eles as departiã c asi como uirẽ por directo. E mando q(ue) o abade d'Alcobaza lis dê aq(ue)sta dezima q(ue) el ten ou teiuer e eles as departiã segũdo De(us) como uirẽ por directo. E mãdo q(ue) a raina dona Orraca agia a meiadade de todas aq(ue)lias cousas mouils q(ue) eu ouuer [8] à mia morte, exetes aq(ue)stas dezimas q(ue) mãdo dar por mia alma e as out(ra) s q(ue) tenio en uoontade por dar por mia alma e non'as uiier a dar. Et mãdo q(ue) si a raina morrer en mia uida q(ue) de todo meu auer mouil agia ende a meiadade. Da out(ra) meiadade solten ende p(ri)meiram(en)te [9] todas mias devidas e do q(ue) remaser fazam en[de] t(re)s partes e as duas partes agiã me(us) filios e mias filias e departiãse ent(r'e)les igualm(en)te. Da t(er)ceira o arcebispo de Bragáá e o arcebispo de Santiago e o bispo do Portu e o de Lixbona e o de Coĩbria e o de Uiseu e o d'Eurora fazã desta [10] guisa: q(ue) u q(ue)r q(ue) eu moira q(ue)r en meu reino q(ue)r fora de meu regno fazam aduzer meu corpo p(er) mias custas a Alcobaza. E mãdo q(ue) den a meu senior o papa III m(o)r(auidiis) d a Alcobaza III m|r. por meu aũiu(er)sario, a Santa Maria de Rocamador III m|r. por meu aũiu(er)sario [11] a Santiago de Galicia III CCC m|r. por meu aũiu(er)sario, ao cabidó da Séé da Idania mill(e) m|r. por meu aũiu(er)sario, ao moesteiro de San Gurge e D

m|r. por meu aňiu(er)sario, ao moesteiro de San Uicēte de Lixbona D m|r. por meu aňiu(er)sario, aos caonigos de Tui mill(e) [12] m|r. por meu aňiu(er)sario. E rogo q(ue) cada un destes aňiu(er)sarios fazem sēp(re) no dia de mia morte e fazem t(re) s comemorazones en t(re)s partes do ano e cada dia fazem cantar una missa por mia alma por sēpre. E ssi eu en mia uida der estes aňiu(er)sarios, mādo q(ue) orem por mi co- [13] me por uiuo atā en mia morte e depos mia morte fazem estes aňiu(er)sarios e estas comemorazones assi como suso é nomeado, assi como fazem en' os out(ro)s logares u iā dei meus aňiu(er)sarios. E mādo q(ue) den ao maestre e aos freires d'Euora D m|r. por mia alma, ao comen- [14] dador e aos freires de Palmela D m|r. por mia alma. E mādo q(ue) o q(ue) eu der daq(ue)sta māda en mia vida q(ue) non' o busque nenguu depos mia morte. E o q(ue) remaser daq(ue)sta mia t(er)cia mādo q(ue) segia partido igualmēte en cinq(ue) partes das quaes una den a Alcobaza u [15] mando geitar meu corpo. A out(ra) ao moesteiro de Santa Cruz, a t(er)ceira aos Tēpleiros, a q(ua)rta aos Espitaleiros, a q(ui)nta den por mia alma o arcebispo de Bragāá e o arcebispo de Santiago e os cinque bispos q(ue) suso nomeamos segūdo Deus. E den ende aos omēes d'ordin [16] de mia casa e aos leigos q(ue) eu nō galardoei seu servizo assi com'eles uirem por guisado. E as out(ra)s duas partes de toda mia meiadade segīa departidas igualm(en)te ent(re) f me(us) filios e mias filias q(ue) ouuer da raina dona Orraca assi como suso é dito. E mādo q(ue) aq(ue)ste auer [17] dos me(us) filios q(ue) o teniā aq(ue)stes dous arcebispos cū aq(ue)stes cinq(ue) bispos atā q(uan)do agiā reuora. E a dia de mia morte se alguus de me(us) filios ouuerē reuora, agiā seu auer. E dos q(ue) reuora nō ouuerēmādo q(ue) lis teniā seu auer atā q(uan)do agiā reuora. E mādo q(ue) q(ue)n q(ue)r que [18] tenia meu tesouro ou me(us) tesouros a dia de mia morte q(ue) os dē a departir aq(ue)stes dous arcebispos e aq(ue)stes cinq(ue) bispos, assi como suso é nomeado. E mādo ainda q(ue) se s'asunar todos nō poderem ou nō q(ui)serē ou discordia for ent(r'a)q(ue)stes a q(ue) eu mādo departir aq(ue) estas dezimas [19] suso nomeadas, ualia aq(ui)llo q(ue) mādārē os chus muitos p(er) nōbro. Out(ro)ssi mādo daq(ue)les q(ue) mia māda an a departir ou todas aq(ue)lias cousas q(ue) suso sū nomeadas q(ue) si todos nō se poderē assunar ou nō q(ui)serem ou discordia for ent(r'e)les ualia aq(ui)llo q(ue) mādārē os chus muitos p(er) [20] nōbro. Mando ainda q(ue) a raina e meu filio ou mia filia q(ue) no meu logar ouuer a reinar se à mia morte ouuer reuora e meus uassalos e o abade d'Alcobaza sen demorancia e sen (con)t(ra) dita lis den toda mia meiadade e todas as dezimas e as out(ra)s cousas suso nomeadas [21] e eles as departiā assi como suso é nomeado. E ssi à mia morte meu filio ou mia filia q(ue) no meu logar ouuer a reinar nō ouuer reuora, mādo empero q(ue) aq(ue)stes arcebispose aq(ue)stes bispos departiā todas aq(ue)stas dezimas e todas aq(ue)stas out(ra)s cousas assi como suso é no- [22] meado. E a raina e me(us) uassalos e o abade seu demorācia e sen (con)t(ra) dita lis den toda mia meiadade e todas as dezimas e as out(ra)s cousas q(ue) teiuerē, assi como suso é dito. E ssi dar nō li as q(ui)serem, rogo [o]s e arcebispos e os bispos com'eu en eles (con)fiio q(ue) eles o demādem pe- [23] lo apostoligo e p(er) si. E rogo e prego meu senior o apostoligo e beigio a t(er)ra ante seus pées q(ue) pela sa santa piadade faza aq(ue)sta mia māda séér (con)p(ri)da e aguardada, q(ue) nenguu nō agia poder de uinir (con)t(ra) ela. E ssi a dia de morte meu filio ou mia filia q(ue) no [24] meu logar ouuer a reinar nō ouuer reuora, mādo aq(ue)les caualeiros q(ue) os castelos téen de mi en' as t(er)ras q(ue) de mi téém os me(us) riquos oméés q(ue) os den a esses meus riquos oméés q(ue) essas t(er)ras teiuerē. E os meus riquos oméés den'os a meu filio ou a mia filia q(ue) no [25] meu logar ouuer a reinar q(uan)do ouuer reuora, assi como os dariā a mi. E mandei fazer treze cartas cū aq(ue)sta tal una come outra, q(ue) p(er) elas toda mia māda segia (com)p(ri)da, das quaes ten una o arcebispo d(e) Bragaa, a out(ra) o arcebispo de Santiago, a t(er)ceira o arcebispo [26] de Toledo, a q(ua)rta o bispo do Portu, a q(ui)nta o de Lixbona, a sexta o de Coĩb(r)ia, a septima o d'Evora, a octaua o de Uiseu, a nouea o maestre do Tēplo, a dezima o p(ri)or do Espital, a undezima o p(ri)or de Santa Cruz, a duodecima o abade d'Alcobaza, a t(er)cia dezima facer g guarda[r] en [27] mia reposte. E forū feitas en Coinbria IIII. or dias por andar de junio, E(r)a M.<sup>a</sup> CC.<sup>a</sup> L.<sup>a</sup> II.<sup>a</sup> (Costa, 2013)

Nota-se um idioma rudimentar e com forte presença do Gales, visto que Portugal emancipara-se há pouco tempo da Galiza.

A evolução da língua portuguesa pode ser observada através da influência árabe na carta de Pedro Vaz de Caminha ao Rei D. Manoel I, conhecida como o primeiro documento que oficializou a história pós-descobrimento da terra aqui encontrada, posteriormente batizada de Brasil.

Ali verieis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim pelos corpos como pelas pernas, que, certo, assim pareciam bem. Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal. Entre elas andava uma, com uma coxa, do joelho até o quadril e a nádega, toda tingida daquela tintura preta; e todo o resto da sua cor natural. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência assim descobertas, que não havia nisso desvergonha nenhuma. Todos andam rapados até por cima das orelhas; assim mesmo de sobrancelhas e pestanas. Trazem todos as testas, de fonte a fonte, tintas de tintura preta, que parece uma fita preta da largura de dois dedos. Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como se os houvesse ali. Mostraram-lhes um carneiro; não fizeram caso dele. Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados. Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada; e se provavam alguma coisa, logo a lançavam fora [...]. (Duarte, 2020)

Pode-se observar que a mudança do idioma nos trezentos anos desde a fundação do Reino de Portugal no século XII até as grandes navegações no Século XV foi substancial e essas diferenças demonstram que o idioma evoluiu a tal ponto que parecem idiomas diferentes.

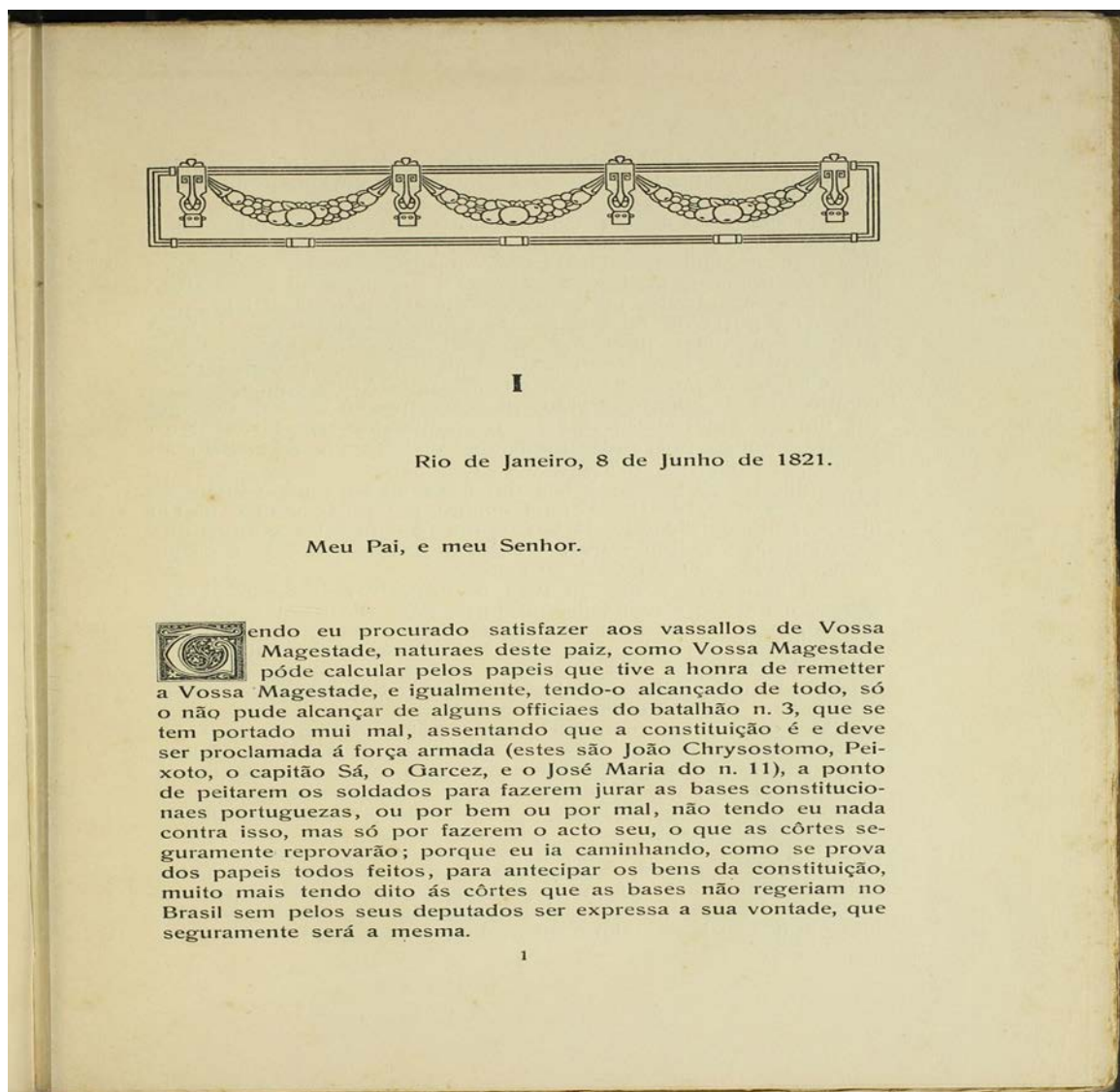
Observa-se que no século XII haviam muitos apóstrofes, outa diferenciação estava que para não haver o uso da consoante m no final das palavras utilizava-se da acentuação til como também não era utilizado o termo “ão”, letras duplas, inexistência da letra h, dupla acentuação e inexistência do acento agudo e acento circunflexo.

Apesar de outorgada a independência e a realeza portuguesa no século XII, Portugal vivenciou longa guerra expandindo seu território em direção ao Sul e expulsando ou mouros da área planejada, o domínio de toda Península Ibérica, com exceção do Norte pois a Galiza estava sob domínio de Castela, onde os mouros deixaram sua influência linguística e artística entre os séculos XIII ao século XV e desta forma houve grande interação e mudança no idioma.

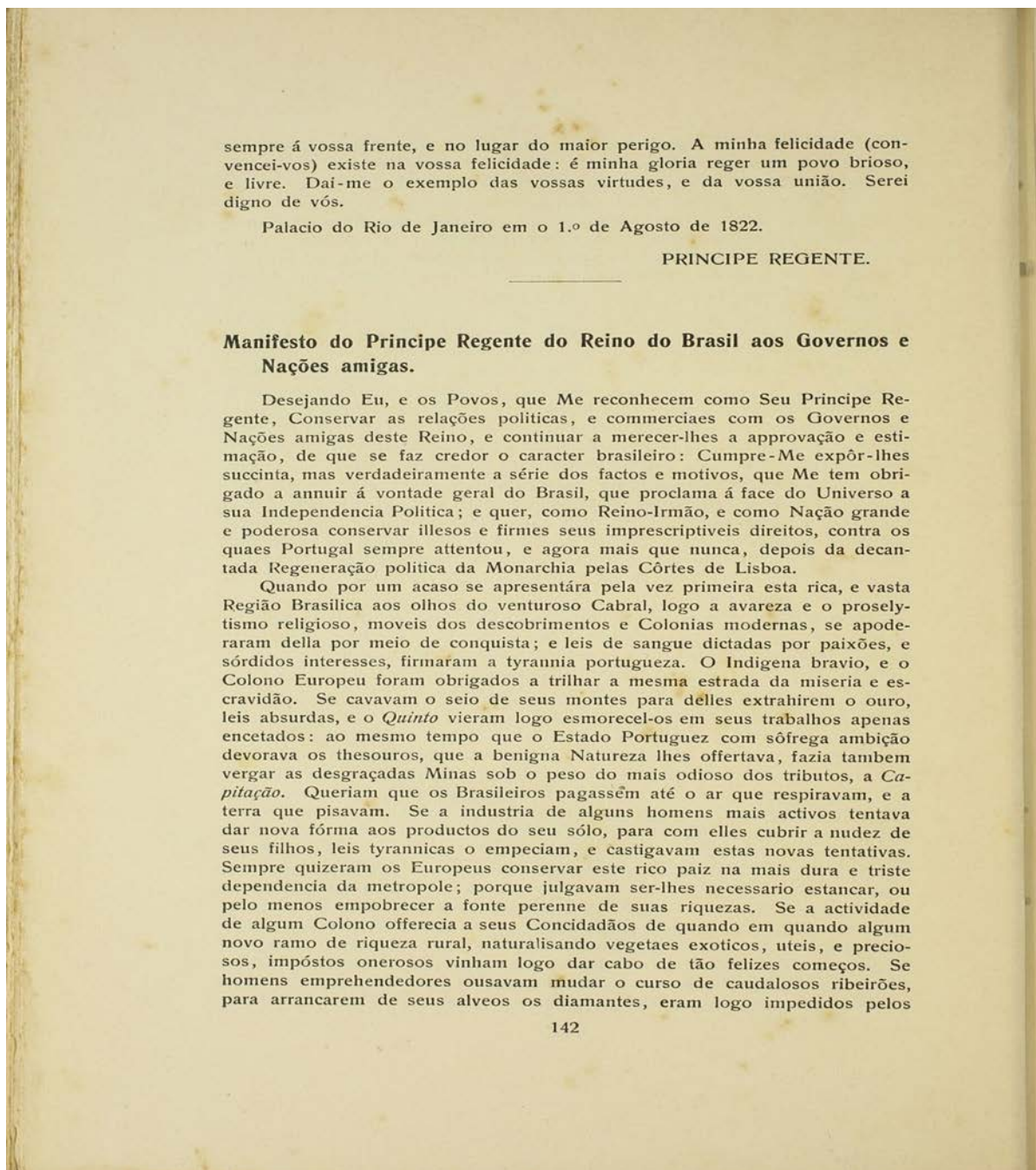
As grandes mudanças idiomáticas percebidas no texto de Pedro Vaz de Caminha, demonstram a grande evolução do idioma português, onde manteve-se semelhante até o século XIX, onde se observa uma grande semelhança entre o texto mencionado com o texto do Príncipe regente, e depois Imperador, D. Pedro de Bragança e Bourbon quanto a independência do Brasil.

Também observemos as mudanças idiomáticas nas cartas de D. Pedro ao seu pai Rei D. João VI em 1822, demonstrado nos recortes à baixo das cartas presentes no livro Cartas de D. Pedro.





Alcântara, Pedro. Cartas de D. Pedro. Pag.1



Alcântara, Pedro. Cartas de D. Pedro. Pag.142

Observa-se que a língua portuguesa presente no século XIX tem uma diferença significativa àquela referida no século XIII e isso demonstra uma capacidade surpreendente evolutiva de um idioma. Este adapta-se aos fatores de novas normas gramaticais, influência de convivência com outras nações, indígenas Tupi-Guarani, escravos de diversas regiões da África, especialmente das colônias portuguesas, influência de outras nações europeias, como por exemplo observa-se que a Princesa regente era de cidadania Austríaca e tantos outros fatores que não procede nos alongarmos.



## 5. COMPOSIÇÃO DOS DIALETOS

A realidade brasileira tornou-se ao longo do tempo diferente a portuguesa, onde o povo adotou, principalmente coloquialmente, diversos dialetos por todas as regiões e inclusive entre os Estados da Federação. Contudo, unem-se na Norma Culta Brasileira, NGB<sup>10</sup>, acordada entre as nações que compõe a CPLP<sup>11</sup> os documentos escritos, especialmente os oficiais.

Porém, mesmo com a NGB, a divisão territorial brasileira por dialetos é expressiva; semelhantemente, a identidade de dialetos entre os membros componentes da CPLP é expressiva devido aos traços culturais e influência do regionalismo de cada localidade. Por exemplo o significado de palavras entre o Brasil e Portugal são significativas, exemplo: tênis, ténis.

A formação de dialetos é um fato normal na história humana, diversos fatores levam a essa realidade, parafraseando Charles Darwin, a evolução linguística é natural e prova concreta da evolução humana.

Vejamos a baixo a árvore genealógica da língua portuguesa:

1. Indo-europeu
2. Persa
3. Grego
4. Latim Vulgar
5. Latim-germânico
6. Ibérico
7. Castelhano – Galego-Português
8. Galego-Português
9. Português rudimentar
10. Português- Moçarábico
11. Português

## 6. CONCLUSÃO

O desenvolvimento do idioma Galego-português levou milênios, passando pela influência persa, posteriormente grega, seguida pelo latim e findando com a junção do latim com os povos germânicos que tomaram o Império Romano Ocidental.

Os estudos linguísticos apontavam que a origem da língua portuguesa era oriunda somente da união do Latim Vulgar com o Germânico dos Visigodos. Porém a análise através desse estudo demonstra a presença da Língua Portuguesa na árvore genealógica das

10 NGB – Norma Gramatical Brasileira

11 CPLP – Comunidade dos Países de língua portuguesa.

ramificações do Latim vulgar; porém, a Língua Portuguesa não se origina diretamente do Latim Vulgar com o idioma germânico dos visigodos. Esse estudo tem por finalidade demonstrar a origem do galego-português em seu início pela união: persa, grega, latim vulgar e o germânico dos Visigodos. Com a influência do idioma árabe através dos moçárabes que ocuparam a região sul da península Ibérica, o Sul da Península iniciou uma mudança idiomática que conduziu o nascimento do Idioma Português; como também influência idiomática do português-galego, conduz o nascimento do Idioma Português, também por questões nobiliárias pois os moçárabes foram expulsos pelo comando das tropas por um Nobre francês que primariamente recebeu o título de Conde Portucalense e, posteriormente, o pleito ao Papa elevou o condado a condição de reino afastando-o cada vez mais da Galiza e desenvolvendo um próprio idioma fomentado principalmente pela secular presença moçárabe ao sul da península ibérica, a presença nobiliária francesa que iniciou, mesmo que minimamente, a inserção do francês ao idioma português.

O fator primordial e desafiador está na demonstração da evolução do idioma português, demonstrando-o em sua origem no século XIV a grande mudança no Século XIX. As mudanças oriundas do século XIX e século XX têm muitas peculiaridades da influência da expansão colonial portuguesa que deixaria o planejamento desse trabalho, que está na demonstração do desenvolvimento da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Maria Cristina de. **História da Língua Portuguesa**. Paraíba :Universidade Federal da Paraíba. <http://História da Língua Portuguesa - Maria Cristina de Assis.pdf> (ufpb.br) <acesso em: 14/12/2020>

COSTA, Avelino de Jesus - **Os mais antigos documentos escritos em português: revisão de um problema histórico-linguístico**. In **Estudos de cronologia, diplomática, paleografia e histórico-linguísticos**. Coimbra: Centro de História da Sociedade e da Cultura da Universidade de Coimbra, [s.d.]. [Em linha]. [Conlt. 21 outubro 2013]. Disponível em <Transcricao-do-Testamento-D-Afonso-II.pdf (dglab.gov.pt)>

Embaixada de Portugal junto à Santa Sé. Cronologia das relações de Portugal com a Santa Sé.

Portal Diplomático Relações com Portugal - Sobre a Santa Sé - Embaixada de Portugal junto da Santa Sé (mne.gov.pt) < Acesso em: 14/12/2020>

DUARTE, Olga. **O Império de Alexandre Magno**. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: Império de Alexandre Magno (ul.pt) Acesso em: 17/01/2021

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Português:2020. Disponível em: [http:// A Carta de Pero Vaz de Caminha - Português](http://A Carta de Pero Vaz de Caminha - Português) (portugues.com.br) acesso em: 08/01/2021

EGAS, Eugenio. **Cartas dirigidas à sua Majestade o Senhor D. João VI**. São Paulo: Thypographia Brasil, 1916 Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008316&bbm/2166#page/3/mode/1up>) acesso em: 10/12/2020

Equipe Editorial **Etimologia Origem do Conceito**. 2020. <https://etimologia.com.br/indigena>.

FOCHI, Graciela Márcia.; SILVA, Thiago Rodrigo da. **Contexto historico filosofico da educação**. Indaial: Unisselvi, 19/12/2017.

Invasões dos bárbaros., 2020. Disponível em: In Britannica Escola. Web. - 20 de Dezembro de 2020. - <https://escola.britannica.com.br/artigo/invaões-dos-barbaros/483102>.

SANTOS, Felipa. **O Médio Tejo dos meados do século IX à primeira metade do século III**. Dissertação de Mestrado em História Medieval. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

# O PROTAGONISMO DE PROFESSORES EM DUAS NARRATIVAS FÍLMICAS: PARA ALÉM DA IMAGEM DO HERÓI

**ANA PAULA DOMINGOS BALADELI**

Universidade Federal de Jataí

**RESUMO:** Na condição de discurso estético, o cinema seleciona, interpreta, roteiriza e retrata a profissão docente, sem a obrigatoriedade de evidenciar o compromisso com a verossimilhança. O discurso verbovisual do cinema propaga estereótipos e representações sociais que são construídos socioculturalmente, veiculando ideologias por meio de imagens construídas sobre personagens e situações (MORIN, 1970; DALTON, 2010). Assim, no contexto da formação de professores, os filmes sobre escola, aqueles que retratam os limites e as possibilidades do trabalho docente, podem despertar interesse por temas do cotidiano da profissão, na medida em que veiculam de forma ficcional ou não, fatos da docência em certos contextos sociais. O objetivo desse estudo é discutir os sentidos da docência presentes no discurso cinematográfico, com base no referencial da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001). Para tanto, foram selecionadas duas narrativas fílmicas, *The Emperor's Club* (2002) e *The Kindergarten Teacher* (2018); que apresentam protagonistas anti-heróis e avessos ao clichê de professor missionário. Os resultados indicaram que, mesmo bem intencionados, os professores protagonistas, subvertem a ética profissional, demonstram arrogância, egoísmo e soberba, revelando imagens da docência que se contrapõem a imaginários idealizados de professores. Concluímos que a desconstru-

ção do imaginário de professor missionário, ética e moralmente exemplar, presente nas duas narrativas, favorece o pensamento crítico de professores sobre sua profissão e os significados socialmente veiculados sobre a docência.

**PALAVRA-CHAVE:** Imagens da docência. Discurso cinematográfico. Filmes sobre escola.

**ABSTRACT:** As an aesthetic discourse, cinema selects, interprets, scripts and portrays the teaching profession, without the obligation to present commitment to verisimilitude. The verbal-visual discourse of cinema propagates stereotypes and social representations that are socioculturally founded, conveying ideologies through images built on characters and situations (MORIN, 1970; DALTON, 2010). Thus, in the context of teacher education, movies about school, those that portray the limits and possibilities of teaching profession, may arouse interest in everyday subjects of the profession, insofar as they convey fictional or not facts about teaching in certain social contexts. The purpose of this study is to discuss the meanings of teaching present in cinematographic discourse, based on the framework of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001). Therefore, two motion pictures were select, *The Emperor's Club* (2002) and *The Kindergarten Teacher* (2018), both present anti-hero protagonists who are averse to the missionary teacher's cliché. The results indicated that, even if well intentioned, the protagonist teachers, subvert professional ethics, demonstrate arro-

gance selfishness and pride, revealing images of teaching that are the reverse to idealized missionary teaching depiction. We conclude that the deconstruction of the imaginary of teacher missionary, ethically and morally exemplary, present in both narratives, contribute to teacher critical awareness about their profession and the socially conveyed meanings about teaching.

**KEYWORDS:** Teaching depiction. Cinematographic discourse. Motion picture about school.

## 1. INTRODUÇÃO

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem em significações, convenções e relações. Na condição de objeto de pesquisa e de análise, o discurso cinematográfico pode ter sua dimensão ideológica destacada com o propósito de problematizar a formação de professores, as identidades docentes e os significados veiculados sobre a profissão (FABRIS 2010; DALTON, 2010). Por outro lado, como discurso estético, o cinema seleciona, interpreta e retrata com abordagem poética a profissão docente, sem necessariamente comprometer-se em reproduzir a verossimilhança.

Em outras palavras, o cinema é uma arte que extravasa o lirismo por meio de recursos de edição e de produção com foco na experiência estética e emocional do espectador. Para Teixeira, Grammont e Azevedo (2014) o discurso cinematográfico pode tanto justificar as representações de mundo construídas pelos espectadores, quanto fornecer para professores novos significados sobre sua profissão, por meio de narrativas audiovisuais que congregam o ficcional e fragmentos do real.

Para Morin (1970) na obra *O cinema ou o homem imaginário*, a linguagem cinematográfica é destacada como uma das formas para identificação do espectador com o discurso ou com as ideias propagadas pela narrativa. Dessa maneira, para o pesquisador, “[...] a força de participação do cinema pode levar a uma identificação com os desconhecidos, os ignorados, os desprezados ou mesmo os odiados da vida quotidiana” (MORIN, 1970, p.128).

Considerando a não neutralidade do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), assumimos que o cinema representa mais que uma técnica, indústria, arte e entretenimento, principalmente, porque repercute valores culturais e ideológicos daqueles que o produzem. Logo, ao mesmo tempo em que pode ser caracterizado como uma arte, não deixa de representar uma fonte poderosa de representações e valores culturais. Por essa razão, convém destacar que quando transpostas por outro tempo e espaço, as narrativas fílmicas levam consigo visões de mundo particulares que requerem análises críticas. Segundo Stam (2003), a linguagem do cinema evidencia o fenômeno da *mimese*, na medida em que permite a projeção de um determinado desejo ou imaginário motivado pela projeção feita pelo espectador.

Em vista disso, a repercussão do cinema como forma de entretenimento e lazer, Dalton e Linder (2008); e Padial (2010) argumentam que os significados propagados por narrativas fílmicas, a respeito da docência e do professor, podem influenciar nas percepções construídas e naturalizadas sobre a profissão. Isso significa dizer, que os discursos verbo-visuais veiculados sobre a docência são construídos sob valores, crenças, concepções de mundo e ideologias, reproduzidas na materialidade discursiva e linguística (FAIRCLOUGH, 2001).

O agravante no caso do discurso do cinema é que, sob a chancela de entretenimento, o filme é considerado como produto sociocultural para o lazer, escamoteando seu poder propagador de significados e imagens. Conforme Teixeira, Grammont e Azevedo (2014), “as imagens e narrativas de professores e professoras no cinema refletem e refratam a docência como parte constitutiva no caleidoscópio dos múltiplos reflexos do imaginário e das representações sobre os mestres na vida social, no mundo” (p.127).

Cumprindo então, a função de propagar discursos, a narrativa fílmica pode seguir duas lógicas, a primeira a de favorecer a ampliação do repertório cultural assumindo a característica ficcional e criativa, a segunda, a de recriar em alguma medida o próprio cotidiano. Em ambos os casos, a narrativa fílmica apropria-se de representações sociais, estereótipos e significados extraídos do mundo real como forma de propagar suas verdades (MORIN, 1970; COSTA, 2003).

O objetivo deste estudo é discutir os sentidos da docência, presentes no discurso cinematográfico com base no referencial da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2012). Para tanto, selecionamos duas narrativas fílmicas, *The Emperor’s Club – O Clube do Imperador* (2002) e *The Kindergarten Teacher – A Professora do Jardim de Infância* (2018), que retratam dois professores protagonistas anti-heróis e controversos.

## 2. IMAGENS DA DOCÊNCIA NO CINEMA

Conforme já apresentamos, o cinema como discurso prolifera valores culturais e concepções de mundo, sobretudo, as produções estadunidenses que têm repercussão e apelo comercial em projeção global (DALTON, 2010). Por essa razão, convém destacar, que quando transpostas para outro tempo e espaço, as narrativas fílmicas levam consigo tais visões de mundo.

O cinema como expressão do momento mais avançado do processo de produção do ‘visível’ pode constituir um objeto de estudo, de conhecimento e de informação válido por si próprio, mas também pelo confronto que permite estabelecer entre as disciplinas institucionais (língua, literatura, história, história da arte, etc), e todas aquelas manifestações que hoje contribuem para formação da cultura (COSTA, 2003, p. 39).

Dessa forma, pode ser compreendido como técnica, indústria, arte, linguagem ou discurso, o cinema como meio, cria, edita, manipula um conjunto de imagens que se valendo dos recursos e técnicas midiáticas, nos apresentam narrativas audiovisuais sobre os mais variados temas e gêneros. Segundo pesquisas de Dalton (2010), o professor retratado em filmes sobre escola, representa em sua maioria, um sujeito comprometido com a formação e transformação dos alunos. Essa dinâmica revela um investimento corriqueiro em roteiros pré-formatados com protagonistas professores solitários, idealistas que solitariamente lutam por redenção e salvação dos alunos. O professor idealizado dos enredos hollywoodianos, assume como projeto pessoal a salvação de um aluno ou de uma turma, evidenciando a faceta missionária da docência (BALADELI, 2019).

No que se refere às representações sociais da escola e do professor, Stam (2003); Dalton (2010); Padial (2010) e Teixeira, Grammont e Azevedo (2014) revelam que o arquétipo do professor herói continua sendo reproduzido nos enredos cinematográficos. Em contextos socioculturais desfavoráveis como o de escolas periféricas, geralmente adotadas como cenário nas narrativas, surge a figura inexorável de um professor *outsider*, determinado a promover transformações tanto no comportamento dos alunos, quanto a imagem que os alunos constroem sobre si mesmos.

A docência no cinema é revelada como uma forma de redenção pessoal de professores, nem sempre de carreira, que assumem a árdua tarefa de ressignificar suas vidas a partir de um engajamento social com uma escola sucateada repleta de alunos desinteressados. Para Fabris (2010), a lógica do professor herói adotada nos enredos padronizados de *Hollywood* propaga estereótipos idealizados de docência a ponto de ser este o clichê mais recorrente no cinema, o de professor salvador ou missionário. Os filmes comerciais de origem estadunidense têm abrangência considerável e, portanto, disseminam concepções particulares da realidade e de fenômenos sociais que norteiam a escola pública.

Em outros termos, nos cenários, cenas e enredos da formação de professores, o cinema está presente, encontramos o cinema. [...] Esse outro inunda as telas de cinema, em películas que contribuem na reflexão sobre os professores, seus atributos e condições sociais e focalizam diferentes experiências dos rituais da docência em diferentes planos e variadas perspectivas, articulando arte e vida, escola e vida social, iluminando os vínculos entre educação, cultura e sociedade, em suas temporalidades históricas (TEIXEIRA, GRAMMONT e AZEVEDO, 2014, p. 128).

No campo da formação de professores, a experiência com filmes sobre a profissão professor passa a caracterizar-se diferente quando o espectador – professor em formação inicial – projeta-se na condição do protagonista e reconhece na tela situações da profissão. A respeito do processo de identificação do espectador com o filme, Morin (1970) assevera que isso ocorre quando a subjetividade e a afetividade são mobilizadas a partir da relação afetiva construída com a personagem. Logo, quanto maior a empatia do professor espectador com o protagonista, maior a influência da narrativa fílmica em sua forma de ressignificar a si e a profissão professor.



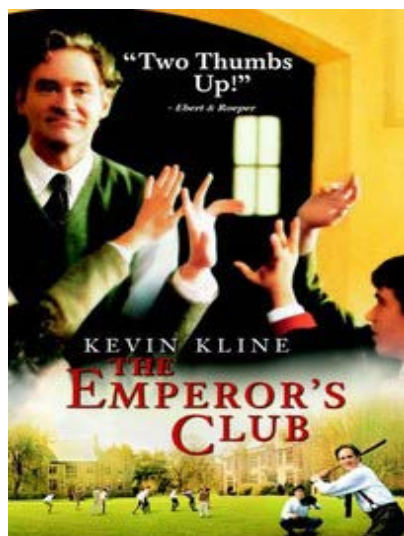
Como nem só de heróis vive o cinema, na sequência, apresentamos os significados da docência em duas narrativas sobre a profissão professor, com protagonistas que subvertem a lógica do professor salvador e missionário.

### 3. OS PROTAGONISTAS DE THE EMPEROR'S CLUB E THE KINDERGARTEN TEACHER

As duas narrativas filmicas em análise, *The Emperor's Club* – O Clube do Imperador (2002) e *The Kindergarten Teacher* – A professora do Jardim Infância (2018), apresentam dois protagonistas anti-heróis.

Classificado como gênero drama, o filme *The Emperor's Club* (2002) tem como espaço principal da narrativa, o *campus* de uma escola tradicional para meninos, a *St. Benedict's Academy for boys*. Responsável pela disciplina de Civilização Ocidental: Grécia e Roma, o professor Mr. Hundert (Kevin Kline) ensina fatos históricos, biografias de imperadores para garotos da elite.

Figura 01 – The Emperor's Club



Fonte: The Emperor's Club, (2002).

A narrativa aborda os limites éticos vivenciados pelo professor Hundert, que na tentativa de ajudar um aluno indisciplinado e descompromissado com os estudos, altera a nota deste classificando-o como competidor no Concurso Júlio César. Austero, tradicional e convicto das lições de ética que ensina, o professor acaba agindo de forma contraditória com o discurso que defende.

O ingresso do aluno Sedgewick Bell (Emile Hirsch), filho de um senador republicano na turma de Mr. Hundert, faz com que o professor identifique o desvio representado por Bell em comparação ao demais alunos da turma. Ao conhecer o senador, o professor acredita

que o filho é oprimido pelo pai e, portanto, careça de orientações e aconselhamentos que são negligenciados na família, por isso decide assumir a tarefa de transformar a vida de Bell.

Mr. Hundert é retratado como um professor tradicional, formal, porém cordial. Tem como atribuição também a preparação de sua turma para participarem do tradicional Concurso Júlio Cesar, competição importante que mobiliza o colégio e seus familiares, caracterizada como um *quiz* de perguntas e respostas sobre a civilização Greco-romana.

As eliminatórias do concurso se aproximam e para ajudar Bell, o professor aumenta a nota que o aluno tirou na redação, instrumento de classificação dos participantes no concurso. Ao fazer isso, prejudica outro aluno, que por mérito seria o aluno classificado para representar a turma. A ação antiética do professor parece não constrangê-lo, já que na missão de transformar o aluno displicente e arrogante em um aluno dedicado, o professor acredita que os fins justificariam os meios empregados.

Mr. Hundert investe na redenção de Bell, o que acredita acontecer se o mesmo tiver a oportunidade de participar do Concurso Júlio Cesar. Para Mcdermott, (2008), o aluno Bell passa a ser o projeto pessoal do professor, que acredita ser o único a ter o poder de prover a transformação que acredita ser necessária no aluno.

A ética profissional de Mr. Hundert é recontextualizada na narrativa, visto que passa a ser observada pelo próprio professor como uma forma de agir diante das circunstâncias, ou seja, o certo e o errado são relativizados. Bell representa o desvio, o único aluno da turma que não valoriza os estudos, que não compreende o prestígio da instituição e o valor dos conhecimentos da disciplina ministrada por Mr. Hundert.

A classificação de Bell para as eliminatórias do concurso consolida a fraude e subverte o padrão de comportamento que o próprio professor ensina nas aulas. Assim, a alteração da nota do aluno ilustra a transposição entre a ação docente motivada pela boa intenção e a ética profissional (MCDERMOTT, 2008). O aluno percebe que fora favorecido pelo professor e se aproveita da situação para 'colar' no concurso, pois sabe que o professor não pode detê-lo ou mesmo denunciá-lo ao diretor, pois também havia burlado as regras.

A idoneidade e o caráter de Mr. Hundert são postos à prova, quando, deliberadamente, aumenta a nota de Bell classificando-o como finalista no Concurso Júlio César. Ainda que com boa intenção, o professor prejudica um dos melhores alunos de sua turma, classificando Bell e não Blythe para o concurso. Decepcionado por ter arriscado seu posto no colégio e não ter observado mudança no comportamento de Bell, após 25 anos, já aposentado, quando convidado para atuar como mestre de cerimônia da revanche do concurso patrocinada justamente por esse aluno, o professor novamente deixa-se levar pela ilusão de que teria alguma lição a ensinar ao aluno.

Todavia, durante a revanche que acontece em um resort de alto padrão, agora adulto, pai de família e pré-candidato a senador, Bell demonstra ao antigo professor, colegas do colégio e aos convidados, que ainda mantém a soberba e a arrogância como marcas

de sua personalidade. A revanche do Concurso Júlio César realizado 25 após sua derrota, revela o egocentrismo de Bell e seu plano para evidenciar o poder e *status* mantido por sua família.

Novamente, Bell trapaceia no concurso e, novamente o professor percebe a farsa em que se transformou a revanche. Desapontado, Mr. Hundert confessa a Bell sua decepção e assume que falhou como professor, pois acreditava que poderia ter feito alguma diferença no caráter do rapaz.

O concurso que até então, representava um evento do colégio para prestigiar os melhores alunos, torna-se palco de uma disputa de egos, de um lado o professor egocêntrico e soberbo que se julga autossuficiente na tarefa de moldar o caráter de seu aluno, por outro, Bell revestido de arrogância e prepotência da classe média-alta se considera intocável.

Na segunda narrativa fílmica, *The Kindergarten Teacher* (2018), a professora do Jardim de Infância, Lisa Spinelli (Maggie Gyllenhaal), é admiradora das artes e literatura. Casada, mãe de dois filhos adolescentes, explora seu perfil artístico e criativo frequentando, após o trabalho, um curso de escrita criativa. Dedicada aos alunos e à família, Lisa tem sua rotina alterada com a descoberta de que seu aluno Jimmy Roy (Parker Sevak), de cinco anos e meio de idade, cria poemas. Interessada em incentivar o desenvolvimento artístico de Jimmy, Lisa solicita à babá do garoto que redija os versos criados pelo menino, a fim de que a professora acompanhe o processo criativo fora do tempo escolar.

Figura 01 – The Kindergarten Teacher



Fonte: The Kindergarten Teacher (2018).

A professora está motivada por ter encontrado em seu pequeno aluno um artista em potencial, assim, compartilha cada verso do aluno prodígio com seu esposo, com quem conversa sobre o valor artístico dos poemas.

Em sala de aula, como aluna do curso de escrita criativa, Lisa tem outro comportamento. Nesse espaço, lê os versos de Jimmy como se fossem de sua autoria. O professor do curso observa a mudança qualitativa nos versos apresentados por Lisa, que no início eram criticados pelo professor que os caracterizava como versos de uma escritora iniciante. A partir do momento em que começa a apresentar os versos de Jimmy, a aspirante a escritora recebe elogios e começa a se destacar em sala de aula, chamando a atenção do professor, com quem mais tarde flerta casualmente.

A situação de usurpadora do trabalho criativo de uma criança não constrange a professora, que parece se sentir confortável e até orgulhosa da posição de tutora do talento artístico de Jimmy. Imbuída pelo desejo de registrar o maior número possível de versos criados por seu aluno, Lisa começa abdicar de suas funções de professora do Jardim de Infância, delegando à Megan, sua ajudante de sala algumas tarefas, para que assim, possa dedicar-se exclusivamente ao aluno prodígio.

O início da narrativa nos apresenta Lisa como uma professora dedicada ao trabalho e à família, de semblante triste e melancólico, que entusiasta das artes investe em sua formação como poetisa, frequentando um curso de escrita criativa após o trabalho. Em família, incentiva sem sucesso que seus filhos adolescentes se interessem por projetos artísticos. O diálogo com os filhos pouco flui, o que faz com que a professora se frustre e dedique-se ao aluno talentos a quem atribui o capital artístico que pessoalmente lhe falta.

Com a descoberta do talento de Jimmy, sua dedicação passa a ser salvaguardar as produções dos versos criados espontaneamente pelo aluno. Obstinada em seu projeto pessoal, busca apoio do tio e do pai de Jimmy, se oferecendo para ser a tutora do aluno em meio período, a fim de que possa motivar e apoiar a produção artística deste fora do período da aula.

Observamos que, inicialmente, os planos de Lisa não se mostram evidentes, o que nos é apresentado é o retrato de uma professor de Jardim de Infância frustrada por não ser reconhecida como poetisa que, a partir do conhecimento do talento de seu aluno prodígio encontra motivação para o trabalho e para a vida. Todavia, conforme Lisa mente para o pai do aluno, negligencia seu trabalho em sala de aula para dedicar-se exclusivamente ao aluno, a mediação de Lisa como professora extrapola os propósitos pedagógicos.

Jimmy passa a ser um projeto pessoal de Lisa, já não participa das atividades em sala com outras crianças, é acordado durante a hora do soninho para produzir versos, é tirado de sala de aula para que observe a paisagem e crie novos versos. A dedicação da professora extrapola as ações de professora, forçando o aluno a telefonar-lhe quando estiver criando versos, assim ela poderia registrá-los por escrito.

O aluno de cinco anos e meio, retratado como introspectivo, passa a maior parte do tempo sob os cuidados da babá, já que seu pai é um empresário do ramo de clubes noturnos. O tio, que trabalha na redação de um jornal, tem alguma influência sobre a educação de Jimmy, e é por meio dele que o garoto ouve histórias. A relação do aluno com os versos

é motivada pelo lúdico, assim, enquanto caminha de um lado para outro da sala de aula, cria versos a partir das narrativas que ouve e de outras que cria.

A obsessão de Lisa ascende a outro nível, quando o professor do curso a convida a apresentar-se em um clube de aspirantes a artistas e literatos. Lisa observa a chance de destacar-se entre os demais, e para isso leva o aluno Jimmy para que recite seus poemas. A ida ao evento requer alguns estratégias da professora, como mentir para o pai do aluno alegando que o mesmo está em um jogo de *baseball*, tirá-lo da sala de aula e levá-lo ao auditório para ensaiar no palco, fornecer-lhe roupa apropriada para a ocasião, um clube noturno, onde só estariam presentes adultos, aspirantes a artistas.

O que a professora não esperava é que à medida que Jimmy recitava os versos, o professor do curso de escrita criativa compreendia a farsa, ou seja, os versos apresentados por Lisa na verdade eram de autoria de uma criança. Tentando justificar que sua mediação com Jimmy era no sentido de proteger o talento do aluno, quando questionada pelo professor, Lisa mostra-se ainda orgulhosa por ser a tutora de um jovem talento. Imbuída de um sentimento protetor, assume a formação artística de Jimmy como projeto pessoal e, ao final se vê pressionava a abandonar o curso de escrita criativa.

Ao saber que o filho houvera sido levado pela professora a um evento sem sua autorização, o pai de Jimmy o transfere de escola, ao que se dá o início da obsessão de Lisa. A professora do Jardim de Infância, admiradora das artes, encontra nos versos de um aluno de cinco anos e meio a motivação de que precisa para desenvolver-se como artista. Contudo, seu nível de comprometimento e dedicação pela situação ascende ao nível obsessivo, a ponto de sequestrar o aluno e levá-lo para outra cidade. O plano de Lisa é nutrir a criatividade artística do jovem talento, para isso, viaja até a fronteira dos Estados Unidos com o Canadá, para que a paisagem bucólica dos campos e lagos despertem na criança o desejo de produzir novos versos. Ao perceber que havia sido sequestrado, o próprio aluno liga para a polícia denunciando o seu cárcere.

As duas narrativas fílmicas sobre professores protagonistas, ainda que bem intencionados, mas que agem de forma antiética, nos revela o limite da atuação docente. Temos o retrato de dois professores que consideram ter o poder de proverem mudanças significativas na vida dos alunos. Ego e soberba tomam conta das ações dos professores, que antes da descoberta dos problemas a serem resolvidos em seus respectivos alunos, atuavam de forma coerente com o discurso que pregavam.

Mr. Hundert duela com o seu discurso de baluarte da ética e moral, contrastando com suas atitudes que, embora bem intencionadas, prejudicam um de seus melhores alunos privilegiando Bell, aluno arrogante e displicente com os estudos.

Lisa por sua vez, retrata o duelo da razão com a insanidade. Sua motivação pessoal e desejo de ser reconhecida como poetisa a conduz a um comportamento obsessivo compulsivo, de superproteção do aluno e fuga da realidade.

As análises das imagens da docência em filmes com professores protagonistas egoístas, que subvertem as regras da instituição e a ética da profissão, também podem representar um convite à reflexão sobre as imagens de bons/maus professores que o cinema tem alimentado o imaginário social sobre a docência.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem do cinema sugere uma forma de representação da realidade, propaga estereótipos e representações sociais que são construídos socioculturalmente, veiculando ideologias por meio de imagens construídas sobre personagens e situações (MORIN, 1970).

Tal qual Mr. Hundert, que passa a agir de forma leviana e imoral, alterando propositamente a nota de Bell, para que se classifique para o concurso Júlio César. Lisa também subverte suas funções como docente e extrapola seu grau de atuação na vida de Jimmy, passando de professora para tutora. Assim, os alunos Bell e Jimmy tornam-se projetos pessoais de dois protagonistas que, subvertem a ética docente e almejam por meio de seus alunos satisfazerem seus egos e projetos pessoais.

Para Mr. Hundert, os conteúdos de sua disciplina oferecem aos alunos valores e princípios por meio dos quais tirariam lições para a vida em sociedade. Moral e ética se tornam o fio condutor da educação, razão pela qual espera que os mesmos dediquem-se aos estudos e reconheçam o valor da educação, o poder da tradição e, sobretudo dos conteúdos que ensina.

Na percepção de Lisa, a sociedade contemporânea poderá corromper o desenvolvimento artístico de Jimmy, razão pela qual o mesmo necessita de sua intervenção como a responsável por salvaguardar o seu talento.

Indubitavelmente, os filmes comerciais propagam vertiginosamente a naturalização da necessidade de um professor benevolente e disposto a transformar ou resolver um problema do aluno ou da escola. Nesse estudo, os protagonistas retratados consideram ter o poder de proverem mudanças significativas na vida dos alunos, motivados exclusivamente pelo egocentrismo, arrogância e soberba. Logo, as imagens da docência que subvertem a ética profissional, nos provocam, nos constrangem e nos incitam como espectadores professores, que podemos nos questionar a partir da ficção, o impacto de tais imagens no exercício da profissão.

Mesmo nessas circunstâncias, ambas as narrativas nos fornecem subsídios interessantes para refletirmos sobre a natureza do trabalho do professor, bem como, problematizarmos a forma como o cinema, compreendido neste estudo como discurso, influencia nas imagens, ainda que negativas, que construímos sobre a docência.



## REFERÊNCIAS

- BALADELI, Ana P.D. A lição improvável do falso professor no filme *School of Rock*: o avesso do herói. **Revista Uniabeu**, Nilópolis, RJ, v. 12, n. 32, 2019. p.52-65. Disponível em: <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/issue/view/154>> acesso em 05 set.2020.
- COSTA, Antônio. **Compreender o cinema**. 3. ed. Trad. Nilson M. Louzada. São Paulo: Globo, 2003.
- DALTON, Mary M.; LINDER, Laura R. **Teacher TV: sixty years of teachers on television**. Peter Lang: New York, 2008.
- DALTON, Mary. **The Hollywood curriculum teachers in the movies**. 2.nd. Peter Lang: New York, 2010.
- FABRIS, Eli T. A. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n.1, jan./jun.2010. p. 232-245. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/15.pdf>> acesso em 10 set.2020.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 93-110.
- MCDERMOTT, Elizabeth. Mr. Chipping and Mr. Hundert: Manliness, Media, and the Classical Education. University of Massachusetts Boston. **Classical and Modern Literature**, v. 28, n. 2, 2008.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaios de antropologia**. Lisboa: Ed. Moraes, 1970.
- PADIAL, Mônica N. **O professor e sua figura no cinema: uma análise da docência e da educação escolar retratada em dois filmes hollywoodianos**. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- TEIXEIRA, Inês A.C.; GRAMMONT, Maria J.; AZEVEDO, Ana L.F. “Me ajuda a olhar!” O cinema na formação de professores (as). **Educação em Foco**, v.17, n.24, 2014, p.123-143. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/view/31/showToc>> acesso em 11 set. 2020.
- THE EMPEROR’S CLUB. Michael Hoffman (direção). Neil Tolkin (roteiro). Universal Pictures, US, 2002. 109 min.
- THE KINDERGARTEN TEACHER. Sara Colangelo (direção). Sara Colangelo, Nadav Lapid (roteiro). Pie Films, Maven Pictures, Paperchase Films, US, 2018. 96 min.



# ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL: A MATERIALIDADE DA LEITURA NOS TECNODISCURSOS PARA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS

**ROBERTA SANTANA BARROSO**

Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem (UENF)

**ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI**

Professora do Programa de mestrado e doutorado de Cognição e Linguagem (UENF)

**CLODOALDO SANCHES FOFANO**

Doutorando do Programa de Cognição e Linguagem (UENF)

**SINTHIA MOREIRA SILVA RIBEIRO**

Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem (UENF)

**RESUMO:** A discussão teórica que aqui se apresenta é fruto da reflexão acerca da percepção da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) para a constituição do *corpus* de análise do digital, que se configura na materialidade da leitura dispersiva na constituição de sentidos. É em torno do digital como objeto de análise que se debruçam as pesquisas que ora se propõe, por conta da materialidade discursiva do digital. O trabalho foi metodologicamente estruturado por pesquisa bibliográfica de base qualitativa. Por fim, este trabalho girou em torno da discussão das possibilidades de abordagem metodológica na realização de pesquisas que buscam identificar e analisar os discursos da materialidade digital das leituras dispersivas, a multiplicidade de semioses que ocorrem nas mídias digitais e os estudos das ciências da linguagem em relação à questão dos universos digitais.

**Palavras-chave:** Análise do discurso digital. Tecnodiscurso. Materialidade discursiva.

**ABSTRACT:** The theoretical discussion presented here is the result of reflection on the perception of the French Discourse Analysis (ADF) for the constitution of the corpus of digital analysis, which is configured in the materiality of the dispersive reading in the constitution of meanings. It is around the digital as an object of analysis that the research that is now being proposed, due to the discursive materiality of the digital. The work was methodologically structured by qualitative based bibliographic research. Finally, this work revolved around the discussion of the possibilities of methodological approach in conducting research that seeks to identify and analyze the discourses of digital materiality in dispersive readings, the multiplicity of semioses that occur in digital media and the studies of language sciences in regarding the issue of digital universes.

**Keywords:** Analysis of digital discourse. Technodiscourse. Discursive materiality.

## INTRODUÇÃO

A língua é um fator social no qual a sua existência se constitui por meio das necessidades de comunicação entre os seres humanos. O discurso é o ponto de articula-

ção dos métodos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. A análise do discurso (AD) apresenta-se em constante mudança de modo que o linguístico é o espaço em que se dá a materialidade, temática por meio da qual o homem se faz o sujeito concreto. E devido às inúmeras mudanças que vêm ocorrendo no mundo, no transcorrer do tempo, a propagação da comunicação social, por meio dos ambientes digitais, tornou-se uma grande aliada da vida em sociedade e, com isso, o digital realizou uma transformação na discursividade do mundo, nas relações sociais e na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Segundo a concepção teórica de Orlandi (2007), a AD, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso, do movimento com ideia de curso e percurso no qual a palavra *discurso* carrega em sua etimologia no sentido de movimento. Portanto, o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007). Consideramos a AD como possibilidade de interpretar a linguagem em sua forma mais exitosa na manifestação entre os locutores e interlocutores e os vários fenômenos e conceitos gerados para captar o sentido não explícito no discurso por meio da palavra. Logo, é precisamente na palavra que melhor se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação. Assim, entendemos que é também por meio da palavra que nos definimos em relação ao outro ou em relação à coletividade (BAHKTIN, 2014).

A reflexão que é apresentada neste artigo retoma a análise do discurso digital constituindo, assim, seus *corpora* de trabalho a partir da própria rede internet ou de outros dispositivos a ela conectados. Assim, o funcionamento da linguagem, considerando as condições de produção em ambientes digitais e nas situações de enunciação, constitui a questão da leitura e sua materialidade. Em geral, como adverte Pêcheux (2011), quando se trata do arquivo, contornamos a questão da leitura, questão esta custosa à AD, ao “adicionar sistematicamente a leitura à fragmentação espontânea das sequências para liberar completamente a matéria verbal [ou não verbal] dos restos de sentido que ainda a aderem [...]” (PÊCHEUX, 2011, p. 16).

Esta pesquisa foi estruturada em três seções. A primeira apresenta, de forma breve, aspectos gerais concernentes à Análise do discurso de linha francesa (ADF), desde a gênese desta metodologia. Enquanto que a segunda se debruça nas pesquisas em torno do digital como objeto de análise diante da materialidade discursiva do digital, Análise do Discurso Digital (ADD). Finalmente a terceira e última seção propõe a identificar e analisar os discursos da materialidade digital das leituras dispersivas, a multiplicidade de semioses que ocorrem nas mídias digitais e os estudos das ciências da linguagem em relação à questão dos universos digitais.

## 1. ASPECTOS GERAIS SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA (ADF)

AADF é a disciplina das Ciências da Linguagem especializada em analisar, de forma reflexiva, as construções ideológicas presentes em um texto. A proposta de um novo objeto chamado “discurso” surge com Michel Pêcheux na França, em 1969. Contemporâneo a Pêcheux está Michel Foucault, também na França e ao mesmo tempo incomodado por questões semelhantes.

Por volta dos anos 1980, as propostas de Pêcheux vão-se aproximar de outros fundadores. Nos seus últimos escritos, Pêcheux já tende para várias aberturas, deslocando-se da primazia sobre o discurso político, sobre a materialidade escrita, para encontrar outras formas materiais, diferentes regimes de materialidades. A fim de corroborar com esse entendimento, Barbosa afirma:

A Análise de Discurso, de linha francesa, nascida em 1969, diferentemente da linguística e das ciências sociais, focaliza a linguagem em seu funcionamento, o sujeito em interação, (re)produzindo sentido por meio da linguagem em dada situação e contexto histórico. Dessa forma, concebe a relação entre história, sujeito e linguagem, num complexo de que decorre a produção de sentidos (BARBOSA, 2008, p. 2).

AADF tem demonstrado ser um campo de pesquisa muito fértil. A gênese desta se dá no momento político e intelectual francês, marcado pela união entre filosofia e prática política. Nesse sentido, essa teoria atravessou fronteiras e movimentou o campo das ciências humanas, constituindo-se hoje numa disciplina interdisciplinar.

Já no Brasil, Piovezani e Sargentini (2011) ressaltam que a solidificação da AD incide em um avanço epistemológico e político, caminhos pelos quais é possível entender a sociedade. AAD é implantada em território brasileiro a partir do final dos anos 1970, momento em que começa a circular uma considerável diversidade de teorias provenientes de diferentes lugares. Entre elas, destacam-se a ADF, a AD anglo-saxã, a Análise da Conversação, a Linguística Textual e a Semiótica greimasiana. Com o avanço dessas teorias, surgem entre elas alianças e conflitos.

AAD configura-se como corrente estruturalista e interage com a linguística e a história, por isso a AD ser conhecida como uma disciplina de base interdisciplinar que utiliza, como material de estudos, elementos que fazem parte da existência humana. Portanto, a AD investiga a época, o lugar, os fatos políticos, as questões religiosas, e tantas outras que servem para analisar a “Formação Discursiva”. Esclarece Maingueneau:

A Análise de Discurso não pretende se instruir como especialista da interpretação dominante “o” sentido dos textos apenas pretende construir procedimentos que exponha o olhar-leitor a níveis opacos, a ação de um sujeito [...] o desafio crucial é o construir interpretações, sem jamais neutralizá-las [...]” (MAINGUENEAU, 1997, p. 11).

Ao buscar uma delimitação relativa à AD, percebemos que, apesar da polissemia presente no termo, esta se ocupa do sujeito, dos sentidos gerados por ele, na produção do discurso. Logo, pode-se apontar como palavras-chave para descrever tal prática científica nascida no século XX: sujeito, linguagem, história, sentido. Para Maingueneau, a escola francesa da Análise do Discurso filia-se

[...] a uma certa tradição intelectual européia (e sobretudo da França) acostumada a refletir sobre texto e sobre história [...]; e a uma certa prática escolar que é a da “explicação de texto” muito em voga na França, do colégio à universidade, nos anos anteriores a 1960 (Ibidem, p. 10).

Além disso, evidencia Maingueneau (1997), apoiando-se em Antoine Culioli (1990), que a França é um país onde a literatura exerceu um papel fundamental. Logo, devemos argumentar e perguntar se a AD não é uma forma de substituir a explicação de textos enquanto exercício escolar. Para tanto, ao fazer uma reflexão sobre essa hipótese, inferimos que não se pode confundir a AD com uma simples análise de textos. Nesse sentido, a ADF buscará, por meio dos textos impressos tipologicamente mais marcados, os sentidos produzidos pelo sujeito ao elaborar um discurso, suas intenções e a forma como é recebido por quem lê suas palavras.

## **1.1. ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL (ADD): PROBLEMATIZAÇÕES E DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS**

A AD em seus princípios compreende como objeto de estudo as manifestações discursivas por meio do pensamento, ações e manifestações nos quais suas teorias necessitam de maior compreensão e que demandam novas questões a servirem de base para seus procedimentos de análise. Podemos considerar a AD um campo de várias disciplinas, na qual o discurso, nesse sentido, vai além da linguagem, e sua análise contempla a diversidade e pluralidade no qual o indivíduo manifesta, seja por meio da leitura, seja da escrita, em uma perspectiva muitas vezes semiótica. Aqui abordaremos o digital e os processos de ressignificação do discurso nas relações históricas, ideológicas e sociais na construção de sentidos e dos sujeitos. Segundo Cristiane Dias (2016), o digital conforme a maneira de sua produção e os meios de circulação estão ligados a diversos campos, afetos, trabalho, mobilidade, ciência, relações sociais, que se modificam e que produzem novos sentidos. Ao Analista de Discurso cabe observar, compreender a historicidade do sentido para chegar ao processo da significação. Nesse percurso analítico, deve-se levar em conta a memória no que se refere à relação da língua com a história: memória discursiva e seus efeitos na constituição do sujeito (DIAS, 2016, p. 09).

A Análise do Discurso Digital (ADD) tem se ocupado sobre essa questão no âmbito da Rede franco-brasileira de análise do discurso digital, que foi criada a partir de uma co-

laboração entre os trabalhos desenvolvidos na França por Marie-Anne Paveau, da Universidade de Paris 13 SPC, sobre a *Analyse du Discours Numérique* (ADN), e, no Brasil, os trabalhos de Cristiane Dias a Análise do Discurso Digital, no Labeurb (Nudecri-Unicamp). Desde 2004, Cristiane Dias tem se dedicado a investigar as mudanças na discursividade do mundo, chamada hoje de digitalização do mundo, ou seja, “práticas de linguagem que tendem à metaforização das relações sociais e das práticas dos sujeitos que, por meio do acesso deslocam o campo da ‘luta’ para uma inscrição na forma digital” (DIAS, 2016, p. 10). Em outros termos, a “digitalização do mundo é um processo de historicização dos sentidos que desloca o modo de significação”, uma forma material de produzir no qual se inscreve o dizer, o fazer, as práticas dos sujeitos, dentre outras condições de produção, provocadas por outras instituições, como as corporações do tipo Google ou Microsoft, no funcionamento da máquina ideológica por meio das relações de poder e de produção-reprodução do trabalho. A digitalização do mundo é essa coisa “en-formada” (ORLANDI, 2012, p. 72) pelo digital.

A partir disso, propomos uma reflexão a propósito do digital e às novas práticas de análise que se impõem, por meio das bases teóricas e métodos na produção de noções e das especificidades dos objetos de análise digitais. Na concepção de Dias (2018), “uma vez que ao formular formas de pensamento sobre procedimentos de análise no âmbito de um quadro teórico específico, os conceitos se desdobram, deslocam, retornam sobre si mesmos” (DIAS, 2018, p. 19).

Nessa diretriz, Dias (2018) corrobora ao salientar que é em torno do digital como objeto de análise do discurso, como objeto no campo do discurso e aos procedimentos teórico-analíticos no qual esse objeto emerge, em que se configura a descrição e interpretação, buscando dar conta da materialidade discursiva do digital (DIAS, 2018). Diante da análise epistemológica da AD, o digital se coloca em torno das questões para linguagem e seu funcionamento, assim como o processo de escrita digital como advindo de uma tecnologia discursiva. Nas palavras de Dias (2018), “a análise do discurso tem estabelecido com outras teorias que se debruçam sobre o digital, como ciência da informação e a cibercultura” (Ibidem, p. 20).

O estudo de textos digitais e suas características linguísticas vêm sendo analisados tanto pelas ciências da linguagem na sua composição Texto, Discurso, Interação (TDI) e passaram de produções digitais para serem analisadas como próprias ferramentas teórico-metodológicas, em uma perspectiva comparativa (comparação de traços entre os discursos impressos e os digitais) ou aplicacionista (aplicação dos dispositivos de análise da escrita impressa aos discursos digitais) (PAVEAU, 2017).

Desta feita, conforme Marie-Anne Paveau (2017), qualquer que seja o nome, revolução, transformação ou conversão, as ações e os efeitos do digital se impõem diante do uso das tecnologias digitais, da internet e dos objetos conectados de maneira progressiva integrando-se à nossa existência, tanto nos espaços culturais, sociais e geográficos (PAVEAU, 2017). No sentido de mostrar os materiais de análise, como o digital, e seu funcionamento

no discurso é que se desdobram as noções de autoria e sua produção no campo da linguagem. Para tanto, é preciso entender o exterior que constitui o discurso digital, as relações e os meios de produção capitalista, os processos da constituição de sentidos e suas condições de produção, mas também a formulação e a circulação desse discurso (DIAS, 2018). Na opinião da autora, trata-se de buscar compreender a materialidade discursiva da tecnologia digital, ou seja, do discurso digital e suas condições de produção (Ibidem, p. 44). Acerca da materialidade discursiva do digital, o “real específico forma o espaço contraditório do desdobramento das discursividades” (ORLANDI, 2012, p. 52).

A materialidade digital é “o processo de significação que se dá pela emergência da discursividade digital na forma material do discurso (texto, imagem, cena urbana, etc.)” (DIAS, 2016, p. 173). Todavia, a materialidade digital não se reduz ao digital ou ao online, o que caracteriza a materialidade digital é sua discursividade.

As tecnologias digitais são alavancas geradoras das transformações que as tecnologias produzem e é necessário, portanto, compreender a natureza dessa relação com base na AD e com as teorias que tratam a informação, como a cibercultura, e com sua relação com o discurso. Para Cristiane Dias (2018), “é preciso compreender o processo discursivo da informação, uma vez que ela é também matéria significativa” (Ibidem, p. 29). Nessa perspectiva é que propomos a pensar na linguagem, a partir da AD, na configuração do discurso digital como um objeto de análise, a partir de sua constituição, sua formulação, sua circulação e sua construção no digital. No entendimento de Cristiane Dias (2018), a tecnologia é muitas vezes tomada pelo digital, embora somos tomados pelo digital, como se ele fosse a única tecnologia ou a única base de seu desenvolvimento avançado (Ibidem).

A ADD busca integrar tecnologia à produção do discurso, produções verbais numa perspectiva que une tecnologia com aspectos languageiros. Uma reflexão das questões fundamentais da ADD é em torno de indagações a respeito dos textos que circulam nos ambientes digitais on-line, como se configuram, como analisar a construção de sentidos destes textos. A *tecnologia discursiva* é o conjunto dos processos de discursivização da língua num meio tecnológico. É um dispositivo no âmbito do qual a produção languageira e discursiva está intrinsecamente ligada a instrumentos tecnológicos online e off-line (computadores, telefones, tablets, programas, aplicativos, sites, blogs, redes, plataformas...). A tecnologia discursiva implica uma natureza compósita das produções languageiras (PAVEAU, 2013).

Para Paveau (2017), o significado dos termos neológicos compostos com o elemento *techno*, usados no trabalho de ADD refere-se a uma evolução teórica necessária ao se falar de tecnodiscurso, de tecnomodo, de tecnosigno, de tecnogênero do discurso e do tecnografismo devem incluir uma análise teórica que modifica epistemologicamente o domínio das ciências da linguagem. Nas palavras de Paveau (2017), “falar de tecnodiscursos, de um elemento da tecnolinguagem ou de análise tecnolinguística é, portanto, fazer parte de uma prática ecológica e pós-dualista da linguística” (Ibidem, p. 14).



Durante muito tempo, a tradição dos estudos da linguagem concentrou-se na análise de gêneros praticados nas interações das semioses faladas ou escritas, hoje, no entanto temos as imagens dinâmicas, estáticas, os gestos, os sons com os quais lidamos em nossas práticas de comunicação tão ávidas nos dias atuais. Marie-Anne Paveau (2017) corrobora afirmando que “As ciências da linguagem ainda não fizeram essa constatação e apresentam um atraso importante em relação à questão dos universos digitais e das suas produções nativas” (Ibidem, p. 9). Nessa diretriz, a autora ratifica que a maioria dos raros trabalhos que existem até hoje sobre os discursos nativos digitais da internet ou da web apresentam dificuldade em levar em consideração sua dimensão técnica integrada à sua natureza linguageira (Ibidem).

## 1.2. DISCURSO NATIVO DIGITAL: OBSERVAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

As especificidades dos discursos nativos da internet compreendem intensa relacionabilidade na circulação do plano discursivo. Segundo Marie-Anne Paveau, uma das principais pesquisadoras da área atualmente, o discurso nativo digital é considerado como conjunto composto de técnica e linguagem (tecnolinguagem, tecnodiscurso) e como lugar de fusão entre imagem e texto como pilotos de significado. Conforme a autora, os discursos nativos digitais não se desenvolvem obrigatoriamente segundo um eixo sintagmático específico do fio do discurso. “Eles podem ser deslinearizados por links hipertextuais, os quais direcionam o texto-fonte e o seu leitor para um outro discurso em uma outra janela de navegação” (PAVEAU, 2017, p. 28). A pesquisadora enfatiza o fato de que grande parte das abordagens que se propõe a analisar o discurso digital, em ciência da linguagem, ainda muito focada numa materialidade linguageira, isto é, extraindo o texto verbal do ambiente tecnológico, no qual o texto foi concebido, conforme Isabelle Pierozak, trata-se de obras que utilizam a Internet “*para corpus*” e não “*como corpus*” (PIEROZAK, 2014). No que se refere a este processo, Paveau afirma que

[...] os textos digitais apresentam características específicas de seus modos de produção que não podem ser observadas de fora, mas requerem conhecimento de dispositivos de escrita e culturas digitais, bem como habilidades em usos e práticas escriturais: corpora digitais não são corpora entre outros, mas sim campos, que requerem a presença do usuário do pesquisador (PAVEAU, 2016, p. 15).

Portanto, não podemos desassociar os tecnodiscursos, pois eles se remetem ao que seja linguageiro e técnico, ambos estão relacionados, cuja matéria propriamente linguageira não pode ser extraída desses ambientes conectados sem que se prejudiquem as análises. Elucida Marie-Anne Paveau (2016) ao dizer que “certos elementos de linguagem produzidos em universos digitais, conectados ou não, possuem uma dimensão técnica intrínseca, ou seja, indissociáveis da unidade considerada: são tecnolinguagem” (PAVEAU, 2016, p. 25). Na perspectiva da autora “o texto digital é um compósito tecnodiscursivo no



qual várias ordens semióticas se hibridizam (linguagem, imagem, som)” (Ibidem, p. 14). Deve-se, portanto, levar em conta as especificidades extralinguísticas, isto é, a singularidade do discurso digital em sua multiplicidade de semioses.

A escrita digital, que se desenvolve em contextos tecnodiscursivos específicos, é ela própria específica: não pode, portanto, ser descrita usando ferramentas teóricas e metodológicas ordinárias da linguística, mas requer o estabelecimento de um dispositivo que nos permita pensar sobre suas condições e práticas de produção, seus traços formais e sua contextualização social (Ibidem, p. 21).

A definição de tecnologia discursiva, conforme Marie-Anne Paveau (2017), corresponde ao conjunto dos processos discursivos da língua num meio ambiente tecnológico. O dispositivo no interior do qual a produção languageira e discursiva é intrinsecamente ligado às ferramentas tecnológicas online ou offline (computadores, telefones, tablets, programas, aplicativos, sites, blogs, redes, plataformas). Essas ferramentas possuem traços de formas languageiras: pensar o languageiro como um compósito heterogêneo languageiro, social, cultural, histórico, material, tecnológico, emocional, etc.; dar conta do aspecto que compõe (tecnolinguageiros e tecnodiscursivos) o discurso é, todavia, compreender que a técnica não é um simples “suporte”, mas um componente estrutural dos discursos. Paveau (2017) enfatiza que os discursos digitais nativos não são de ordem puramente linguística, que determinações técnicas co-constroem formas de tecnolinguagem, nas perspectivas antropocêntricas devem ser descartadas o reconhecimento do papel de agentes não humanos em produções de linguagem (PAVEAU, 2017). A tecnolinguagem (tecnolíngua, tecnodiscurso, tecnolinguageiro) discursiva designa o sistema de formas disponíveis: comuns, aprendidas, em evolução e regidas por regras – tecnodiscurso designa a realização em contexto digital da tecnolinguagem.

### 1.3 CARACTERÍSTICAS DOS TECNODISCURSOS

Marie-Anne Paveau, em seu recente trabalho “Análise do Discurso Digital: Dicionário das formas e das práticas” (2017) apresentado na forma de um dicionário com pesquisas relacionadas ao discurso nativo digital, tal pesquisa aborda uma lista de verbetes com um índice de conteúdo, trabalho este que permitirá uma análise mais substancial em relação aos estudos discursivos digitais brasileiros. Nele a autora traz seis características aos tecnodiscursos, que definem o modo que os discursos são produzidos nos dispositivos técnicos: a composição, a deslinearização, a ampliação, a relacionalidade, a investigabilidade e a imprevisibilidade. Para exemplificar o funcionamento discursivo dos tecnodiscursos, tomaremos como material de análise um fragmento das redes sociais, presente na *web*, sobre informações acerca da democratização da vacina para o Coronavírus, no qual serão identificadas as características tecnodiscursivas elencadas por Marie-Anne Paveau.

Figura 1: Democratização da vacina para o Coronavírus.



Fonte: <https://www.facebook.com/Brasil247>. Acesso em: 08/12/20.

- **Composição**

Na composição são analisadas características pertinentes à multiplicidade semiótica, onde podemos observar além do texto escrito, imagens, símbolos, figurinhas e uma série de links e hiperlinks que direcionam para outros ambientes, como observamos neste recorte as imagens de compartilhamento, mensagens, curtidas, etc. Paveau (2017) define que os discursos nativos digitais são compósitos, ou seja, constituídos de uma matéria mista, que inclui o linguageiro e o tecnológico. Este tipo de composição “tecnolinguageira” possui uma constituição semiótica híbrida (PAVEAU, 2017).

- **Deslinearização**

A deslinearização trata-se dos direcionamentos tomados pelo leitor ao se deparar com os hiperlinks os quais apresentam vários movimentos de leitura; não há, portanto, uma única maneira de se ler, como a linear, tal como percebemos neste *fed* onde os hiperlinks direcionam o leitor para outras informações. A autora expõe que os discursos nativos digitais não se desenvolvem obrigatoriamente segundo um eixo sintagmático específico do fio do discurso. Eles podem ser deslinearizados por links hipertextuais, os quais direcionam o texto-fonte e o seu leitor para um outro discurso em uma outra janela de navegação (PAVEAU, 2017).

- **Aumento**

O aumento se refere à extensão do texto-fonte, o texto principal, que acontece por meio dos comentários, das curtidas e dos compartilhamentos. À medida em que o leitor

compartilha, curti e comenta, há aumento exponencial da informação. As configurações das ferramentas de escrita na *web* permitem prolongar e estender o texto-fonte da postagem original, os discursos nativos digitais apresentam uma enunciação aumentada devido à conversacionalidade da *web* (os posts de blogs são aumentados por comentários) ou às ferramentas de escritas que se apoiam na ubiquidade (ferramentas de escrita colaborativa permitem uma escrita coletiva em uma enunciação única, mas com identificação de diferentes enunciadores) (PAVEAU, 2017).

- Relacionalidade

Essa característica relacional fica muito evidente nos comentários, que costuma ter uma relação com o texto-fonte; relaciona-se com o que foi publicado, por meio dos comentários pertinentes à informação, são relacionados à assuntos de natureza plurais. Como exemplo de tal relacionalidade, os usuários podem, por meio do texto em evidência, chegar de comentários sobre a vacina até a questão da morte. A autora menciona que os discursos nativos digitais estão todos inscritos em uma relação: relação com os outros discursos devido à reticularidade da *web*; relação entre os aparelhos devido à sua natureza compósita, que produz enunciados em coprodução com a máquina; relação entre os escritores e os (escri)leitores que passam pela subjetividade da configuração das interfaces de escrita e leitura, cada um relaciona de maneira imprevisível (PAVEAU, 2017).

- Investigabilidade

Os textos on-line podem ser “buscados”, rastreados, pois estão disponíveis nas redes digitais; essa é uma característica identificada pela autora como investigabilidade. Tal fato se concretizou neste estudo quando encontramos este *fed*, utilizando os termos “vacina”, “política”, “Bolsonaro”. Para Marie-Anne Paveau, os discursos nativos digitais se inscrevem, no sentido material do termo, em um universo que não esquece nada e que possui inúmeras ferramentas de busca [...]. Eles são, portanto, investigáveis, ou seja, encontráveis ou coletáveis (PAVEAU, 2017).

- Imprevisibilidade

A imprevisibilidade está relacionada aos algoritmos que selecionam as informações e que direciona o leitor de maneira não esperada. O que acontece nos discursos nativos digitais é que eles são de fato imprevisíveis tanto em relação à leitura quanto em relação à produção. Sendo assim, uma vez que o leitor utiliza da informação sobre a vacina contra a Covid-19, fragmentos algoritmos o levarão por intermédio de suas redes à assuntos relacionados a tal temática de forma imprevisível. Marie-Anne elucida que esses algoritmos fazem com que os nossos atos de leitura e escrita na *web* sejam realmente imprevisíveis. Esses

algoritmos efetuam cálculos que produzem os mais diversos efeitos tanto evidenciando as informações quanto podendo esconder outras, gerando também a desinformação (PAVEAU, 2017).

Existe, portanto, a necessidade de uma integração teórica das produções de constituição híbrida tanto tecnológica quanto linguageira, estudos que se debruçam sobre os discursos nativos digitais a fim de que sejam analisados de maneira integrada.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria da AD, em sua abordagem transdisciplinar, integra ambientes variados, quer seja na escrita convencional, quer seja nos ramos tecnológicos, ecológicos, biológicos, entre outros. As análises aqui realizadas em ambientes digitais estão direcionadas na articulação entre a AD integrada à teoria da linguagem e a teorias linguísticas, como os fundamentos da sociolinguística. As leituras para o *corpus* desta pesquisa foram selecionadas a partir da compreensão dos novos objetos de análise que se configuram com o digital, textos e discursos que circulam na web, a partir de diferentes perspectivas dos estudos discursivos; além disso, selecionamos dispositivos teórico-analíticos constituídos com a finalidade de compreender o funcionamento dos discursos nativos online, que são, segundo Paveau (2013), os discursos produzidos no ecossistema digital, a chamada ADD.

O referencial teórico da pesquisa está embasado nos trabalhos desenvolvidos na França por Marie-Anne Paveau, da Universidade de Paris 13 SPC, sobre a *Analyse du Discours Numérique (ADN)* e, no Brasil, por Cristiane Dias, abordando a *Análise do Discurso Digital (ADD)*, no Labeurb (Nudecri-Unicamp). Entre outros teóricos referenciais no que se refere aos conceitos teórico-metodológicos da AD estão Pêcheux (2011) e Orlandi (2007, 2012). Foi dessa maneira que as referências bibliográficas serviram de suporte ao levantamento de dados para a fundamentação da pesquisa e análise do *corpus*.

## 3. RESULTADOS ALCANÇADOS

O estudo proposto baseou-se, portanto, numa abordagem interpretativista, de caráter discursivo, considerando as condições de produção do discurso nativos da internet, isto é, produzidos on-line. “Chamamos nativas as produções elaboradas on-line, nos espaços de escrita e com as ferramentas propostas pela internet” (PAVEAU, 2017, p. 27).

Desse modo, a ADD parte de enunciados nativamente digitais, a partir da concepção das unidades de linguagem online.

Embasamo-nos, ainda, neste percurso, nos conceitos da leitura dispersiva realizada em ambientes digitais e suas características, que se desloca do fio temporal linear passando a predominar a ordem espacial, na qual se impõe a visualidade (DIAS, 2013). Para compreender a leitura na internet, precisamos compreender a dispersão constitutiva dos materiais produzidos dentro e para a internet, que impõe um ritmo ao trabalho de leitura. É necessário entender o processo de transformação da sociedade e tentar acompanhar essas mídias que vão se reconfigurando dia após dia e para que tenhamos o letramento digital é preciso conhecer e entender esses processos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos, com esta análise, a respeito de como o sujeito se relaciona e se constitui em suas relações com as mídias digitais na compreensão da ordem do discurso digital, por meio da relação de sentidos entre o sujeito e os funcionamentos dos sistemas lógicos digitais (como apps de *smartphones*, como o *Whatsapp*, *Instagran*, *Twinter*, etc.) e a mobilidade da leitura produzida no digital.

Esperamos, com este trabalho, despertar esta reflexão diante do frenesi da tecnologia e das formas de interação dos leitores no contexto digital, na forma pela qual a velocidade das informações mostra-nos a diversidade da linguagem na internet em sua composição plurissemiótica, uma vez que a linguagem e a produção discursiva estão intrinsecamente ligadas às ferramentas tecnológicas em online ou off-line.

Podemos inferir que a mobilidade das leituras e o funcionamento dos discursos realizados na internet nos mostram como precisamos compreender as formas que o pensamento contemporâneo se estabelece nas relações sociais nas mídias digitais, ao levar em conta a produção de sentido na sociedade digital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Romilda Meira de Souza. O Sujeito da Prostituição na Mídia. **Web-Revista Discursividade Estudos Linguísticos**, Mato Grosso do Sul, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.uems.br/na/discursividade/>>. Acesso em: 09 dez. 2020, p. 2.

DIAS, Cristiane. Linguagem e tecnologia: uma relação de sentidos. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Org.) **Análise de Discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 49-62.

\_\_\_\_\_. **A materialidade digital da mobilidade urbana: espaço, tecnologia e discurso**. Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos. n. 37. Jan./jun. 2016. p. 157- 175. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao37/edicao37.htm> Acesso em: 17 nov. 20.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo.** Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 1-202.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** 3 ed. Campinas-SP: Pontes/Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** Campinas: Pontes, 2012.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os Pré-discursos: sentido, memória, cognição.** Tradução de Greciely Costa e Débora Massman. Revisão da Tradução José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso digital: Que conceitos e que dispositivos?** Fragmentum/ Universidade Federal de Santa Maria. N. 48.Jul.-dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **A análise do discurso digital.** Dicionário de formas e práticas, Paris, Hermann.2017.

PÊCHEUX, M. (1981). **Análise de Discurso e Informática.** Em: ORLANDI, E.P. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux.** 2a . ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PIEROZAK I. **Les pratiques discursives des internautes.** Le Français Moderne, n° 1, 2014, p.109-129. Disponível em< <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article513>> Acesso em: 07 dez. 20.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Org.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2011.



# A INTERPRETAÇÃO E EXPLORAÇÃO DAS PRODUÇÕES MACHADIANAS COMO CAMINHOS PARA OS MACROS EXAMES

**LUCAS PESSOA FIGUEREDO DA SILVA**

Escola SESI Anísio Teixeira

**VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA**

Escola SESI Anísio Teixeira

**RESUMO:** Sabe-se que a leitura das obras machadianas contribui substancialmente para o entendimento e a compreensão da literatura brasileira do século XIX. O estudo, portanto, trata-se da leitura das obras do literato Machado de Assis e tem como objetivo principal incentivar o interesse, capacidade de leitura, ampliação e entendimento, pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio, das obras literárias Memórias Póstumas de Brás Cubas e Dom Casmurro. Os objetivos específicos são criar e mediar um grupo de estudos de alunos-leitores com foco nas obras literárias; fazer com que os alunos-leitores compreendam as obras citadas, já que os alunos-leitores realizarão o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as provas dos mais variados vestibulares e, ainda, promover possibilidades para que os alunos-leitores possam realizar as avaliações oficiais com mais desenvoltura, domínio e aptidão da Literatura Brasileira do século XIX. A inquietação para o estudo dessa temática se fundamenta no aprendizado, perante as obras citadas, levando a evidenciar a importância das escolas literárias em que o escritor Machado de Assis esteve. A metodologia é quali-quantitativa e possui seu locus de pesquisa na Escola Sesi Anísio Tei-

xeira, na qual serão eleitos dezesseis pessoas para integrarem o grupo, participarem da entrevista e responder aos questionários, os quais são instrumentos da pesquisa. Espera-se, assim, encontrar os resultados que possam contribuir para o contexto onde a pesquisa será realizada. Por fim, o estudo está pautado, principalmente, nos escritos de Cândido (2011) que trata da literatura como uma necessidade fisiológica do ser humano e de Gotlib (1991) que trata dos contos de Machado de Assis como uma forma de compreensão da natureza humana.

**PALAVRA-CHAVE:** Machado de Assis, Alunos Leitores e Exame Nacional do Ensino Médio.

**ABSTRACT:** It is known that reading Machado's works contributes substantially to the understanding and understanding of 19th century Brazilian literature. The study, therefore, deals with the reading of the works of the literary Machado de Assis and its main objective is to encourage the interest, reading ability, expansion and understanding, by the students of the 2nd grade of High School, of the literary works Memórias Póstumas de Brás Vats and Dom Casmurro. The specific objectives are to create and mediate a study group of student-readers with a focus on literary works; make the student-readers understand the works cited, since the student-readers will take the National High School Examination (Enem) and the tests of the most varied entrance exams, and also promote possibilities for the studentreaders to be able to take the exams. official assess-

ments with more aplomb, mastery and aptitude of 19th century Brazilian Literature. The concern for the study of this theme is based on learning, in the face of the aforementioned works, leading to evidence the importance of literary schools in which the writer Machado de Assis was. The methodology is quali-quantitative and has its research locus at Escola SesiAnísio Teixeira, in which sixteen people will be elected to join the group, participate in the interview and answer the questionnaires, which are research instruments. It is hoped, therefore, to find the results that can contribute to the context where the research will be carried out. Finally, the study is based mainly on the writings of Cândido (2011) that deals with literature as a physiological necessity of the human being and Gotlib (1991) that deals with Machado de Assis' tales as a way of understanding human nature.

**KEYWORDS:** Machado de Assis, Readers Students e National High School Exam.

## 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a leitura das obras machadianas contribui substancialmente para o entendimento e a compreensão da literatura brasileira do século XIX e que esse processo acontece através das “interações didáticas e das relações interacionais e interativas” (MATENCIO, 2001; MODL, 2015, ROCHA, 2018).

O incentivo primordial para a elaboração deste trabalho é explorar as produções do escritor literário Machado de Assis, fazendo com que as principais obras deste literato sejam conhecidas e estudadas pelo o público-alvo, assim como, fazer com que as pequenas e averiguadas bibliografias conquistem uma maior relevância no contexto da pesquisa, sendo elas: Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881) e Dom Casmurro (1899).

A inquietação para o estudo dessa temática se fundamenta no aprendizado, perante as obras citadas, levando a evidenciar a importância das escolas literárias em que o escritor Machado de Assis esteve. O Romantismo e o Realismo foram duas grandes épocas que retratam os grandes romances, contos e poesias que foram escritos, dando ênfase às características machadianas, a exemplo do senso de humor, do uso da metalinguagem, da digressão e principalmente da ironia. Ademais, a facilidade de contato com essas obras pela internet, posiciona acerca do processo de ensino e aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, sejam esses dispositivos móveis ou não.

Com o advento da internet, nota-se que surgiram inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas. Uma delas é a AmazonKindle, um aplicativo que proporciona livros gratuitos ao assinar ou comprar caso deseje. As obras de Machado de Assis listadas podem ser lidas facilmente por esta ferramenta e isso ajuda no processo de evolução cognitiva.

O objetivo geral da pesquisa é O propósito geral desse projeto é incentivar o interesse, capacidade de leitura, ampliação e entendimento das obras literárias Memórias Póstumas de Brás Cubas e Dom Casmurro, de Machado de Assis.

Os objetivos específicos são: criar e mediar um grupo de estudos de alunos-leitores com foco nas obras literárias, objeto da pesquisa aqui proposta; fazer com que os alunos leitores compreendam as obras citadas, já que os alunos-leitores realizarão o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as provas dos mais variados vestibulares e, ainda, promover para que os alunos-leitores possam realizar as avaliações oficiais com mais desenvoltura, domínio e aptidão da Literatura Brasileira do século XIX.

Logo, questiona-se: como incentivar o interesse, capacidade de leitura, ampliação e entendimento das obras literárias Memórias Póstumas de Brás Cubas e Dom Casmurro, de Machado de Assis?

Por fim, para que a proposta siga em andamento e com coerência, é necessário que os integrantes do LinTec mantenham uma grande responsabilidade e dedicação para com o projeto, realizando reuniões semanais com os interessados, além de arquitetar e efetivar exposições e feiras literárias para o público alvo na Escola Sesi Anísio Teixeira.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 Metodologia**

#### **2.1.1 Tipo de Pesquisa**

A pesquisa será quali-quantitativa, pois, nesta há uma revisão bibliográfica, a qual será apresentada os diversos autores que discutem sobre esta temática. O levantamento de dados e as suas análises são pautados em questionários, imagens coletadas e entrevistas, as quais são realizadas de forma sistemática em torno da fundamentação teórica. Logo, a ideia central da pesquisa quali-quantitativa baseia-se na seguinte ideia:

A modalidade de pesquisa quali-quantitativa interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica). KNECHTEL (2014, p. 106).

#### **2.1.2 Universo de Pesquisa**

Discentes do segundo ano do ensino médio da Escola SESI Anísio Teixeira em Vitória da Conquista/BA.

#### **2.1.3 Sujeitos e Amostragem da Pesquisa**

Os sujeitos de pesquisa se figuram em 16 alunos dos 2º anos do ensino médio regular da Escola Sesi Anísio Teixeira, Unidade Sudoeste. Foi utilizada a fórmula de amostragem simples (BARBETTA, 2002) para se definir a quantidade de alunos respondentes

como amostra populacional. Após encontrar o valor resultante da sentença matemática, dividiu-se o número encontrado da população total pelo número de turmas que é igual a quatro, distribuindo de maneira igualitária, com o intuito de inserir todas as turmas no mesmo contexto de pesquisa. Na fórmula de amostragem simples, a margem de erro utilizada foi de 25%. Assim, é a fórmula:

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2} \quad n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Onde:

N = tamanho da população;

E0 = erro amostral tolerável;

n0 = primeira aproximação do tamanho da amostra;

n = tamanho da amostra.

$$n_0 = \frac{1}{0,250^2} \quad n_0 = \frac{1}{0,0625} \quad n_0 = 16$$

$$N = \frac{127 \cdot 16}{127 + 16} \quad N = \frac{2.032}{143} \quad N = 14,209$$

A amostra, portanto, é de 14, 209. Como se tem quatro turmas de 2<sup>as</sup> séries no locus da pesquisa, chegou-se ao número de 3,5 sujeitos por sala. Aproximando, tem-se 04 sujeitos por turma e uma amostra de 16 alunos.

#### 2.1.4 Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa

Para a coleta e geração de dados afetavam-se entrevistas pré e pós-estudos, as quais serão transcritas. De acordo com Salvador (1980 apud Ribeiro 2008, p. 11), “a entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências sociais e psicológicas”.

Ribeiro (2008 p.141) ainda trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Para a coleta de dados, há a aplicação dos questionários estruturados e realizadas as entrevistas e suas transcrições. Segundo Cervo e Bervian (2002, p.48), o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. De acordo os autores, todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra.

## 2.2 Riscos e Benefícios

De acordo com o item V da Resolução CSN 466/2012, toda pesquisa com seres humanos incide em risco em tipos e gradações variados. Por isso e em corroborância com a resolução antes citada, o pesquisador deve atentar-se que quanto mais latentes os riscos evidenciados, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos sujeitos da pesquisa. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, assim discorreremos:

Os riscos decorrentes da participação do sujeito na pesquisa pautam-se, principalmente, no desconforto ou receio ao responder às perguntas dos questionários e das entrevistas, ou ainda, na timidez em ter as suas imagens capturadas, conforme demanda da pesquisa. No entanto, será assegurado o sigilo da identidade do participante da pesquisa que, em hipótese alguma, será revelada. Desse modo, e por não se tratar de uma pesquisa em saúde, visto não ser invasiva, não comprometerá a integridade física ou psicológica do sujeito de pesquisa.

Outrossim, justifica a pesquisa à posta de que a escola parece possuir lentes em relação a leitura e o entendimento das obras machadianas. Isso por conta das forças globalizantes e capitalistas que tentam estruturar de forma única esse novo mundo plural que se vislumbra. Contudo, a contemporaneidade e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação têm (re)direcionado esse modo de olhar por uma visão pautada por lentes heterogêneas, em que emancipação identitária do sujeito está a seu alcance. Desse modo, a escola, como um espaço de evolução cognitiva do sujeito, se apresenta como um ambiente interacional, interativo e discursivo, e acreditamos que esse espaço propicia diversos avanços comportamentais, os quais são atravessados por discursos que impactam sobre a vida social dos sujeitos que (com)partilham esse espaço. As práticas discursivas e comportamentais ali experienciadas desempenham papel crucial na construção de quem as pessoas são e de quem elas pretendem ser.

Salienta-se também que a devolutiva ao contexto pesquisado se baseia na explanação da AmazonKindle e aos seus usuários (sujeitos da pesquisa), especificamente à Unidade Sudoeste do Sesi, quem são e como se comportam esses sujeitos pesquisados que se figuram em alunos-leitores da Escola Sesi Anísio Teixeira. Essa devolutiva permitirá que o sistema aprimore esse processo de evolução cognitiva, no sentido de atender melhor os alunos que se figuram em sujeito da pesquisa como leitores das obras machadianas.

## 2.3 Apreciação Ética

A submissão ao Comitê de Ética e Apreciação ocorreu no terceiro trimestre de 2020, em que o projeto foi analisado e adequado para ser aplicado no seu público-alvo, assim houve a devolutiva e, posteriormente, a aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) à pesquisa em campo. O nº CAAE da pesquisa que geraram esses critos é o 36116320.4.0000.5578.

## 3. CRONOGRAMA

Toda pesquisa precisa ser guiada por um cronograma que deve ser respeitado e faz parte da sua metodologia. Assim, apresenta-se esse dado:

Tabela 1: Cronograma da Pesquisa

Etapas	Período	4º Tri/ 2019	1º Tri/ 2020	2º Tri/ 2020	3º Tri/ 2020	4º Tri/ 2020	1º Tri/ 2021
Elaboração do projeto de pesquisa		X					
Levantamento bibliográfico		X	X	X	X	X	
Apreciação ética				X			
Reestruturação do projeto/Preparação para o Relatório de Pesquisa a partir das sessões de orientação					X		
Pesquisa de campo					X	X	
Elaboração do Relatório de Pesquisa						X	X

Fonte: Os autores

## 4. ORÇAMENTO

O orçamento se trata dos custos necessários com a pesquisa e que, conforme exposto ao CEP, o patrocinador principal, o Serviço Social da Indústria, arca com os custos do percurso.

Tabela 2: Orçamento

Item	Valor (R\$)
Transporte	R\$ 150,00
Materiais de Expediente	R\$ 100,00
Alimentação	R\$ 200,00

Fonte: Os autores



## 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os seres humanos não nascem totalmente inteiros e que por meio da linguagem, tudo irá ter mais significado e coerência, como também, saber o porquê de estar presente no mundo, mas é pelo o simples fato da população estar implicada racionalmente e subjetivamente em seus conceitos que a definição nasce fragmentada.

Nascemos incompletos. Do momento de nossa chegada ao mundo até o dia de nossa morte aprendemos, através da linguagem, a dar sentido às coisas do mundo e a nossa própria existência. No entanto, toda e qualquer construção de sentido é atravessada pela imaginação e é, portanto, uma construção simbólica fadada ao fracasso, pois toda definição de algo ou de um conceito é uma espécie de claustro, uma prisão de imagens e palavras agrupadas que buscam significar cada experiência do indivíduo imerso na coletividade do seu meio social. Como estamos implicados racional, subjetiva e imagetivamente em nossos conceitos, toda definição nasce fraturada, pois que é a construção de um sujeito que se constituiu na própria fratura. (RUIZ, 2003 p. 54).

Antônio Candido define a literatura como uma necessidade fisiológica do ser humano, levando em conta que esta faz parte de todas as classes sociais e que está impregnada nos diversos tipos de culturas.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Logo, em um contexto nacional, Machado de Assis é considerado por muitos estudiosos, escritores e críticos como o maior representante da literatura brasileira. Em suas narrativas curtas em forma de capítulos, deixa evidente o seu senso de humor e sua ironia, conforme Assis (1881, p.145) esclarece: “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria”.

O gênero literário mencionado na citação é típico das obras machadianas induzindo os discentes leitores a enxergar na literatura a sua própria realidade. As obras desse escritor podem resultar em pontos positivos em sala de aula, pois representa o ser humano em seus estados benéfico e maléfico, além do mais, as características das obras fazem o aluno se interessar cada vez mais por esta temática.

[...]a leitura [...] pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto. (SILVA, 2005, p. 93)

Machado de Assis, portanto, traz em suas obras, os diversos sentidos da natureza humana, podendo ser pelo posicionamento dos personagens ou, até mesmo, pelos de-

talhes que são escritos em seus textos, porém, nunca serão totalmente esclarecidos por conta de seus segredos e intenções.

[...] os contos de Machado traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas as mais benévolas, porém nunca ingênuas. Aparecem motivadas por um interesse próprio, mais ou menos sórdido, mais ou menos desculpável. Mas é sempre um comportamento duvidoso, que nunca é totalmente desvendado nos seus recônditos segredos e intenções. (GOTLIB, 1991, p.77)

Este importante autor possui grande influência na literatura, logo não merece ser descartado no contexto escolar, pelo o fato de suas obras serem imensamente preenchidas de elementos verídicos “e também instrumento para a formação de leitores indivíduos capazes tanto de compreender o sentido do texto como de fruir do prazer dessa leitura” (VASCONCELOS, 2012, p.8).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pautada nos escritos de Cândido (2011) e de Gotlib (1991) tende a estabelecer o conhecimento e o entendimento das obras literárias Memórias Póstumas de Brás Cubas e Dom Casmurro de Machado de Assis, fazendo com que os alunos-leitores possam realizar as avaliações oficiais com mais desenvoltura, aptidão e domínio da literatura brasileira do século XIX.

É relevante citar que, por conta da pandemia de Covid-19, o grupo está acontecendo de forma online, através da plataforma Teams e tem-se os resultados preliminares que apontam o engajamento dos sujeitos-leitores, o que concerne com a proposta da pesquisa.

Desse modo, e tendo em vista de se tratar de uma pesquisa em curso, espera-se, encontrar os resultados que possam contribuir para o contexto onde a pesquisa será realizada, que são a formação de um grupo de alunos-leitores e a compreensão das obras literárias citadas.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Typografia. Nacional, 1881.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CERVO, A. L. E. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Graw Hill;2002.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do Conto**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1991

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Por uma tipologia da interação em sala de aula. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudos da língua e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. P 99-136.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015, vol. 19, nº 36, p.1-26.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

ROCHA, Vilmar do Nascimento. **Representações didático-discursivas dos sujeitos inseridos no processo de escolarização na modalidade EJA EAD: um olhar para o Sesi como locus da pesquisa**. Orientador: Diógenes Cândido de Lima. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura Educação e Linguagens) – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Introdução. In: GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

# A PLATAFORMA EDUQUITO E A AMPLIAÇÃO COGNITIVA NOS PCDS

**MARIA EDUARDA CARDOSO  
RODRIGUES**

Escola Sesi Anísio Teixeira

**VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA**

Escola Sesi Anísio Teixeira

**RESUMO:** O estudo trata da formação social quando do contato com a diversidade, o que se leva a evidenciar grande exclusão de pessoas com deficiência e o quão difícil é exercer função social em um contexto que ainda tem preconceito. O objetivo principal do trabalho é promover a interação da pessoa com deficiência ao ambiente virtual, através da plataforma Eduquito. Os objetivos específicos são: averiguar influência dos recursos linguísticos nas suas ampliações cognitivas e aplicar método que explora o potencial de interação da pessoa com deficiência propiciado pelo uso de tecnologias digitais. Justifica-se que além do conhecimento e afinidade com indivíduos deficientes, o contato com essa realidade aflorou curiosidade e observação sobre como ainda se tem grande defasagem no aprendizado dos PCD, e propõe-se, portanto, ressignificar acerca do processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos, levando assim, o pesquisador a averiguar e, por meio de ferramentas tecnológicas, aplicar um método inovador para esses sujeitos. Em suma, não é um público convencional e nem uma instituição de ensino escolar comum e, por isso, é denotado que esses sujeitos apresentam padrões comportamentais distintos e interações socioeducacionais peculiares. A metodologia é quali-quantitativa e possui seu *locus* de pesquisa na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, na qual será selecionado 2 sujeitos para participarem da uti-

lização da Plataforma Eduquito e responder ao questionário, os quais são instrumentos da pesquisa. Espera-se encontrar os resultados que possam contribuir para o contexto onde a pesquisa será realizada. Por fim, o estudo está pautado nos escritos de Santa-Rosa (2010) que trata da plataforma Eduquito e de Padilha (1999) que trata da inovação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência.

**PALAVRA-CHAVE:** PLATAFORMA EDUQUITO, ENSINO-APRENDIZAGEM, PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

**ABSTRACT:** The study deals with social formation when in contact with diversity, which leads to evidence of great exclusion of people with disabilities and how difficult it is to exercise social function in a context that still has prejudice. The main objective of the work is to promote the interaction of people with disabilities to the virtual environment, through the Eduquito platform. The specific objectives are: to investigate the influence of linguistic resources on their cognitive enhancements and to apply a method that explores the potential for interaction of people with disabilities provided by the use of digital technologies. It is justified that in addition to the knowledge and affinity with disabled individuals, contact with this reality aroused curiosity and observation about how there is still a large gap in the learning of the PWD, and it is proposed, therefore, to reframe the teaching-learning process of these individuals, thus leading the researcher to investigate and, using technological tools, apply an innovative method to these subjects. In short, it is neither a conventional public nor a common educational institution and, there-

fore, it is noted that these subjects have different behavioral patterns and peculiar socio-educational interactions. The methodology is qualitative and quantitative and has its research locus at the Association of Parents and Friends of the Exceptional, in which 2 subjects will be selected to participate in the use of the Eduquito Platform and answer the questionnaire, which are research instruments. It is expected to find the results that can contribute to the context where the research will be carried out. Finally, the study is based on the writings of SantaRosa (2010) that deals with the Eduquito and Padilha platform (1999) that deals with the innovation of teaching and learning for people with disabilities.

**KEYWORDS:** EDUQUITO PLATFORM, TEACHING-LEARNING, PEOPLE WITH DISABILITIES.

## 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, já que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 2015).

A motivação para a escolha da temática se dá no sentido de que os indivíduos com deficiência são dotados de peculiaridades distintas. Em suma, não se trata de um público convencional e nem uma instituição de ensino escolar comum e, por isso, é denotado que esses sujeitos apresentam padrões comportamentais distintos e interações socioeducacionais peculiares.

A inquietação para o estudo dessa temática se fundamenta na formação social, ao haver contato com a diversidade e peculiaridade dos indivíduos, o que se leva a evidenciar grande exclusão de pessoas com deficiência e o quão difícil é exercer função social em uma sociedade que existe grande preconceito.

Além do conhecimento e afinidade com indivíduos deficientes, o contato com esse *microcosmos* aflorou curiosidade e observação sobre como mesmo avançando, ainda se tem grande defasagem no aprendizado dos PCD, e propõe ressignificar acerca do processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos, levando assim, o pesquisador a averiguar e, por meio de ferramentas tecnológicas, aplicar um método inovador para esses sujeitos.

Com o advento da internet, nota-se que surgiram inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas, sendo uma delas a plataforma Eduquito, que sob o ponto de vista tecnológico, projeta um ambiente em sintonia com os princípios de acessibilidade e de desenho universal, e, sob o ponto de vista pedagógico, supera o instrucionismo<sup>1</sup>, ratificando projetos de aprendizagem como fio condutor do processo de desenvolvimento para a diversidade humana.

---

1 É uma corrente pedagógica baseada na teoria didática tecnicista sustentada pela teoria da aprendizagem comportamentalista. É estabelecida uma aprendizagem mecânica de assimilação e repetição de informações. O computador é usado como uma “**máquina de ensinar**”. (PIMENTEL, 2007, grifos do autor).

O objetivo geral da pesquisa é promover a interação da pessoa com deficiência ao ambiente virtual através da plataforma Eduquito.

Os objetivos específicos são: averiguar influência dos recursos linguísticos nas suas ampliações cognitivas e aplicar método que explora o potencial de interatividade da pessoa com deficiência propiciado pelo uso de tecnologias digitais.

Nesse contexto, a partir da percepção da diferenciação e distinção desse público, questiona-se então: como há a promoção da interação da pessoa com deficiência ao ambiente virtual através da plataforma Eduquito?

Ressalta-se que o tema reveste-se de extrema relevância uma vez que, as pessoas com deficiência são indivíduos que, muitas vezes, são esquecidos e quase não há um grande empenho em fazê-los ingressar na sociedade de forma ativa, portanto com a ampliação e aplicação de novos métodos de aprendizagem para essas pessoas, a compreensão e a socialização ficaria mais acessíveis, e assim haveria mais inclusão.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Tipo de Pesquisa**

A pesquisa é quali-quantitativa, visto que houve uma observação da inserção do sujeito da pesquisa no ambiente virtual e notas de campo. Os indivíduos foram discentes da APAE e aconteceu a geração de dados que foram explicados através de símbolos.

A modalidade de pesquisa quali-quantitativa interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica). KNECHTEL (2014, p. 106).

### **2.2 Universo de Pesquisa**

Discentes e docentes da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais na Unidade de Vitória da Conquista.

### **2.3 Sujeitos e Amostragem da Pesquisa**

A pesquisa de campo se baseou no contato com os discentes/docentes do Universo de Pesquisa. Foram diretamente abordados em 1 aluno 1 docente da instituição.



## 2.4 Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa

Para a geração de dados, foi utilizada a plataforma Eduquito, as notas de campo, bem como questionário de avaliação docente e entrevista, no sentido de se entender a promoção da interação dos indivíduos da APAE,

Como Rocha (2018) cita em seu texto, os questionários discursivos nos direcionam no sentido de encontrarmos os indícios que buscamos, uma vez que podemos coletar respostas, mesmo que de forma parciais. Nesse aplicativo, acontece a interação dos deficientes com o mundo virtual. Assim, a plataforma é uma forma de contato das pessoas deficientes com a tecnologia.

## 2.5 Riscos e Benefícios

De acordo com o item V da Resolução CSN 466/2012 e o capítulo III da Resolução CSN 510/2016, toda pesquisa com seres humanos incide em risco em tipos e gradações variados. Por isso e em corroborância com a resolução antes citada, o pesquisador deve atentar-se que quanto mais latentes os riscos evidenciados, maiores deveriam ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos sujeitos da pesquisa. Foram analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, assim discorremos:

Os riscos decorrentes da participação do sujeito nessa pesquisa pautaram-se principalmente no desconforto ou receio ao responder às perguntas dos questionários e das entrevistas. No entanto, será assegurado o sigilo da identidade do participante da pesquisa que, em hipótese alguma, será revelada. Desse modo, e por não se tratar de uma pesquisa em saúde, visto não ser invasiva, não comprometerá a integridade física ou psicológica do sujeito de pesquisa.

Outrossim, justificamos a pesquisa à posta de que a instituição APAE, enquanto instituição social, parece possuir lentes homogêneas em relação à defasagem no ensino ao sujeito com deficiência. Isso por conta das forças globalizante e capitalistas que tentam estruturar de forma única esse novo mundo plural que se vislumbra. Contudo, a contemporaneidade e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação têm (re) direcionado esse modo de olhar por uma visão pautada por lentes heterogêneas, em que a informatização do conhecimento para o sujeito está ao seu alcance.

Desse modo, a instituição, como espaço de evolução cognitiva do sujeito se apresenta como um ambiente interacional, interativo e discursivo, e acreditamos que esse espaço propício diversos avanços comportamentais e psíquicos, os quais são atravessados por uma acessibilidade que impactam sobre a vida social dos sujeitos que (com)partilham esse espaço. As práticas interativas ali experienciadas desempenham papel crucial na construção de quem somos ou de quem pretendemos ser.

Frisa-se também que a devolutiva ao contexto pesquisado se baseia na explanação da Plataforma Eduquito e aos seus usuários (sujeitos da pesquisa), especificamente à APAE de Vitória da Conquista, quem são e como utilizaram as ferramentas tecnológicas esses sujeitos da pesquisa que se figuraram em cooperadores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória da Conquista. Essa devolutiva permitiu que a instituição aprimora-se esse processo de desenvolvimento cognitivo, no sentido de atender melhor os alunos que se figuraram em sujeito da pesquisa.

## 2.6 Apreciação Ética

A submissão ao Comitê De Ética e Pesquisa (CEP) ocorreu no terceiro trimestre de 2020, em que fora analisada e adequada para ser aplicada no seu público alvo, assim houve a devolutiva e fora autorizada a pesquisa em campo. O nº CAAE da pesquisa que geraram esses escritos é o 35946620.1.0000.5578.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pessoa com deficiência é aquela que apresenta impossibilidade, a longo prazo, sendo de natureza física, mental, sensorial, o qual, atua como um obstáculo podendo afetar sua atuação no papel social:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

O termo PCD significa pessoa com deficiência é designado para pessoas que possuem limitações de nascença, ou que adquiriram em alguma parte da vida.

Esta denominação foi adotada porque a questão substantiva ‘pessoas’ possui mais importância do que o aspecto adjetivo ‘com deficiência’, ou seja, a deficiência se torna apenas uma entre tantas outras características que a pessoa apresenta. (BRASIL, 2015).

Portanto, é de suma importância ter um novo olhar para as limitações e possibilidades dos deficientes e também que a educação é o modo de desenvolver um indivíduo ativo.

Chama-se ‘novo ponto de vista’ o que temos chamado de ‘um novo olhar’ para as limitações e possibilidades dos deficientes; insiste que a validade social é a finalidade da educação. E para ele, o que é cultural é social, os signos são sociais, as ferramentas são sociais, todas as funções superiores desenvolvem-se de modo social, as significações são sociais – a base da estrutura da personalidade é social. A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais (VYGOSTSKY, 1980)

O funcionamento psicológico baseia-se, portanto, nas relações do indivíduo com o mundo, as quais desenvolve-se ao longo de um processo histórico através de sistemas simbólicos assim as funções psíquicas não tem só origem biológica, mas também uma origem social.

Vygotsky postula que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações entre os indivíduos e o mundo externo, as quais se desenvolvem num processo histórico, através da relação homem/mundo que é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Para este autor, as funções psíquicas superiores não tem só uma origem material (biológica), mas antes de tudo, têm uma história social. (PADILHA, 1999, p.23).

Logo, o estudo de Vygotsky serve para uma nova perspectiva de práticas educativas com pessoas deficientes considerando as relações daquele que ensina e aquele que é ensinado.

O estudo refere-se às possibilidades de 'mudanças de olhar' para as práticas educativas com sujeitos deficientes, com comprometimentos sérios no desenvolvimento mental, considerando as relações e a mútua constituição entre investigador e sujeito da investigação, entre aquele que ensina e aquele que aprende. (PADILHA, 1999, p.3).

Conforme discorrido por Rocha (2018), o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é um dos recursos utilizados atualmente como forma de ensino aprendizagem. Trata-se de plataformas que já estão difundidas em todo território nacional e utilizadas por Universidades com UFMG e UNICAMP (TelEduc), as quais auxiliam no processo colaborativo de ensino aprendizagem de professores e alunos da Educação a Distância.

O AVA, por meio de tecnologias de informação e comunicação (TIC), propõe a construção de um modelo comunicacional horizontal "todos para todos", grupal, interativo e que favorecem o diálogo interativo, fazendo com que o aluno compreenda a importância de ser participante ativo do processo de aprendizagem coletiva. (BARION, 2015, p. 167)

O AVA é também uma forma de inserir os PCDs como sujeitos ativos na sociedade, fazendo o processo de inclusão efetivado. O Eduquito, entendido como AVA, é uma plataforma criada para induzir a acessibilidade dos PCD, por meio da tecnologia projetando assim um ambiente socioeducacional mais adequado para esse público.

No desenvolvimento do ambiente virtual de aprendizagem Eduquito projeto use um espaço que, no intuito de contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva, propicia uma resignificação da palavra diferença, deixando de focalizar os aspectos negativos das distintas características apresentadas pelo homem para destacar as potencialidades dessa diversidade. (SANTAROSA, 2010, p. 5).

Assim, foi projetado um ambiente sob ponto de vista pedagógico, para superar as barreiras da diversidade humana.

Buscou-se, portanto, sob o ponto de vista tecnológico, projetar um ambiente em sintonia com os princípios de acessibilidade e de desenho universal, e, sob o ponto de vista pedagógico, superar o instrucionismo ratificando projetos de aprendizagem como fio condutor do processo de desenvolvimento para a diversidade humana. (SANTAROSA, 2010, p.12).

A plataforma também será um meio que passará a ser coletivo, fazendo com que seja um método utilizado em vários locais, especificando também a potencialidade de seus usuários individualmente.

O Ambiente Eduquito afirma o conceito da diferença por meio da concretização de importantes deslocamentos, de uma concepção de inteligência individual para a coletiva, uma inteligência construída por meio das aprendizagens e na interação sociocultural; da homogeneidade para a heterogeneidade, quando a aprendizagem deixa de ser estruturada pelo projeto de aluno para forjar o projeto do aluno; do programa para os currículos de aprendizagem apontam para uma necessária e fundamental organização curricular que respeite o desenvolvimento de cada indivíduo focalizando suas potencialidades. (CONFORTO, 2001 *apud* SANTAROSA, 2010, p.17)

Assim, a plataforma traz benefícios inovadores para as pessoas com deficiência, e também aos docentes.

#### 4. CRONOGRAMA

Toda pesquisa precisa ser guiada por um cronograma que deve ser respeitado e faz parte da sua metodologia. Assim, apresenta-se esse dado:

**Tabela 1: Cronograma da Pesquisa**

<b>Etapas</b>	<b>Período</b>	<b>4º Tri/ 2019</b>	<b>1º Tri/ 2020</b>	<b>2º Tri/ 2020</b>	<b>3º Tri/ 2020</b>	<b>4º Tri/ 2020</b>	<b>1º Tri/ 2021</b>
<b>Elaboração do projeto de pesquisa</b>		X					
<b>Levantamento bibliográfico</b>		X	X	X	X	X	
<b>Apreciação ética</b>				X			
<b>Reestruturação do projeto/Preparação para o Relatório de Pesquisa a partir das sessões de orientação</b>					X		
<b>Pesquisa de campo</b>					X	X	
<b>Elaboração do Relatório de Pesquisa</b>						X	X

**Fonte:** Os autores

## 5. ORÇAMENTO

O orçamento se trata dos custos necessários com a pesquisa e que, conforme exposto ao CEP, o patrocinador principal, o Serviço Social da Indústria, arca com os custos do percurso.

Tabela 2: Orçamento

Item	Valor (R\$)
Transporte	R\$ 150,00
Materiais de Expediente	R\$ 100,00
Alimentação	R\$ 200,00

Fonte: Os autores

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que é pautada nos escritos de SantaRosa e Padilha tende a ressignificar o ensino- aprendizado dos PCDs, e trazer devolutivas positivas e significantes para o contexto no qual está sendo aplicada.

É relevante citar que, por conta da pandemia de Covid-19, as interlocuções estão acontecendo de forma *online* e os dados estão sendo gerados e analisados, afim de se obter os escritos acerca dos resultados. A APAE tem dado todo apoio necessário para a pesquisa, visto a sua relevância e a possibilidade de novos olhares para a escolarização do PCD, assim como a condição plena de replicação para outros sujeitos e demais contextos que os atendam.

Desse modo, os resultados esperados são soluções que minimizem a defasagem e inovem a inserção da pessoa com deficiência nas mídias tecnológicas, assim efetivando o tão importante papel social que é o direito de todos independente das suas limitações.

## REFERÊNCIAS

BARION, Eliana Cristina Nogueira. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E INTERATIVIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE

APRENDIZAGEM. **Revista de Educação**, [s.i], v. 14, n. 17, p. 161-176, 09 maio 2014. Disponível em: Downloads/1824-Texto%20do%20artigo-7003-1-10-20150708%20(1).pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2015.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a **Educação Especial**. 1999. 24 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unicamp, [s.i], 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PIMENTEL. Perspectiva Instrucionista (computador como tutor). **Informática Em Educação**, 2007. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/infoeducunirio/perspectivainstrucionista>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

ROCHA, Vilmar do Nascimento. **Representações didático-discursivas dos sujeitos inseridos no processo de escolarização na modalidade EJA EAD**: um olhar para o Sesi como *locus* da pesquisa. Orientador: Diógenes Cândido de Lima. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura Educação e Linguagens) – Departamento de Estudos

Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTAROSA, L.M.C.; BASSO, L.O. **Eduquito**: Ambiente Virtual para inclusão de PNEEs. In: SIM-POSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (SIIE), 10., 2008

VYGOTSKY, L. S. “Concrete Human Psychology”, **Soviet Psychology**, v. XXVII, n. 2., 1986, (Tradução para o português de Enid Abreu Dobránszky, 1980).



## A CORTESIA E A DESCORTESIA COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA NA LINGUAGEM DO JORNAL NACIONAL (REDE GLOBO) E O JORNAL DA BAND (REDE BANDEIRANTES), NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19.

**AMANDA MUNIZ DA SILVA<sup>1</sup>**

**DENISE APARECIDA OLIVEIRA DA SILVA<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O artigo explicita os conceitos e a análise de estratégias discursivas de cortesia e descortesia presentes na interação de figuras públicas, explicitadas na manchete dos dois jornais televisivos com óticas distintas (Jornal Nacional e Jornal da Band), sobre uma declaração do Presidente Bolsonaro, em relação ao número de mortos crescente por corona vírus no Brasil. Assim, investiga-se as estratégias discursivas na linguagem dos dois telejornais, diante das escolhas lexicais de ponderação e intensificação. A base teórica principal foi a cortesia e descortesia nos discursos em Silva (2013); as estratégias de ponderação e intensificação em Cabral, Seara, Guaranha (2017), em confluência com a teoria de Abramo (2003) nas múltiplas formas de manipulação da realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cortesia. Descortesia. Discurso. Notícia.

**RESUMEN:** El artículo explica los conceptos y el análisis de estrategias discursivas de cortesia y grosería presentes en la inte-

racción de figuras públicas, explicita en el titular dos periódicos de televisión con óptica diferente (Jornal Nacional y Jornal da Band), sobre una declaración del presidente Bolsonaro, en en relación con el creciente número de muertes por virus corona en Brasil. Por lo tanto, investiga las estrategias discursivas en el lenguaje de los dos noticieros, dadas las opciones léxicas de ponderación e intensificación. La base teórica principal fue la cortesia y la grosería en los discursos de Silva (2013); Las estrategias de ponderación e intensificación en Cabral, Seara, Guaranha (2017), en confluencia con la teoría de Abramo (2003) en las múltiples formas de manipular la realidad.

**PALABRAS CLAVE:** Cortesía. Grosería. Habla. Noticias.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para o sociólogo Ervin Hoffman apud Silva (2013), o objetivo da comunicação humana não é só a troca de informações, mas, especialmente, o estabelecimento de relações sociais. Em certas situações, o simples ato de interagir tem mais importância que o conteúdo da informação do comunicado. É

1 Doutoranda no Programa de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-sp/ PUCSP - amandamuniz86@gmail.com

2 Mestranda no Programa de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -SP/ PUCSP – a-denise@hotmail.com

nesse sentido que estabeleceremos a seguir as nuances dos conceitos de cortesia e descortesia.

Silva (2013, p. 101), recupera algumas conceituações de demais pesquisadores sobre esses dois termos que são importantes para entender a proposição deles neste estudo, a começar por Goffman (1970) que define *cortesia* como “questão de equilíbrio, isto é, [...] estar bem com os demais, mediante comportamentos que são aprovados naquele determinado contexto social”; já a *descortesia* é definida pelo autor da seguinte maneira: “supõe intenção de destruir a imagem do outro, em benefício de si mesmo”. Em seguida, traz uma definição explicitada por Bravo (2003) que refere *cortesia* como “uma estratégia para se dar bem com o outro, seja como um objetivo primordial (por exemplo uma saudação, um agradecimento, um elogio), seja para atenuar algo que possa levar o locutor a parecer rude e descortês frente a seus interlocutores (uma crítica imprópria) ou de ser particularmente amável com o objetivo de obter benefícios extrainterlocutivos.

O autor traz como aporte, também, os estudos de Cupeper (1996) que contempla cinco estratégias relativas à *descortesia*, são elas: 1. *Descortesia direta* a qual se refere aos “atos que ameaçam de forma clara e direta, com a intenção de atacar a imagem do interlocutor”; 2. *Descortesia positiva* que é definida como “o uso de estratégias para ferir a imagem positiva do interlocutor”; 3. *Descortesia negativa* que diz respeito ao “uso de estratégias para ferir a imagem negativa do interlocutor”; 4. *Descortesia dissimulada* quanto aos “atos, aparentemente corteses, mas que são falsos, como a ironia e o sarcasmo”; e 5. *Não cortesia* que se refere à “ausência de cortesia em situações em que esta é esperada”. [grifos do autor]

É possível destacar a conformidade com os apontamentos de Silva (2013, p. 102-103) quando ele refere *cortesia* como “procedimento socialmente aceitável ou o politicamente correto” e *descortesia* como “intenção de denegrir, desvalorizar, ofender o interlocutor”. O autor vai além e sustenta que “[...] um descortês pode gerar ausência de resposta, como o silêncio ou a resposta. Esta pode ter, como reação, a aceitação da crítica, em que se assume a responsabilidade pelo ato, gerando pedido de desculpas, ou a contrariedade. Esta pode ser ofensiva ou defensiva, em que busca defender a imagem atacada.”

Enquanto a cortesia é vista positivamente nas relações interpessoais e/ ou profissionais, o seu oposto – a descortesia – apresenta, comumente, valor negativo na área de comunicação, em especial nos jornais televisivos na transmissão de notícias relacionadas ao Brasil. Nesse âmbito, a cortesia pode ser utilizada como atenuadora, defensora, ou talvez amenizadora de imagem, indiretamente de quem se apresenta no governo, na liderança do país.

Mas, por outro lado, a descortesia neste mesmo contexto, pode ser aceita como virtude por se tratar de requisito necessário ao desempenho da função jornalística.

Esse excesso de descortesia pode ter uma leitura representativa no contexto de pandemia por covid 19, em que as pessoas estão mundialmente “sufocadas”, por enxurradas

de notícias de todos os tipos (muitas delas aterrorizadoras). Têm-se em um dos principais meios de comunicação, o telejornal, a distinção de ideias, de discursos, de disputa, de interesses particulares e, nesse ínterim, os telespectadores “inocentemente” divididos, sem entender quem está com a verdade dos fatos.

A fim de analisarmos como ocorre a descortesia no dialogismo da linguagem, destacamos dois cenários: primeiro, um jornal de repercussão nacional, “Jornal Nacional” tendo como principal âncora<sup>3</sup>, Willian Bonner, com forte reconhecimento devido ao tempo de bancada do jornal bem como às premiações recebidas ao longo da carreira. De acordo, a Folha de S. Paulo apoiada em dados do Kantar Ibope: “O Jornal Nacional, noticiário mais visto do país, com edições monotemáticas obre a covid-19, marcou 37 pontos na Grande São Paulo, onde cada um deles equivale 203 mil pessoas”. (PADIGLIONE, 2020).

Na sequência, um jornal também de âmbito nacional, mas que só alcançou essa abrangência 11 anos depois, em 1980, o “Jornal da Band. Esse, já teve como âncora, jornalista de formação, como o reconhecido Renato Boechat, lembrado pelo domínio retórico e a capacidade de expressão. E assim, este jornal tornou-se “queridinho” da audiência brasileira. De acordo o site Uol, baseado em dados do Kantar Ibope:

Sem contar com a apresentação de Ricardo Boechat, morto no dia 11 de fevereiro num trágico acidente aéreo, o “Jornal da Band” vem conseguindo manter sua audiência no horário. De acordo com dados da Kantar Ibope na Grande São Paulo, o principal noticiário da Band está com média de 4,3 pontos, a mesma pontuação de antes da tragédia que vitimou o seu âncora. (LUCAS, 2019).

Ambos jornais, são concorrentes, exibidos no horário nobre, de segunda-feira a sábado das 20h30min às 21h30min. Jornal nacional, na rede Globo e Jornal da Band, na Band.

Atualmente, no novo cenário mundial de pandemia, tem-se recebido, diariamente, notícias e recomendações, sobre a situação do país, de como os brasileiros estão e devem enfrentar a pandemia. Mas, à frente disso, obscuramente, existe a política associada a todo esse caos.

Vendo a impossibilidade de dissociar pandemia e política, principalmente em termos de governo atual, percebemos os discursos dos principais jornais da TV aberta que abrangem uma audiência a todas as classes sociais brasileiras, em relação à cortesia e à descortesia verbal entre eles. Nas entrelinhas deste gênero notícia jornalística, temos uma imagem (política e de abrangência nacional) e o desejo de preservação dela, ou o desprezo consciente da polidez diante dessa imagem para consecução dos objetivos.

---

3 De acordo o Dicionário informal: jornalista que apresenta e coordena um programa de televisão ou rádio (frequentemente um profissional de destaque que oferece ao programa sustentação, credibilidade e identificação com os telespectadores). DICIONÁRIO informal. [S. l.], 16 abr. 2017. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/ancora/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Sabemos que as estratégias de cortesia e de descortesia contribuem para o gerenciamento dos riscos comunicacionais. A interação por manipulação corre mediante dois tipos de riscos, de acordo Cabral; Seara; Guaranha (2017):

[...] se tornar uma comunicação enfadonha, pelo excesso de cooperação decorrente do uso exagerado de sedução ou de cortesia, aproximando-se, nesse caso, da programação, ou uma comunicação quase interrompida e inexistente, pelo excesso de polêmica provocada pelo forte emprego de provocação, avizinhandose da interação por acidente.(CABRAL; SEARA; GUARANHA, 2017, p. 160).

As estratégias de sedução ou de cortesia, graças à construção da imagem positiva do destinatário, produzem, em geral, os efeitos de sentido de aproximação e de concordância entre destinador e destinatário. Já as estratégias de provocação, ou de descortesia, devido ao uso da imagem negativa do destinatário, constroem efeitos de distanciamento e discordância e são muito comuns em comunicações polêmicas.

Para entendimento da análise que será apresentada, propomos como *corpus*, uma notícia sobre duas declarações do Presidente Jair Bolsonaro, a primeira é sobre o aumento no número de mortes no Brasil por covid19, a segunda é sobre o fim ou continuação do isolamento social, ditadas no jornal nacional e no Jornal da Band, ambas se transformaram notícia no dia 29 de Abril de 2020.

A partir dessa reflexão, adotamos como metodologia a leitura de artigos e livros, por meio, de análises comparativas dos aspectos da cortesia e descortesia e dos padrões elucidados pelos “padrões de manipulação da imprensa”. A pesquisa bibliográfica contribuiu nas construções teóricas, nas comparações e na validação dos resultados. Nosso método de análise é qualitativo, pois argumenta os resultados do estudo por meio de análises e percepções.

## CONTRIBUTOS DA CORTESIA VERBAL

Quando se pensa em cortesia, de imediato entende-se por comportamento social, em boas maneiras, em deferência e delicadeza para com o outro, logo, em princípios que regulam e controlam a comunicação humana.

Cabral, Seara, Guaranha (2017), apoiados em Brow e Levinson, apontam definições mais próximas do contexto jornalístico abordado no *corpus* deste artigo:

O modelo de Brow e Levinson propõe os conceitos de cortesia positiva e cortesia negativa. A primeira corresponde a uma compensação dirigida à imagem positiva é a essência do comportamento familiar e informal. Por sua vez, a cortesia negativa configura uma ação compensatória dirigida à imagem negativa do destinatário. Este é o cerne do comportamento cortês. (CABRAL, SEARA, GUARANHA, 2017, p. 238)

Os estudiosos Brown e Levinson, apontados pelos autores, “partem da concepção de que os elementos de uma sociedade são potencialmente agressivos e de que a cortesia serve, precisamente, para evitar essa agressividade e tornar possível, assim, a vida social”. (CABRAL, SEARA, GUARANHA, 2017, p. 238).

Em suma, o sistema de cortesia linguística, altamente eficaz para a descrição linguística e discursivo-textual dos fenômenos de cortesia que os interlocutores utilizam nas diferentes interações verbais, nesse sentido, tendo como principal intenção o estabelecimento de uma relação equilibrada e harmoniosa do ponto de vista interpessoal.

## **A DESCORTESIA E OS CONTRIBUTOS PARA (DES)VALORIZAÇÃO DA FACE**

A descortesia comumente apresenta o valor negativo. Na área da comunicação, a descortesia pode ser aceita como estratégia e como virtude do jornalista, em situações de entrevistas com políticos, artistas, atletas: “O desprezo consciente da polidez, que gera a descortesia, torna-se estratégia fundamental para a consecução dos objetivos”. (CABRAL, SEARA, GUARANHA, 2017, p. 295).

A impolidez e a descortesia, assim como a polidez e a cortesia, pertencem aos campos semânticos da civilidade e da urbanidade, ou ao modo de se comportar socialmente.

Para Silva (2013), as estratégias descorteses no debate face a face podem ser ameaçantes mediante numerosos atos que afetam não só a esfera privada dos participantes, mas também e, principalmente, a sua projeção diante do público. Isso significa uma grande ameaça à “imagem” positiva de qualquer pessoa, como provas de incompetência e fracasso.

Silva (2013) reporta os estudos de Goffman (1970) para elucidar o termo “imagem”: valor social positivo que uma pessoa deseja para si por meio da linha (linguagem verbal ou não-verbal) que os outros supõem que segue. É a imagem pública do indivíduo, delineada em termos de atributos sociais aprovados “como quando uma pessoa faz uma boa exibição profissional [...] para si mesma”.

Em uma interação, é possível que a imagem que o interlocutor manifesta não se concretize, provocando, por isso, uma situação de conflito.

O trabalho de imagem serve para neutralizar incidentes, isto é, fatos que coloquem em risco a imagem do locutor ou do interlocutor. Silva (2013) afirma que há uma orientação defensiva, no sentido de preservar a própria Imagem e uma orientação protetora, visando a preservar a imagem do outro. O autor explicita, a partir de Goffman (1970), a relação aos três tipos de responsabilidade diante da ameaça à imagem:

1. No primeiro, ao ameaçar, o indivíduo age com certa ingenuidade, isto é, a ameaça é involuntária e não-interacional [uma gafe, por exemplo]. Se soubesse, teria evitado a situação.
2. No segundo, a ameaça é resultado de malícia rancor ou vingança, com a clara intenção de promover conflito ou insulto.
3. No terceiro, a ameaça é provocada por ofensas acidentais; a pessoa que ameaça sabe da possibilidade de colocar em risco a imagem, mas não o faz por rancor, por exemplo, o comunicado de um falecimento, de uma reprovação no colégio, de más notas do filho. (SILVA, 2013, p.98).

Nessa perspectiva, Silva (2013) elenca três tipos de procedimento (de proteção ou resgate da face): o primeiro é “, evitar situações de ameaça”, refere-se à tentativa de evitar os chamados contatos de risco, ou temas e situações constrangedoras; o segundo, “processo corretivo”, refere-se à tentativa de corrigir os efeitos ameaçadores da imagem; são comportamentos ritualísticos, como pedido de desculpas para compensar os danos causados à imagem; o terceiro, “pontualização”, refere-se ao emprego agressivo do trabalho de imagem, isto é, há ameaças voluntárias, muito comuns em situações de conflitos.

## **A MANIPULAÇÃO: SEDUÇÃO E PROVOCAÇÃO**

Os procedimentos de cortesia e descortesia mostram que eles são mais necessários e frequentes nas interações por manipulação, desse modo, as estratégias de cortesia tornam as interações por manipulação ainda menos arriscadas e, portanto, mais bem aceitas na sociedade. Assim, os autores supracitados pontuam a respeito dos processos de manipulação no âmbito da cortesia e descortesia:

Os diferentes procedimentos de persuasão definem quatro grandes tipos de manipulação: tentação, intimidação, provação e sedução. Interessam-nos aqui, principalmente, os procedimentos de sedução e de provocação, mais diretamente relacionados com a cortesia e a descortesia. (CABRAL, SEARA, GUARANHA, 2017, p. 157)

A sedução cabe à cortesia e a provocação cabe à descortesia, conforme os autores explicam. Desse modo, as estratégias discursivas que cada interlocutor emprega para seduzir e para provocar o outro, e levá-lo a acreditar em certos valores e a fazer o que “sedutor” ou o “provocador” espera que ele faça.

Com base nos estudos do material do projeto NURC-SP (Castilho; Preti, 1987; Preti; Urbano, 1988), os autores explicam:

São usadas para a sedução, sobretudo, as estratégias: de elogiar o destinatário; de concordar com ele; de pedir sua opinião; de produzir efeito de aproximação (com emprego, entre outros, de “você”, em lugar da 3ª pessoa indeterminada [Fiorin 1996]); de atenuar pedidos, ordens, afirmações impositivas, discordâncias.[...] (CABRAL, SEARA, GUARANHA, 2017, p. 158)



Assim, entendemos que o contrário acontece com a provocação, em que a manipulação acontece pela apresentação da imagem negativa do destinatário, emprega-se recursos que desmerecem o destinatário.

## A MANIPULAÇÃO NO ÂMBITO DOS PADRÕES DA IMPRENSA

Ao abordarmos as técnicas discursivas de manipulação, dentro das categorias da cortesia e descortesia, apontamos, brevemente, estudos que vão ao encontro das teorias delineadas até aqui, tratando tecnicamente como estratégias jornalísticas de edição de manipulação da realidade. Assim, Abramo (2003) afirma:

Uma das principais características do jornalismo no Brasil, hoje, praticado pela maioria da grande imprensa, é a manipulação da informação.

O principal efeito dessa manipulação é que os órgãos de imprensa não refletem a realidade. A maior parte do material que a imprensa oferece ao público tem algum tipo de relação com a realidade. Mas essa relação é indireta. É uma referência indireta à realidade, mas que distorce a realidade. (ABRAMO, 2003, p. 23)

A ocultação do real está ligada diretamente aos fatos jornalísticos. Para o autor, existe uma concepção predominante entre empresários e empregados dos órgãos de comunicação sobre “fatos jornalísticos”. O papel de selecionar o que será notícia, ou seja, que se tornará um fato, é do jornalista. Na prática, essa concepção já atua na manipulação da realidade.

Quaisquer que sejam as características jornalísticas, “não residem no objeto da observação, e sim no sujeito, na relação que este estabelece com aquele”:

É claro que pode haver variações, amplitude de fatos, versões de momentos, maior ou menor amplitude de fatos, versões e opiniões diferenciadas, mas a maior parte do noticiário de TV segue esse padrão global. (ABRAMO, 2003, p.36)

A distorção da realidade ou a criação ficcional de espetáculos são praticados diariamente, às vezes de maneira sutil, em outras de forma escancarada e agressiva na mídia jornalística.

Uma vez estipulada a base metodológica, a leitura, as manchetes recolhidas dos dois jornais televisivos “Jornal Nacional e Jornal da Band”, foram analisadas a partir dos estudos da cortesia e descortesia nos discursos em Silva (2013); as estratégias de ponderação e intensificação em Cabral, Seara, Guaranha (2017), em confluência com a teoria de Abramo (2003) nas múltiplas formas de manipulação da realidade.

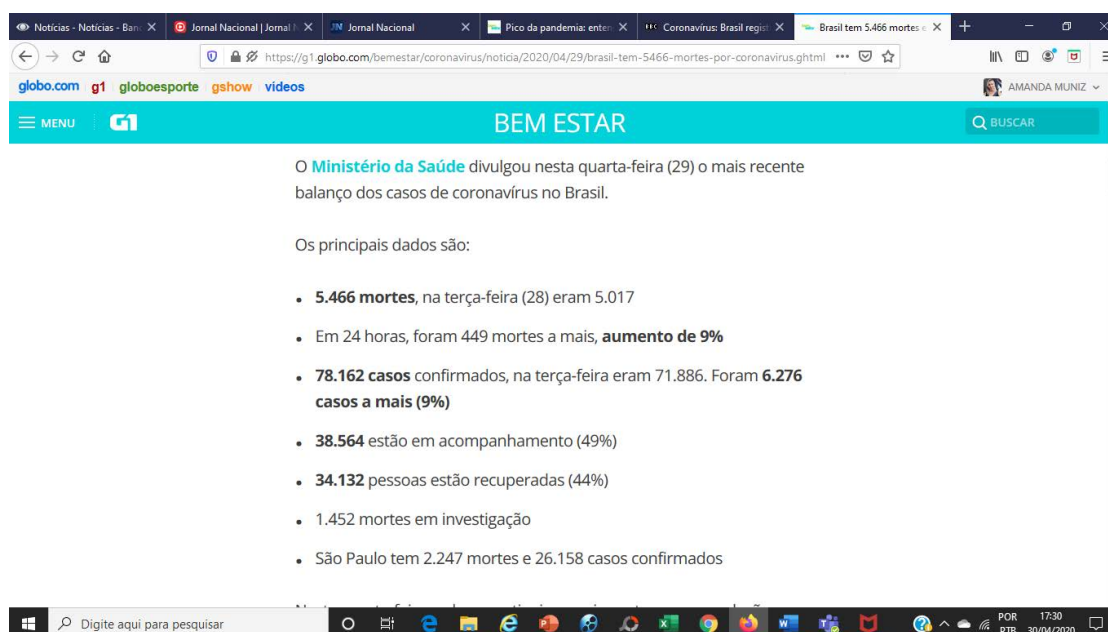
## ANÁLISE DO CORPUS

### Notícias reportadas nos dois jornais do dia 29 de abril de 2020, no âmbito nacional da pandemia da covid 19.

As notícias oficiais de chegada do vírus ao Brasil foram reportadas no dia 24 de fevereiro de 2020. No entanto, as medidas de restrições começaram em alguns estados no dia 16 de março. Desde 19 de março, a pasta deixou de divulgar a quantidade de casos suspeitos e, dois dias depois, passou também a considerar que há casos de transmissão comunitária do vírus em todo o país. A transmissão comunitária ocorre quando há casos em que não é mais possível identificar a cadeia de infecção. Isso significa que o vírus está circulando livremente na sociedade. O contexto se difere quando há apenas casos importados ou transmitidos localmente, em que é possível identificar a origem da infecção.

A partir dessa percepção, os números de infectados e números de mortes causados pelo vírus foram contabilizados e crescendo cada vez mais, diante do número de testes disponibilizados. Contudo, no dia 29 de abril foi computado o maior número de mortes em 24 horas, considerando o início do pico da pandemia no país, conforme o site G1:

Figura 1: Notícia sobre os números da covid 19 no Brasil



Fonte: G1, 2020.

Ainda segundo o site, neste dia, a doença atingiu o maior número de infectados e mortos desde a sua chegada ao Brasil.

Diante desses dados, analisaremos uma mesma notícia veiculada por dois jornais da TV aberta no Brasil, a partir da linguagem discursiva da cortesia e descortesia como objetivo de sedução ou provocação a fim de benefícios próprios.<sup>4</sup>

**Exemplo 1- Jornal Nacional, notícia destaque do dia 29/04/2020, disponível no site: [g1.globo.com/jornalnacional](http://g1.globo.com/jornalnacional)**

E DAÍ?’

Fala de Bolsonaro sobre os 5 mil mortos no Brasil pela Covid-19 gera repercussão.

Governadores e parlamentares voltaram a criticar a declaração ‘e daí?’ do presidente. Entidades ligadas à saúde cobraram uma postura séria e de respeito.

**Figura 2:** Notícia do Jornal nacional



Disponível em: G1, 2020.

Antes de iniciar a reportagem Bonner relata:

Bonner ...a fala... de... ontem do presidente Jair BolsoNaro...sobre as mortes pelo covid 19...ainda gera repercussão... hoje governadores e parlamentares voltam a critiCAR a declaração...

Repórter1 no dia... em que o Brasil superou a China em número de mortes...

Repórter 2 a gente ultrapassou número de mortes da china...HOje presidente...

Presidente mas ...E. daí...laMENTo...quer que eu faça o QUE? Eu sou MEssias ,,mas, não faço milagre..

]

Pessoas ao redor ((risos))

<sup>4</sup> Os benefícios próprios de cada emissora não serão relatados aqui, pois o interesse desta análise é evidenciar como o gênero notícia, ainda que utilizando os mesmos temas, pode ser construído e proferido de maneiras diferentes.

A reportagem termina com várias declarações de governadores e parlamentares repudiando a fala do presidente. E assim o âncora principal, termina a reportagem narrando as declarações do presidente sobre o fim do isolamento social:

Bonner ...O presidente Jair Bolsonaro...disse que as mortes ocorreram mesmo com as medidas decretadas pelos governos e prefeito...é...uma afirmação...que contraria frontalmente...Tudo que afirma a unanimidade das autoridades...Sanitárias dos médicos...dos especialistas...QUE... se não fosse...o ...isolamento social o número de mortes seria muitas vezes mais alto....Muitas vezes mais alto.... que ocorre hoje.... é que...o aumento de números de mortes ocorre exatamente...neste...momento...em que muitas pessoas começam ....a descumprir o isolamento social...

A declaração foi transcrita nas regras do NURC/SP, apresentada em Preti (2002), a importância em transcrever a mensagem de Bonner, se dá pelo fato de o âncora, costumadamente argumentar ou colocar uma reflexão sobre fatos que causam grande repercussão nacional, assim como ocorreu com a declaração “E daí?” do presidente. Nesse momento, observamos a estratégia de manipulação “inversão da opinião pela informação”, explicada por Abramo (2003, p.31): “O órgão de imprensa apresenta também a opinião, o que seria justo, louvável e desejável, [...] no lugar da informação, e com o agravante de fazer passar a opinião pela informação”.

O âncora do JN, Willian Bonner, mostra indignação, diante dos telespectadores, eleitores e não eleitores do governo Bolsonaro. (*a fala de ontem do presidente Jair Bolsonaro... sobre as mortes pelo covid 19...ainda gera repercussão*). O âncora utiliza-se de declarações de autoridades para reforçar sua indignação, diante da fala do presidente. Levando os telespectadores a inferirem que não é ele (Bonner), ou somente ele, foram pessoas do governo que também repudiaram a fala do presidente. Assim, verificamos a utilização de um dos quatro tipos de manipulação citados por Abramo (2003, p. 36): “a autoridade reprime o mal e enaltece o bem.”

Desse modo, o jornal coloca a imagem do presidente em risco, utilizando o recurso de autoridade. Além de enfatizar com expressões negativas, relacionadas aos mortos do covid 19 (e daí), enfatiza a não preocupação do presidente no número de pessoas mortas no seu país, e aumenta a abominação dos telespectadores em relação a sua imagem, diante de sua argumentação.

Silva (2013, p.97) faz uma definição sobre ameaça à imagem, “uma grave ameaça à imagem positiva de qualquer pessoa, como provas de incompetência e fracasso”. Dessa forma, é notável que o JN, utiliza-se de provas e de fracassos do presidente, tais como: falas, atitudes contra o isolamento que traz como consequência muitas mortes – deixa claro à imagem do presidente o fato de não se importar com nenhuma delas.

## AS REPETIÇÕES E PAUSAS NOS DISCURSOS DO ÂNCORA WILLIAN BONNER:

Na narrativa utilizada como argumento para uma reflexão, ao final do telejornal, verifica-se a ênfase oferecida ao substantivo “isolamento”, muito utilizada pelo telejornal, inclusive nesta reportagem. O âncora enfatiza neste substantivo, além das outras repetições enfáticas “muitas...muitas, mortes...mortes”. O que reforça a contrariedade às atitudes do presidente, que age desfavoravelmente ao isolamento e às autoridades sanitárias, essas atitudes provocam mortes. O âncora faz a intensificação do pronome (muitas) e dos substantivos (mortes, isolamento):

O presidente Jair Bolsonaro...disse que as mortes ocorreram mesmo com as medidas decretadas pelos governos e prefeito...é uma afirmação...que contraria **FRONtalmente...TUDO** que afirma a **uNAnimidade** das autoridade...**SAnitárias** dos médicos...dos especialistas...**QUE...** se não fosse...o ...iSOlamento social o número de mortes seria **MUItas** vezes mais alto....**MUItas** vezes mais alto.... que ocorre hoje.... é que...o aumento de números de mortes ocorre **eXAtamente...** neste...momento...em que muitas pessoas começam ....a descumprir o iSOlamento social...

Entonações enfáticas em expressões de confronto e estratégia de contrariedade ao presidente, ou seja, tudo o que difere suas atitudes e pensamentos

*Frontalmente, unanimidade, sanitárias, isolamento, tudo, muitas, exatamente.*

Os mecanismos linguísticos característicos da conversação, como a repetição, as pausas e as entonações, utilizados por Bonner, recobrem e assinalam no texto de comunicação em língua falada e, sobretudo, no regime do ajustamento, arranjos de modalidades – querer agradar, ou querer fazer acreditar, produzir efeitos passionais na comunicação, marcada, assim, pelo interesse, pela confiança, pela satisfação.

Dessa forma, o jornalista move o público por meio da fixação da representatividade social do presidente da República, frente a responsabilidade pelos prejuízos do país em relação aos descumprimentos das regras de isolamento, (des) construindo a imagem do presidente.

Observando as expressões que impulsionam a descortesia do jornal é possível relacionar aos tipos de descortesia apresentados nas considerações iniciais deste artigo e verificar-se que a declaração de Willian Bonner traz traços de descortesia negativa, pois acata os fracassos e os atos desagradáveis do presidente para desconstruir a imagem de Bolsonaro.

Entretanto é visível o uso da intensificação, por meio da ênfase, expressividade, do realce linguístico mediado pelas marcas da conversação: repetições, pausas e entonação enfática.

De acordo com Cabral; Seara Guaranha (2017), trata-se de “um fenômeno sociopragmático relacionado com o conceito de intensidade obrigatória, isto é, o grau de obrigações e compromissos que os interlocutores assumem.”

**Exemplo 2: Jornal da Band, notícia do dia 29/04/2020. Disponível no site: notícias.band.uol.br**

‘E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?’, diz Bolsonaro sobre recorde de mortes por covid-19.

Em tom de piada, o presidente fez referência ao seu sobrenome dizendo que é Messias, mas não faz milagre.

**Figura 3:** Notícia da rede Bandeirantes



Fonte da imagem: Notícias Band

*O presidente Jair Bolsonaro afirma que lamenta, mas não tem o que fazer em relação ao novo recorde de mortes registrados em 24 horas, com 474 óbitos, ultrapassando a China no número de óbitos... pelo novo coronavírus.*

*“e. daí? lamento. quer que eu faça o que? eu sou Messias, mas, não faço milagre. Disse Bolsonaro, em referência ao próprio sobrenome.*

*Durante a entrevista em frente ao Palácio da Alvorada, uma jornalista disse ao presidente: “A gente ultrapassou o número de mortes da China por covid 19...” Foi quando Bolsonaro respondeu que não poderia fazer nada.*

*Questionado se conversaria com o ministro da saúde Nelson Teich sobre a flexibilidade do distanciamento social, Bolsonaro afirmou que não dá parecer e não obriga ministro a fazer nada. (NOTÍCIAS BAND, 2020).*

Observamos nesse discurso, a cortesia oferecida pela reportagem da emissora Band, uma atenuação expressiva dos fatos. A atenuação é um mecanismo fundamental para a formulação da cortesia. Como corroboram Cabral; Seara; Guaranha (2017): “A atenuação



é um mecanismo estratégico de distanciamento linguístico da mensagem e de aproximação social, mas sublima igualmente que nem toda atenuação é cortês nem se explica por cortesia.” (p.253).

Aquilo que os estudos da cortesia e descortesia denominam com atenuação, Abramo (2003, p. 26) ressalta como padrão de ocultação decisivo e definitivo na manipulação da realidade: “Tomada a decisão de que um fato “não é jornalístico”, não há a menor chance de que o leitor tome conhecimento de sua existência, por meio da imprensa”. Dessa forma, o fato é eliminado da realidade, e por estar ausente deixa de ser real e torna-se imaginário, ou seja, deixa de ser fato.

Percebe-se o distanciamento entre as duas notícias, que relatam os mesmos fatos. Neste último discurso proferido pelo Jornal da Band, tem-se uma estratégia social, que visa à aproximação do outro, que facilita e promove as relações, que neste caso, trata da relação país x representante nacional.

É uma estratégia de interação que tem como propósito evitar tensões e conflitos a fim de salvaguardar a imagem do país e do presidente.

O discurso do Jornal da Band, ocorre para minimizar a quantidade ou qualidade do dito, no caso, “os ditos” do presidente Jair Bolsonaro.

Ao salientar as expressões nominais e verbais relacionadas às declarações (e daí? E o fim do isolamento) de Bolsonaro, com traços de cortesia e descortesia proferidas pelos dois principais jornais da TV aberta do Brasil, fica claro o trabalho de imagem, nomeado por Goffman (1970) apud Silva (2013) como “face work” a fim de designar as ações efetuadas por um indivíduo e conseguir alcançar o propósito esperado para a imagem (seja ela do locutor ou do interlocutor): “O trabalho de imagem serve para neutralizar incidentes, isto é, fatos que coloquem em risco a imagem do locutor ou do interlocutor” (Silva, 2013, p. 97). Para entendermos de forma precisa, destacamos a dissemelhança entre os dois discursos dos telejornais, salientando as expressões nominais, expressões verbais, substantivos e verbos, analisando dentro do campo semântico, e tendo como base teórica Holanda (2010):

**Quadro 1:** comparação das expressões nominais e verbais (verbos, e expressões nominais, substantivos, adjetivos e numerais)

Jornal Nacional (Descortesia)	Jornal da Band (Cortesia)
<p><b>E DAÍ?’</b>  <b>Fala de Bolsonaro sobre os 5 mil mortos no Brasil pela Covid-19 gera repercussão=</b>                      Numeral representado – causa pânico, números soam muito mal, quando se trata de algo abominável como a morte.</p>	<p><b>‘E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?’</b>, diz Bolsonaro sobre recorde de mortes por covid-19.= não cita numerais, emprega o substantivo (recorde) para relatar de forma mais sutil o crescimento das mortes no país, isto é, está maior que a anterior (China).</p>
<p><b>E DAÍ?’</b>  <b>Fala de Bolsonaro sobre os 5 mil mortos no Brasil pela Covid-19 gera repercussão=</b> infere que a declaração, fez nascer um efeito nocivo em grande parte da população brasileira.</p>	<p><b>Em tom de piada, o presidente fez referência ao seu sobrenome dizendo que é Messias, mas não faz milagre.=</b> atenuam a declaração para a forma como é encarado o assunto (piada), e na tentativa de suavizar a “piada” dentro da seriedade do assunto, ajusta apenas ao sobrenome que é Messias. Desse modo o “e daí” seria ligado apenas a comparação do presidente não ser o Messias, e ser o sobrenome. E não teria nada a ver com o abandono às vítimas do covid 19.</p>
<p><b>Governadores e parlamentares voltaram a criticar a declaração ‘e daí?’ do presidente.</b> = outras pessoas/autoridades julgaram. Mostra vozes de autoridades para provar a indignação de também das pessoas do governo retomam (voltaram) às críticas direcionadas ao presidente e assim ameaça sua face negativa.</p>	<p><b>O presidente Jair Bolsonaro afirma que lamenta, mas não tem o que fazer em relação ao novo recorde de mortes registrados em 24 horas, com 474 óbitos, ultrapassando a China no número de óbitos... pelo novo coronavírus vírus.</b> = O verbo “lamenta” no presente do indicativo, infere que o presidente está muito magoado, com todas as mortes. O Verbo “fazer” acompanhado da negativa, infere aos telespectadores sentirem compaixão do Presidente: “coitado, não pode fazer nada, assim como nós. “ele é um de nós.”</p>
<p><b>Entidades ligadas à saúde cobraram uma postura séria e de respeito =</b> desejam seriedade do presidente. Ele brinca com a vida das pessoas, ele não leva a sério a morte de milhares, e se você morrer ele também não vai levar a sério.</p>	<p><b>...ultrapassando a China no número de óbitos... pelo novo coronavírus vírus.</b> = Num traço de cortesia o jornal não emprega o verbo “ultrapasar” como faz o JN, mas “ultrapassar”, para o telespectador entender que passamos a frente da china, com uma inferência mais leve, sem sarcasmo.</p>
<p><b>Repórter1 no dia... em que o Brasil superou a China em número de mortes...=</b> superar - sentido de vencer, ironizando a situação. Ninguém se ganha nada por número de mortes. Ganhamos em mortes? um sarcasmo, para intensificar a quantidade de mortes.</p>	<p><b>Questionado se conversaria com o ministro da saúde Nelson Teich sobre a flexibilidade do distanciamento social...=</b> diferente do JN, que emprega “isolamento”, o jornal da Band utiliza “distanciamento”, que infere uma ação bem menos enfadonha, e agressiva, porém, alinha-se ao discurso do presidente que é contrário ao isolamento horizontal.</p>

<p><b>...afirmação que contraria frontalmente tudo que afirma a unanimidade das autoridades sanitárias dos médicos dos especialistas...</b> = assegura a veracidade de todos (autoridades). Nenhuma outra autoridade está com o presidente, ninguém o apoia.</p>	<p><b>... Bolsonaro afirmou que não dá parecer e não obriga ministro a fazer nada</b>= Diferente do jornal da outra emissora, este não expõe a declaração dada sobre o fim do isolamento e relata o outro lado da declaração. Nos inferindo que o presidente não opina nesse sentido, e deixa para o responsável.</p>
<p><b>... se não fosse o isolamento social o número de mortes seria muitas vezes mais alto muitas vezes mais alto que ocorre hoje é que o aumento de números de mortes ocorre exatamente neste momento em que muitas pessoas começam a descumprir o isolamento social...</b> = descumprir - Se transgredirem a lei de ficar solitário ou longe do convívio social (isolamento) por causa do presidente, haverá mais mortes.</p>	

Fonte: Autores, 2020.

Observando o quadro comparativo entre a notícias dos dois jornais, notamos a particularidade de cada um, em noticiar o mesmo ocorrido. As expressões, substantivos, verbos, empregados, correspondem ao domínio da cortesia e descortesia, empregado como motivo estratégico, próprio do jornalismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração, acerca do estudo desenvolvido neste artigo, diz respeito ao fato de conseguirmos promover o diálogo entre a Análise da conversação, a Cortesia e Descortesia e os padrões de manipulação da imprensa. Dessa maneira, constatamos por meio do emprego dos verbos e expressões nominais, como os substantivos, adjetivos e numerais, podemos verificar o expressivo uso da descortesia pelo Jornal Nacional, enquanto locutor, e da cortesia pelo Jornal da Band, também enquanto locutor. Com base nas teorias apresentadas, verificamos como empregam a construção linguística e como isso proporciona representações mentais diversas e, por vezes, conflituosas a seus telespectadores, diante da emergência de equilíbrio no contexto de saúde pública enfrentado não só pelo país, mas pelo mundo. É fundamental a coerência e não a convergência dos fatos. Uma vez que essa bifurcação informativa deixa ainda mais nítido o cenário apocalíptico que a população vivencia diante da crise: oradores controversos, emissoras com informações convergentes só enfatizam o sentimento de dúvidas, incertezas, inseguranças em que as pessoas vivem.

O país precisa, seja por parte do representante nacional, seja por parte da imprensa ou de qualquer cidadão, de mais interações corteses – não as que trazem pseudofatos – mas as que abordam com seriedade os compromissos assumidos para com a vida e a nação.

As notícias construídas e veiculadas devem repensar a forma como constroem a imagem do país que, por vezes, é construída como o lugar em que nunca nada dá certo, que tudo dá errado, só tem fracasso, tem o pior presidente e as atitudes dele sempre são desastrosas, opiniões insensatas e ele é o mais ignorante e fracassado, insensível e genocida de todos os governantes e os outros países estão sempre corretos, seus presidentes são todos sensatos e fazem tudo certo. A intensificação mediada nas notícias reportadas pelo Jornal Nacional, conforme Cabral; Seara; Aranha (2017), define três aspectos estratégicos:

- i) Possui caráter convencional;
- ii) serve para alcançar determinados objetivos comunicativos, para interagir e negociar nos conflitos interpessoais;
- iii) determina os ânimos de intensificação, que podem incidir em um tema, um interlocutor ou um ato de fala. (CABRAL; SERARA; GUARANHA, 2017, p.255)

Verificamos nas estratégias de intensificação do Jornal Nacional, uma tática comunicativa que contribui em favor da chamada “intensificação do dito”, e a “intensificação da atitude propriamente dita”, ou seja, a “intensificação do dizer”. Na notícia analisada, observamos as marcas da conversação: repetição, pausas e entonação enfática e as expressões linguísticas e gramaticais como: substantivos, adjetivo, verbos e pronomes.

Já no Jornal da Band, abarcador da atenuação, que ressalta um país que faz de tudo para melhorar, que busca a cura da covid 19 incessantemente, percebemos que é construída uma imagem atenuada do presidente, de um homem muito bem-humorado, porém centrado em tudo que faz, que não se deve levar em contar suas declarações, que ele faz tudo a favor da democracia, não é esse crápula. O referido veículo de comunicação enfatiza que o governo está trabalhando a favor do bem-estar da população. O Jornal da Band tenta transmitir, por meio da cortesia, uma imagem de Bolsonaro em um caráter sensato, brincalhão, tenta transparecer uma normalidade em tudo que ele diz e faz no país e, conseqüentemente, a mesma imagem do país é apresentada em diferentes contextos, a fim de associar boa governabilidade. Cabral; Seara; Guaranha (2017), elucida como se faz essa estratégia de atenuação:

A atenuação pode configurar uma estratégia de distanciamento da mensagem (significado proposicional). Pode servir igualmente para prevenir uma possível ameaça ao interlocutor, diminuindo o efeito negativo da força ilocutória do ato de fala. E, ainda pode servir também para reparar um possível dano da imagem do interlocutor devido à força perlocutória do ato. (CABRAL; SEARA; GURANHA, 2017, p.252)

A atenuação e intensificação funcionam como processos modalizadores do discurso, por meio deles o locutor (jornal televisivo), deixa sua marca na interação com o telespectador, em uma estratégia consciente, cada um com um propósito individual de provocar um determinado efeito nos telespectadores, inferir ou dar pistas sobre aquilo que, seguindo sua nomenclatura de diversificador do discurso, que nos dois casos, é uma notícia.

Nesse cenário de estratégias de modalização de discursos/notícias, estão os telespectadores, que ficam divididos, entre aqueles fieis ao lado caótico do Jornal Nacional, e outros que não largam o lado do “país das maravilhas” relatado pelo Jornal da Band. Há também aqueles que não entendem nada, ou entendem tudo como política e aderem o lado que lhes convém, assim como fazem os dois telejornais.

A pergunta é: “Qual Brasil é o verdadeiro?” Notamos dois “Brasis” completamente diferentes, o fato não ocorre somente na situação da covid 19, acontece muito antes disso, o cenário do corona vírus foi apenas uma micro parcela do que acontece nos respectivos veículos de informações, cotidianamente.

Nesse duplo embate por interesses próprios, deve-se buscar a neutralidade das opiniões emitidas, analisar e não se deixar levar como fonte unanimemente verdadeira por nenhum dos dois jornais; nessa situação, ser imparcial é uma escolha sensata. Infelizmente, ao ligar a TV, busca-se informar-se da realidade ao redor do eu, notícias reais, fatos, nada que leve ao engano, que esconda a verdade ou traga uma falsa estabilidade dos fatos, deixando a população equivocadamente feliz por não termos um presidente nefasto, como muitos meios apresentam. Mas, não se deseja ver e ouvir o terror, a desesperança, as expressões que trazem inconscientemente os piores sentimentos, tornando as pessoas inseguranças, com ansiedade e medos muito maiores do as próprias notícias já trazem. É preciso responsabilidade enunciativa sobre a modalização cortês ou descortês dos discursos.

## REFERÊNCIAS:

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. 1ª. ed. São Paulo-SP: Fundação Perseu Abramo, 2003.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (org.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo-SP: Cortez, 2017.

E daí? Lamento. Quer que eu faça o que?. São Paulo-SP: Band.com.br, 28 abr. 2020. Disponível: <https://noticias.band.uol.com.br/coronavirus/noticias/100000988799/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes.html>. Acesso em: 2 maio 2020.

FALA de Bolsonaro sobre os 5 mil mortos pela covi 19 gera repercussão. São Paulo-SP: Globo.com, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/29/fala-de-bolsonaro-sobre-os-5-mil-mortos-no-brasil-pela-covid-19-gera-repercussao.ghtml>. Acesso em: 2 maio 2020.

G1: 1 mês de corona virus no Brasil. São Paulo-SP: Globo.com, 26 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/26/1-mes-de-coronavirus-no-brasil-compare-a-situacao-do-pais-com-china-italia-eua-e-coreia-do-sul-no-mesmo-periodo-da-epidemia.ghtml>. Acesso em: 2 maio 2020.

GIUSTI, Tânia Regina de Faveri; LIMA, Samuel Pantoja. As lições de Perseu Abramo sobre a manipulação na imprensa. **Revista Pauta Geral**: Estudos em Jornalismo, [s. l.], 21 dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/pauta>. Acesso em: 10 jun. 2020.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicio**: Dicionário online de Português. [S. l.]: Positivo, 2010. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/furibundo/>. Acesso em: 04 de mai. 2020.

LUCAS, Naian. “Jornal da Band” mantém audiência sem Ricardo Boechat Veja mais em: <https://natelinha.uol.com.br/televisao/2019/05/23/jornal-da-band-mantem-audiencia-sem-ricardo-boechat-128964.php>. **Na telinha.uol**, São Paulo-SP, p. 10-18, 23 maio 2019. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/televisao/2019/05/23/jornal-da-band-mantem-audiencia-sem-ricardo-boechat-128964.php>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PADIGLIONE, Cristina. Audiência de telejornalismo explode durante crise do novo coronavírus. **Folha de S. Paulo**, São Paulo-SP, p. 1-7, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/03/audiencia-de-telejornalismo-explode-durante-crise-do-novo-coronavirus.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2020

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 6ª. ed. atual. São Paulo-SP: Humanitas, 2003.

SILVA, Luiz Antônio. **Descortesia e (Des)construção da imagem pública**. In: COMUNICAÇÃO na fala e na escrita. São Paulo- SP: Humanitas, 2013.

**Data:** 29/07/2020



# LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DISCUSSÕES DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### **BEATRIZ ARAÚJO DE REZENDE NEVES**

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro – UENF

### **CRISTIANA BARCELOS DA SILVA**

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro - UENF

### **RACKEL PERALVA MENEZES VASCONCELLOS**

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro - UENF

### **POLIANA CAMPOS CÔRTEZ LUNA**

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro - UENF

### **FABRIZIA MIRANDA DE ALVARENGA DIAS**

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro - UENF

### **CARLA CRISTINA DE ARAÚJO DE REZENDE MOURA**

Centro Universitário Governador Ozanam  
Coelho - FAGOC

### **AMANDA FARIAS TESKI DE OLIVEIRA**

Faculdade Dom Alberto

### **MANOELLE DA SILVA DE OLIVEIRA**

Centro Universitário Fluminense - UNIFLU

**RESUMO:** Este artigo trata sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do ensino fundamental, apontando para a im-

portância de se reconhecer a diferença entre o ato de alfabetizar e o de letrar. Entende-se que são processos distintos, mas que não são indissociáveis. Partimos do conceito de Letramento para chegar até o Letramento e de sua ramificação digital. Percebendo que grande parte da Leitura e Escrita dos estudantes fora da escola se dá através do universo digital, trata-se do Letramento Digital como essencial na Educação Básica, usando como argumento o reconhecimento da importância da Cultura Digital inserido no texto da Base Nacional Comum Curricular. Na presente pesquisa ainda cita-se os Jogos Digitais como um recurso pedagógico possível de ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, discute-se a formação do professor e sua relação com questões didáticas no tocante ao uso das Tecnologias Digitais para fins educacionais.

**PALAVRA-CHAVE:** Letramento, Letramento Digital, Ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This article deals with the teaching of Portuguese in the Early Years of elementary school, pointing out the importance of recognizing the difference between the act of literacy and that of literacy. It is understood that they are distinct processes, but that they are not inseparable. We start from the concept of Literacy to get to Literacy and its digital ramification. Realizing that a large part of the Reading and Writing of students outside of school occurs through the digital universe, it is Digital Literacy as essential in Basic Education, using as an argument the recognition of the importance of Digital Cul-

ture inserted in the text of the Common National Curricular Base. In this research, Digital Games are also mentioned as a pedagogical resource that can be used in Portuguese language classes. Finally, the formation of the teacher and its relationship with didactic issues regarding the use of Digital Technologies for educational purposes is discussed.

**KEYWORDS:** Literacy, Digital Literacy, Portuguese Language Teaching.

## 1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais modificaram as relações sociais. A distância hoje pode ser diminuída por uma chamada em vídeo. Médicos e pacientes podem estar conectados através do WhatsApp, por exemplo. Depois da Pandemia COVID-19, consultas, aulas, seminários e encontros on-line são cada vez mais usuais e frequentes. Mas e a escola? O que as Tecnologias Digitais têm a ver com a escola e com o Ensino de Língua Portuguesa?

Neste artigo, procura-se identificar a relação das Tecnologias Digitais (TD) com o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais da Educação Básica. Trata-se da importância do Letramento Digital (LD) como elemento essencial a ser desenvolvido com os alunos, respeitando os limites cognitivos desta fase. Explora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo oficial. O trabalho conceitua a palavra Letramento e traz sua relação com a Alfabetização para chegar ao conceito de LD e sua importância na escola contemporânea. Reflete sobre a inovação no Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. Levando em consideração as práticas sociais dos alunos, cita os Jogos Digitais como um recurso rico para ampliar seus letramentos. Por fim, busca discutir o uso das Tecnologias Digitais (TD) nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo a formação dos professores como uma das principais inovações para se repensar a educação tanto do ponto de vista teórico como didático.

## 2. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO: QUESTÕES CONCEITUAIS

Vivemos um longo tempo sem que a palavra Letramento existisse no nosso vocabulário. Foi preciso que fosse percebido algum fato novo para que então ela aparecesse, fato este inicialmente atrelado à palavra *Alfabetização*. Para falarmos sobre este termo, precisamos diferenciá-lo primeiro do significado de “alfabetização” que é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e que durante muito tempo “parecia ter sentido completo no que se diz respeito à leitura e escrita uma vez que alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever (SOARES, 2020). Para serem considerados alfabetizados é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua

(BRASIL, 2018). Chamamos de *alfabetização* o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana (SOARES; BATISTA, 2005).

De início, pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p. 18).

Entendido o significado dado ao ato de alfabetizar ou de ser alfabetizado, podemos falar sobre o Letramento. É palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80...que ela surge no discurso de especialistas dessas áreas. (SOARES,2020). Entendeu-se que a palavra Alfabetização não dava mais conta do que de fato precisava acontecer para além do ler e escrever. Como afirma Soares (2020) Quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. O termo é uma tradução do inglês “*Literacy*” como define soares a seguir:

É este, pois, o sentido que tem a palavra letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra- , do latim littera, e o sufixo- mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 2020, p.15).

Mas o que a palavra alfabetização tem a ver com letramento? Por que precisamos entender o conceito de Alfabetização para chegarmos de fato ao Letramento?

Ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita... mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem (SOARES, 2004, p.7).

Com tempo, estudiosos do assunto têm entendido que a Alfabetização sozinha não surte efeito social na vida de qualquer indivíduo. Passamos da mera aquisição da “tecnologia” do ler e escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o termo **letramento** ao lado do termo **alfabetização** (SOARES, 2020). Apesar de o letramento não depender da alfabetização para acontecer, é notável que sujeitos alfabetizados garantam uma maior possibilidade de ampliar suas práticas sociais, uma vez que estamos todos inseridos numa sociedade que faz uso das letras nos processos de comunicação. Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis (VAL, 2006).

As práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem encontram-se inevitavelmente baseadas no Letramento, condição em que existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas, mesmo sem saber ler ou escrever, dominam. Tal conhecimento é adquirido pelo fato de que estas pessoas estão inseridas numa sociedade letrada. Neste tipo de sociedade, a escrita passa a funcionar como mediadora entre tais práticas e os sujeitos, constituindo eventos de letramento (VAL, 2006, p. 18).

Usando com menos frequência os substantivos Letramento e Alfabetização que nomeiam ações, passaremos a usar os adjetivos letrados e alfabetizados com mais frequência, pois estes dão características aos sujeitos inseridos no processo. Precisa-se ter a certeza de que um sujeito alfabetizado, aquele que alcançou a tecnologia de codificar e decodificar a língua, não necessariamente é letrado, uma vez que para considerarmos uma pessoa letrada, essa precisa usar a tecnologia adquirida em suas práticas sociais.

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas (VAL, 2004, p. 19).

Em contrapartida é necessário que se tenha conhecimento de que um indivíduo que ainda não foi alfabetizado pode, sim, ser considerado letrado, uma vez que se encontra inserido numa sociedade que faz uso da escrita em seu cotidiano. Segundo Batista (2004), pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas de iletradas, mesmo que sejam não-alfabetizadas.

A Alfabetização (o codificar e decodificar uma língua) precisa fazer sentido. Encontra-se na contramão destes autores que nos dias atuais ainda insistem que o foco é a escrita e não necessariamente a prática dela e também da leitura na vida social, Freire que já entendia a importância do Letramento atrelado à Alfabetização mesmo que ainda não fizesse uso efetivo desta palavra. Afinal só é capaz de refletir sobre sua própria alfabetização quem é capaz de estabelecer relação de sentido com a aprendizagem e usá-la em seu cotidiano, ampliando suas práticas e ressignificando suas relações com o mundo.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre sua própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o processo o trabalho de alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1989, p.142).

Mesmo sabendo que o Letramento e o processo de Alfabetização não são uma mesma prática, alguns autores ainda presos ao conceito de alfabetização tendo a escrita como principal parte do processo, acabam somente fazendo uma transferência de nome, mas

não de fato uma ampliação na visão sobre este verbete como pode-se perceber na fala de Tfouni, Assolini e Pereira (2019) e de certos autores que recentemente adotaram a denominação “letramento”, mas continuam situando-se como defensores da grande divisa e implicitamente defendem que “letrado” é somente o sujeito alfabetizado.

Uma reviravolta na rede de sentidos sobre letramento, oralidade e ensino se apresenta quando escutamos com acuidade os meandros de suposta atualização e “avanço” no tratamento da questão, mas que de outro modo aparece sob as amarras de uma rigidez no padrão da interpretação, dentro ou fora da escola (TFOUNI, ASSOLINI; PEREIRA, 2019, p.2).

Uma pessoa que pode diferenciar uma notícia de jornal de uma piada demonstra graus de letramento, mesmo que essa pessoa não consiga ler nenhum desses dois gêneros textuais caso isso lhe fosse solicitado (FRANCISCO, 2018). O conceito de letramento a cada dia torna-se mais abrangente, uma vez que é necessário entender que as práticas comunicativas podem ser feitas de muitas formas como é o caso da oralidade. O letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral (BATISTA, 2004). Muitas práticas sociais cotidianas hoje, para não dizer a maioria, são feitas através de tecnologias digitais, citando outro exemplo sobre letramento: há hoje, inúmeros jovens que demonstram possuir alto grau de Letramento Digital sem ter feito nenhum curso de informática. Isso quer dizer que o conceito de letramento está ligado às práticas cotidianas (FRANCISCO, 2018).

Alcançar os graus mais elevados de letramento depende de vários fatores. Entre eles estão as necessidades profissionais de cada um, as influências do ambiente familiar, a escolaridade, a participação em grupos como igrejas, sindicatos, partidos políticos e outras agremiações, etc. Não há um limite para o letramento, ele é infinito. A razão disso é que a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes mesmo que em diferentes níveis de leitura, etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão (RIBEIRO, 2017, p.5).

Entender que as pessoas que escrevem alguma coisa, seja ela um bilhete na porta da geladeira para um filho, um recado no WhatsApp ou teses e artigos para qualificações de Mestrado e Doutorado tem a ver com suas experiências, necessidades, profissões e vida social nos permite tratar a palavra Letramento com mais empatia e respeito, olhando pela perspectiva de que todos os “níveis” de letramento são importantes e estes mesmos níveis são infinitos, já que, sempre surgirão situações novas as quais nos levarão a experiências novas, tornando o letramento sempre algo novo e possível a todos mesmo que em “categorias” distintas.

### 3. DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Não há como negar que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, em sua maioria, são mediadas por uma tecnologia digital. Nessa perspectiva, pensar em letramento hoje envolve considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas. (REZENDE, 2016).

Como já explicitou-se na sessão anterior e como afirma Soares (2020), Letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Notavelmente muitas destas práticas são feitas por meio digital uma vez que

Atualmente, qualquer pessoa pode ler jornais, fazer pesquisas e bater papo via Internet, desde que tenha um computador diante de si. E o mais interessante é que esse ambiente também proporciona, a depender do “lugar” em que se esteja, que qualquer pessoa escreva e publique na rede (RIBEIRO, 2017, p.20).

Mas se a palavra Letramento abrange o processo de leitura e escrita, fala das habilidades para práticas sociais e, o uso das tecnologias digitais é uma realidade nestas práticas, por que precisamos usar este adjetivo: DIGITAL? Em uma entrevista neste ano (2020), Ribeiro, que é autora na obra Letramento Digital, que teve sua organização juntamente com a professora Coscarelli (2005), quanto indagada sobre o uso deste adjetivo, mostrando que ainda há discussões acerca deste assunto.

Esse livro foi publicado em 2005. Deve ter sido o primeiro, ao menos no Brasil, a assumir esse nome para essa coisa. Eu me lembro que discutíamos muito como isso se chamaria: letramento digital, letramento informacional, letramento computacional etc. Eram nomes que cirandavam em nossa frente. ... Bom, assumimos “letramento digital” e foi a expressão que se tornou hegemônica mais tarde. Só que a discussão continua. Precisa desse adjetivo? Para que ele serve? Para recortar um âmbito, um suporte, uma esfera, uma tecnologia? Pensando em outros letramentos adjetivados (literário, acadêmico, visual etc.), vejamos que eles designam coisas que ora são a natureza da tecnologia, ora a esfera de discurso, ora a linguagem, enfim. Não é fácil (RIBEIRO, 2020, p. 6).

Segundo Dudeney et al (2016), letramentos digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentindo eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. Em outras palavras, mas sem nenhuma discordância, o termo aparece no dicionário CEALE 2020 assim:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (RIBEIRO E COSCARELLI, 2020)



Acontece que nenhuma uma pessoa é capaz de ter o domínio de todas as esferas ao mesmo tempo, por mais dedicado e inteligente que seja. O adjetivo Digital tem suas especificidades. Existem habilidades que precisam ser desenvolvidas para lidar com ele. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais (RIBEIRO; COSCARELLI, 2020) Cada indivíduo desenvolve certas habilidades de acordo com sua vida, seus interesses e condições.

É difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital. Há inúmeras habilidades que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador. É importante, no entanto, que os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário (RIBEIRO E COSCARELLI, 2020).

Segundo Ribeiro (2017), não é possível que exista um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político. Então, para melhores condições de entendimento e ensino, viu-se a necessidade de fragmentar estes termos, surgindo outros adjetivos para palavra letramento.

Se o conceito de letramento é problemático, o de letramento digital é ainda mais controverso, uma vez que traz, junto ao substantivo já tornado objeto de debate, um adjetivo que transforma e constringe seu sentido. Letramento digital é expressão ainda não empregada irrestritamente. Há ocorrências de letramento informacional, letramento computacional, letramento midiático, letramento multimidiático e outras, todas traduzidas do inglês computer literacy ou information literacy, e nem sempre são sinônimas ou referem-se aos mesmos problemas e objetos (RIBEIRO, 2017, p.23).

O entendimento palavra Letramento Digital ainda causa certa divergência e desconforto entre os que se propõem a estudá-lo porque surgem novas situações rapidamente, novos gêneros digitais aparecem com frequência, nova ferramentas de edição...que levam a novos caminhos de produção e leitura de textos. Acreditamos que isso ocorre porque as tecnologias digitais possibilitam uma gama variada e diversificada de práticas sociais e também porque surgem novas ferramentas e novas possibilidades muito rapidamente (PINHEIRO, 2018). O objetivo não é discutir estas divergências, mas sim enxergar as possibilidades de trazer as tecnologias digitais e o uso real delas na prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. Principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita.

#### **4. LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO DIGITAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LACÔNICAS NOTAS**

É fato que a sociedade experimentou muitas mudanças diante do advento e avanço do Digital. A emergência das Tecnologias Digitais e, com ela, o desenvolvimento de novas

práticas sociais ou de novas formas de mediar práticas sociais já estabelecidas são determinantes para o desenvolvimento de uma cultura digital. (NONATO E SALES, 2019). É um fato também que os estudantes na contemporaneidade estão expostos cada vez mais a práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. (DUDENEY et al., 2016). Então é incontestável que tudo isso gera, ou deveria gerar, uma revolução nas aulas de Língua Portuguesa.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2018).

Ao se falar de práticas de Leitura e Escrita, automaticamente esbarra-se nos conceitos de Letramento e Letramento Digital expostos nas sessões anteriores. Segundo Ribeiro (2019) é mais interessante e adequado pensar no Letramento como algo que decorre de práticas sociais e, ao mesmo tempo, é o que as cria, consolida e ajusta, em mão dupla. As aulas precisam se adequar a realidade dos alunos transcendendo os muros que separam a escola da “vida real”.

Precisamos incrementar nosso ensino e aprendizagem de acordo com estas novas circunstâncias. Para o nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar a ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY et e al 2016, p. 19).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento oficial normativo de referência obrigatória na elaboração de currículos das escolas-, as diversas linguagens e culturas devem ser contempladas ao se estudar este componente o que mais uma vez afirma que o LD é um elemento essencial para as práticas de Leitura e Escrita dos estudantes.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018).

O contato com textos multissemióticos/ multimodais, que envolvem várias linguagens, torna necessário que sejam desenvolvidas, nos discentes, habilidades e competências diversas para exercerem tais práticas cotidianas de forma ética e crítica. A BNCC ao reconhecer a cultura digital e trazer textos que estimulem esta prática em toda educação básica, deixa claro que o LD deve fazer parte da vida escolar dos alunos. Apesar de ser um

a assunto tratado com mais complexidade no Ensino Médio, percebemos desde a Educação infantil e Anos Iniciais a preocupação com a valorização da cultura Digital.

Em articulação com as competências gerais, essas dimensões também foram contempladas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas competências específicas e habilidades dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, respeitadas as características dessas etapas. No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores (BRASIL, 2018).

O assunto também é tratado no documento em algumas competências gerais para Educação Básica, assim como nas específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. A décima específica para o ensino de Língua diz o seguinte:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018).

Mas estas habilidades e competências podem ser desenvolvidas nas crianças? Como? Respeitando a o grau de complexidade relativo a cada fase para o desenvolvimento de habilidades em ambientes digitais, acredita-se que o Jogo Digital, dentre outras ferramentas, pode ser um recurso importante para o desenvolvimento do LD na escola.

Por serem práticas sociais com uso das tecnologias digitais, vemos a utilização desses jogos como práticas de letramento digital, em que a escrita não é a mais importante linguagem, pois encontramos indivíduos não alfabetizados cultivando essa prática. (PINHEIRO, 2018).

Desde bebês, as crianças já dominam algumas habilidades básicas específicas do uso de dispositivos digitais móveis como celulares e tablets ou até mesmo o controle da TV. São capazes de usar a tela *touch screen*, barras de rolagem, dar cliques certos, reconhecem a serventia de botões no controle fazem o seu uso correto. Mesmo sem saberem ler ou escrever, fazem uso de jogos e suas regras, ampliando cada vez mais seu LD. Se as crianças fazem uso das tecnologias em casa, por que a escola não poderia usar para ampliar o letramento e desenvolver o processo de codificação e decodificação da Língua bem como prepará-los para a Leitura e Escrita em ambientes digitais?

O uso de tecnologias digitais na alfabetização e no letramento de crianças em processo inicial de alfabetização insere-se em um contexto social e educacional no qual o acesso a esse tipo de tecnologia torna-se cada vez mais democrático. Dos espaços domésticos de famílias menos favorecidas economicamente aos espaços escolares, mesmo os mais periféricos, os computadores e outros dispositivos – ou suportes – digitais (tablets, telefones e outros) com acesso à Internet estão mais acessíveis às crianças desde a mais tenra idade. É nesse sentido que consideramos a importância de a escola se apropriar de mais um suporte de leitura e escrita, compreendendo que, mesmo as crianças em fase inicial de aprendizagem do sistema de escrita, podem e devem usar esses dispositivos conectados à Internet (FRADE, *et al.*, 2018, p. 15).

Discorre-se aqui sobre a importância dos Jogos Digitais como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da prática de Leitura e Escrita nos anos iniciais. Por serem atividades Lúdicas, os Jogos Digitais são considerados muito importantes no processo de Apropriação da leitura e Escrita. Segundo Silva (2020), Os jogos são objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira, quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto. Sabe-se que a ludicidade é um elemento muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem na Ed. Infantil e nos Anos Iniciais, uma vez que através dela, os alunos são capazes de aprender de forma mais leve e divertida.

Os ambientes Digitais com seus programas, aplicativos e interfaces interativas nos levam a esperar uma boa contribuição para a educação. Esse seria o ambiente ideal para fazer grandes modificações, pois da novidade espera-se uma renovação. Quando pensamos nas crianças, acreditamos, então, que os ambientes digitais devem trazer muitas oportunidades para a aprendizagem com os jogos (COSCARRELLI, 2018, p. 9).

Porém, há uma diferença entre Jogo Digital e Atividade Digital, defendida no livro: *Tecnologias Digitais na Alfabetização*. A maioria dos sites disponíveis para “Jogos” oferecem Atividades Digitais em lugar de efetivamente Jogos Digitais. Segundo Frade et e al, 2018, Embora, por vezes, a escola use indistintamente os nomes Jogo e Atividade Digital, há diferenças entre essas duas categorias que têm ampla participação no ensino do sistema da escrita, especialmente no início da alfabetização. Muitos professores por não dominarem os recursos, ao recorrerem às T D, acabam por trazerem para tela dos computadores somente os mesmos tipos de atividades que já tem seu uso consagrado no mundo do texto impresso. Mas não há como negar que mesmo sem ter o caráter do jogo, estas atividades, por também serem lúdicas, despertam o interesse do aluno pois

as atividades digitais cumprem na escola um papel mais didático do que lúdico, embora não se possa negar que possam ser lúdicas também. O objetivo delas, em geral, é ensinar um conteúdo ou desenvolver uma habilidade específica julgada importante pela escola. A maioria das *atividades digitais* disponíveis hoje retoma atividades que há muito são usados na escola como fim didático: cruzadinhas, forca, caça palavras, entre outras (FRADE et e al, 2018, p. 12).

Por sua vez, os jogos desenvolvem outras habilidades nos jogadores que têm que resolver desafios para terem recompensa, por exemplo. É lúdico. Assim pode ser usado com fim didático. Este conceito também foi disponibilizado no livro *Tecnologias Digitais na Alfabetização*:

Entendemos jogo tal como assumem Ribeiro e Coscarelli (2009), que, compreendendo seu caráter lúdico, listam como algumas de suas características: a interface e instruções, o feedback, a concepção de aprendizagem subjacente, os recursos disponíveis para o jogador, as tarefas, a recompensa, o desafio entre outras. Os jogos são lúdicos, embora possam ser usados com finalidades didáticas sem que sua ludicidade seja diminuída (FRADE et e al, 2018, p. 12).

O planejamento do professor é essencial para que a aprendizagem aconteça. Conhecer o jogo e o que ele pode desenvolver em seu aluno é primordial. Existe muito material pronto em sites diversos que podem ser utilizados, porém o olhar do profissional sobre sua turma é o que vai determinar seu uso. A formação do professor para lidar com a Tecnologia é de extrema importância para que esse tenha condições de recriar de acordo com a realidade da sua turma. Não há tecnologias ou propostas feitas por outros que deem conta do que ocorre em sala de aula se o professor não estiver formado para recebê-las, para recriá-las e para lhes dar conteúdo. (FRADE, et al, 2018). Ao optar por trabalhar o jogo ou até mesmo as atividades digitais, o professor estará trabalhando com habilidades que desenvolvem o Letramento Digital de seus alunos, uma vez que esses começam a criar habilidades que apesar de parecerem simples, são essenciais no uso do Digital.

Além de desenvolverem suas habilidades com o sistema de es através de atividades e jogos digitais as crianças também têm a oportunidade de aprender a lidar com aspectos que envolvem a usabilidade com o suporte digital, ou seja, facilidade com que o usuário aprende a lidar com ferramentas da tecnologia digital (mouse, teclado, entre outros), sua agilidade e autonomia em utilizar essas ferramentas, memorizando gestos e comportamentos que precisa mobilizar quando está diante da tela. (FRADE, et al., 2018, p. 24).

Ao jogarem utilizando os recursos da internet, os alunos também estarão desenvolvendo habilidades para lidarem com as várias semioses que formam textos multimodais/multissemióticos e implica saberem lidar com múltiplos letramentos, fato já exposto pela BNCC. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (BRASIL, 2018). Ao utilizarem os JD na internet, as crianças são submetidas a propagandas cheias de textos multissemióticos e hipertextos postados ali que podem induzi-los a outras leituras, outros sites ou até mesmo a induzi-los a compras, inclusive de novas fases do jogo. Em vez de simplesmente não usarem estes sites, os professores podem criar oportunidades de aprendizagem, explorando de maneira segura e consciente as telas que aparecem para chegarem aos jogos.

Podemos dizer que hipertextos digitais estão disponíveis para crianças bem pequenas, desde os jogos que elas acessam pela internet, que exigem que escolham palavras-chave para entrar e continuar no jogo, até os sites de literatura e quadrinhos a ela dirigidos, pois todos eles usam o recurso de marcar palavras a serem clicadas para que a criança possa realizar uma ação (RIBEIRO, 2020).

Faz-se necessário um preparo do professor para conduzir seus alunos a outras abordagens para além do jogo, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Sobre este aspecto nos sites assim discorre Frade *et al.* (2018, p. 48) em seu livro:

O olhar do professor pode perceber que, em alguns deles, há elementos com funções ocultas relacionadas a interesses econômicos, por exemplo. Isso não significa que estes sites não podem ser explorados, significa que é necessário realizar um tipo de abordagem para favorecer a percepção de características muito própria da cultura digital. Em especial, é necessário mostrar às crianças como a publicidade e os interesses comerciais dão suporte financeiro às mídias digitais. Isso pode ser feito ao criarem espaço de reflexão para as crianças perceberem que o jogo/ atividade

está ali, num determinado site, porque tem alguém ou alguma empresa pagando para que ele ali esteja. Quem paga quer ter lucro e o lucro será obtido se a criança sucumbir ao produto que está sendo anunciado. Assim, é necessário construir visão crítica sobre i) o tipo de informação oferecida pelos sites e o como esta é veiculada; ii) as relações pessoais e institucionais que se dão com determinada mídia e que exigem posicionamentos éticos; e, principalmente, iii) como a linguagem e os recursos multimodais utilizados repercutem na possibilidade de produção de sentidos que as crianças constroem ao ler um texto, ver uma imagem, ouvir determinada música ou sonoridade.

O contato com os sites de jogos pode desenvolver e auxiliar, gradativamente, os estudantes dos anos iniciais para lidarem futuramente com textos mais complexos além de já estarem familiarizados ao fato de terem que ter consciência crítica para escolherem as leituras de hipertextos que não os levem para fora do contexto original conteúdo acessado. Estes cuidados vão servir de base para que os alunos desenvolvam e ampliem também a capacidade de navegar e se comportem como leitores críticos. Assim entendemos que o jogos digitais disponíveis na internet, se bem estudados pelo professor antes do momento da aula, podem ampliar o aprendizado do aluno para além de um só conteúdo. Quanto à preparação do professor e sua visão crítica e criativa sobre os conteúdos já disponibilizados na internet e sua capacidade de criação destes recursos, cabe discutir sobre a formação do professor para atuar nas séries iniciais, valendo uma reflexão sobre o assunto como proposta na sessão posterior.

## **5. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: ATO DE REPENSAR A EDUCAÇÃO**

Este trabalho de pesquisa não poderia deixar de citar um elemento essencial para repensar a educação: A formação do professor. Seja ela inicial ou continuada. Uma formação que contemple as Tecnologias Digitais e encoraje os professores a serem profissionais atuais com aulas significativas que considerem as práticas sociais de seus alunos.

Assim, a inclusão das tecnologias digitais na educação escolar influencia, de forma direta, a formação inicial e continuada de professores no tocante à ação de ensino e à potencialização de meios didáticos nas salas de aula que, agora, devem partir de práticas também multiletradas (ANECLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 233).

Percebe-se uma ruptura entre as aulas na faculdade e a realidade ao assumir uma sala de aula. A BNCC traz propostas incríveis para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, porém parece que os recursos oferecidos pelo governo para que os profissionais se atualizem e assim consigam realizar devidamente estas propostas ainda não são suficientes. Cabe lembrar que a dificuldade de inserir as TD no ensino de LP não é o único desafio enfrentado pelos professores, arrisca-se dizer, de toda a Educação Básica. Mesmo antes das Tecnologias Digitais se fazerem de fato necessárias no que se refere ao ensino de Leitura e Escrita, a realidade sobre o preparo do professor para assumir as séries iniciais



já poderia ser contestada, o que dificulta ainda mais inovar. Em uma entrevista a revista *Práxis* em 2018, Magda Soares afirma que:

Vejo hoje com clareza que há uma grande distância entre a formação de Professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental nas Faculdades, nos Cursos de Pedagogia, e o que é a prática real desses professores nas escolas públicas. Na formação inicial, o que se consegue, no máximo, são um ou dois semestres para discutir alfabetização, em geral nenhum para discutir letramento – para a formação de crianças leitoras e produtoras de textos (SOARES, 2018, p.12).

Os candidatos a tornarem-se professores que ensinarão a base, as referências para tornarem-se bons leitores e também produtores de texto precisam ter certeza do que estão fazendo e qual é sua missão com aquele grupo de alunos, base para lidarem com as leituras de forma crítica, a serem produtores de textos éticos. É preciso que haja, nos cursos de Pedagogia, nos cursos de Letras e nos cursos de formação de professores no Ensino Médio, que habilitam os jovens a lecionarem da Educação Infantil até o 5º ano E.F, uma formação que os permitam lecionar LP de forma eficiente e significativa. Arrisca-se a dizer que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser repensado nos cursos de Pedagogia uma vez que estes profissionais serão habilitados para ensinarem este componente até o 5º ano, ou seja, ensinar a base de tudo. Assim também como os cursos de Letras poderiam repensar sua grade e habilitar seus formandos a trabalharem com crianças. É claro que tudo isso envolvendo o que já dissemos nas sessões anteriores: Tecnologias Digitais. Envolvendo Letramento Digital para professores, fazendo com que estes sejam capazes de exercerem sua profissão de forma contemporânea e significativa, acompanhando o que está proposto na BNCC. Ainda em sua entrevista a *Revista Práxis*, Magda Soares discorre sobre este assunto:

Mais um aspecto é preocupante na formação de professores nos cursos de Pedagogia, eu acho que Janair e Gilmara vão concordar comigo. São futuros professores que vão ensinar o que eles mesmos só aprenderam, quando aprenderam, na educação básica. Vão ensinar, por exemplo, produção de texto, mas elas mesmas não sabem produzir textos, porque, em geral, não lhes foi ensinado. Não lhes foi ensinado como produzir textos de diferentes tipos e gêneros, diferentes estruturas, não lhes foi ensinado construir textos coerentes e coesos; o próprio conhecimento das estruturas linguísticas e suas convenções é ensinado como uma gramática descontextualizada do uso. Muitas não são leitoras, não lhes foi dada oportunidade de se formarem leitoras, e como formar crianças leitoras se as formadoras não são elas mesmas leitoras? Em meu entender, a providência mais urgente atualmente, na educação brasileira, é repensar a formação de professores nas licenciaturas e, no que se refere a esta etapa que é o alicerce de tudo, a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, repensar e reformular os cursos de Pedagogia (SOARES, 2018, p.13)

Muitas vezes, o profissional reconhece a importância da Tecnologia Digital, mas não sabe bem como ensinar ao seu aluno, porque também não aprendeu. Muito diferente de fazer uso indiscriminado de dispositivos, aplicativos e mídias sociais. Há de ser ter uma formação do professor para que este desenvolva competências específicas e assim alcance habilidades para fazer um ensino contextualizado, contemporâneo, que contemple a Cultura Digital, que traga para sala de aula recursos tecnológicos que ampliem o letramento dos

seus alunos e deem significado a aprendizagem nos anos iniciais no que diz respeito a formação da leitura e escrita. Em uma pesquisa feita por Pinheiro em 2018 nas séries iniciais, nas escolas municipais de Tauá, encontramos a seguinte consideração:

A formação continuada de docentes para o uso das tecnologias também indica uma das carências que pode justificar os problemas no planejamento das atividades para desenvolver o letramento digital dos alunos. Nesse quesito, somente um professor fez um curso de informática básico e outro estudou Excel básico. Com relação ao Linux, sistema operacional utilizado nas escolas, somente dois professores tiveram formação para este sistema. Em seguida, indagamos sobre a formação para uso das tecnologias na educação e, mais especificamente, no ensino de Português. Os resultados revelam que somente um professor fez curso específico; nenhuma formação foi voltada para o Ensino de Língua Portuguesa (PINHEIRO, 2018, p. 17).

Com o advento da Pandemia COVID-19 que alterou o modo de viver e atuar, sem nenhum aviso prévio, todos os profissionais de educação, não poderia deixar de ser citada aqui. Os professores, em sua maioria, não estavam preparados para assumirem as Tecnologias Digitais como instrumento nas suas aulas, principalmente como essencial. Por quê? A quanto tempo já se sabe da importância das TD na educação? E por que as formações continuadas são muito faladas e pouco executadas? A pandemia trouxe a resposta que todos já sabiam. Tecnologia Digital e a Escola estão intimamente ligadas. E a escola que funciona sem ela não está conectada ao seu tempo. Nessa direção autores afirmam que:

As urgências do capital e o relógio de ponto são muito maiores do que o preparo profissional. Isso não deveria ser negociável: uma das missões do (a) professor(a) é estudar. Há pelo menos trinta anos, especialistas em educação e tecnologias mostram a nós que é preciso integrar, que é importante aprender, que é interessante saber usar, que é preciso tempo para adaptar, que é fundamental ter infraestrutura, sim, mas que é ainda mais fundamental ter ideias, ter experiências, aprender os caminhos, ter coragem para remodelagens que demoram a acontecer. (RIBEIRO, 2020 p. 115).

Neste cenário, alunos e professores foram obrigados a se reinventarem e de uma vez por todas ficou evidente a importância e a indissociabilidade do Ensino e Tecnologia. Pesquisadores como Dudeney et al (2016) já relatavam a necessidade de uma educação que contemplasse os Letramentos Digitais e previam a urgência do preparo para problemas políticos e/ou sociais. O texto a seguir foi usado para exemplificar o futuro dos alunos, porém 2019 trouxe também para os professores uma realidade nebulosa em que se viram obrigados a lidarem não como um novo posto de trabalho, mas exercer sua profissão como se tal fosse diante de um problema de ordem social e porque não dizer político.

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participarem de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas (DUDENEY et al 2016, p.17).

Em contrapartida aos desafios sobre a formação dos professores de LP e seu empoderamento no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais, reconhecemos que poder discutir o assunto e perceber mobilidade de escolas, professores, pesquisadores, de muitos envolvidos na educação, e, principalmente, termos um documento com força de lei que garante o acesso a Cultura Digital na Educação Básica é uma indicação de que começamos a trilhar o caminho.

## 6. CONCLUSÕES

Considera-se que, por causa do advento e avanço das Tecnologias Digitais, há de haver uma mudança nas práticas pedagógicas nas escolas de forma geral. Entende-se que a valorização da Cultura Digital trazida pela BNCC é de extrema importância desde as séries iniciais da Educação Básica. Sabe-se que as práticas de Leitura e Escrita dos alunos em sua maioria são feitas através do Digital.

Mas, mesmo alunos que ainda estão em fase de Alfabetização são capazes de desenvolver habilidades que os permitem lidar com o ambiente Digital. Entende-se que os profissionais podem usar jogos, por exemplo, que estes alunos já exploram, como recurso pedagógico para desenvolver não só as competências e habilidades necessárias a Língua Materna como as que pertencem ao Letramento Digital.

Como se trata dos anos iniciais, é importante respeitar sempre a complexidade alcançada por esta faixa etária, sem deixar de trabalhar a tela do jogo em sua inteireza. Desde bem pequenos, eles podem começar a entender e analisar os textos multissemióticos que lhes são apresentados nestes sites de forma crítica. Devem ser ensinados a serem críticos na escolha dos hipertextos que lhe aparecem nestes sites, por exemplo, e ainda conhecerem os interesses que existem por trás destes textos. E tantos outros aspectos e demandas que aparecerem diante de cada turma e sala de aula que são únicas.

Entretanto, para isso, caberá sempre uma formação tanto inicial como continuada que capacite o professor a lidar com a Cultura Digital e entender a importância de formar Leitores e Produtores de textos de natureza ética desde criança.

## 7. REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula Cunha; OLIVEIRA, Maiele dos Santos. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. FERRAZ, O. *Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Edufba, p. 141-172, 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base nacional comum curricular. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 30/11/2018

COSCARELLI, Carla Viana. ***Tecnologias digitais na alfabetização [recurso eletrônico]: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita***. Isabel Cristina Alves da Silva Frade [et al.]. - Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

DE REZENDE, Mariana Vidotti. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, p. 17-66, 2016.

FOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? *Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 30, 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. ***Tecnologias digitais na alfabetização [recurso eletrônico]: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita*** Isabel Cristina Alves da Silva Frade [et al.].- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: congresso internacional de tecnologia na educação Brasil. Brasil | Recife | Setembro de 2018. 2018. *Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação ISSN: 1984-6355*.

FREIRE. Paulo. *Educação com prática da liberdade*. 18. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KARLO-GOMES, Geam; DE VASCONCELOS BELARMINO, Auricélia Pires. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. *Texto Digital*, v. 16, n. 1, p. 281-289, 2020.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. FERRAZ, O. *Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Edufba, p. 141-172, 2019.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 18, n. 3, p. 603-622, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. ***Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores***. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em:18/12/20

RIBEIRO, Ana Elisa. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em: 18/12/20

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular<sup>1</sup>. FERRAZ, O. *Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Edufba, p. 141-172, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia / organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

SILVA, Alexsandro. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em: 18/12/20

SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá. Entrevista: Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas\** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 N. 25.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e Letramento: *Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três Gêneros*. Ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser Alfabetizado e Letrado. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

## A RELAÇÃO SONS E TEMAS NO POEMA VOZES DA ÁFRICA DE CASTRO ALVES: UMA ABORDAGEM ESTILÍSTICA

**EDNA SOUSA BARBOSA<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Mato Grosso

**RESUMO:** Este artigo apresenta a análise de poema “Vozes d’África” do poeta, da terceira geração romântica, Castro Alves sob os aspectos estilístico e social. Trata-se de um estudo que tem como elemento suscitador de argumentos pontos importantes da obra, tais como: a sonoridade dos fonemas presentes no poema, a denúncia ou a revolta do eu lírico expressada pelas palavras enfáticas e de grande eloqüência no poema de Castro Alves, mostrando de modo realista os maus-tratos e tortura aplicados nos escravos africanos capturados e trazidos para a América pelos senhores escravagistas; bem como a biografia do autor e a escola literária a que pertence, o Romantismo.

**Palavras Chaves:** Escravos. Romantismo. Liberdade. Estilística.

**ABSTRACT:** This article brings the analysis of poem “Voices of the Africa” third generation romantic poet’s Castro Alves under the stylistic and social aspects. It is a study

that has as element suscitador of arguments important points of the work, such as: the sonority of the present phonemes in the poem, denounces or revolt of the I-lyrical expressed by the emphatic words and of great eloquence used in their verses, showing in a realistic way the insulted and torture applied in the captured African slaves and brought to America by you slavish; too the author’s Biography and the literary school the one that belongs, the Romanticism.

**Keywords:** Slave. Romanticism. Free. Stylistics.

### 1. INTRODUÇÃO

A Estilística do som ou fônica trabalha os valores expressivos de natureza sonora observados nas palavras e enunciados. Dessa forma, os fonemas, os acentos, a entoação e o ritmo formam uma grande e complexa harmonia sonora e de suma importância na função emotiva dos poemas. Pois permite a oposição entre dois vocábulos e

1 Estudo sobre A relação sons e temas no Poema Vozes da África de Castro Alves: uma abordagem estilística. Pós-Graduação em Gêneros Textuais na Escola (GTE), Instituto Universitário do Araguaia (IUniaraguaia), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rodovia MT-100, Km 3,5. CEP 78.698-000. Pontal do Araguaia, MT, Fones: (66) 3402-1100/ 3402-1118. Fax: (66) 3402-1110. <sup>(1)</sup> **E.S. Barbosa** é Licenciada em Letras e Especializanda do Curso de Pós-Graduação em Gêneros Textuais na Escola pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Pontal do Araguaia - MT. Endereço para contato: [ednas.bg@hotmail.com](mailto:ednas.bg@hotmail.com). <sup>(2)</sup> **R.A.B. Campos** é Professora do Curso de Letras do Campus Universitário do Araguaia - CUA/UFMT. Endereço para contato: [raimundalves@ibest.com.br](mailto:raimundalves@ibest.com.br).



desempenha uma função expressiva que é exclusividade de cada fonema, tais como timbre, altura, duração e intensidade, nos proporcionando sensações de agrado ou desagradado e ainda nos sugerindo ideias, impressões. Não se esquecendo que o modo como o locutor manifesta as palavras pode denunciar, outro sim, estados de espíritos ou ainda traços de sua personalidade.

Diante disso, escreveu-se esse artigo em que se analisa o poema “Vozes d’África” do poeta pertencente a terceira geração romântica Castro Alves, usando como embasamento teórico para essa análise A Estilística do Som de Nilce Sant’anna e o Manual de Teoria e Técnica Literária de Orlando Pires, com o objetivo de apresentar uma leitura de valores expressivos dos sons das palavras e dos enunciados do poema, mostrando como os sons dos fonemas usados por Castro Alves nesse poema tem tudo a ver com o tema escravidão.

## VOZES D’ÁFRICA

Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes?  
Em que mundo, em qu’estrela tu t’escondes  
Embuçado nos céus?  
Há dois mil anos te mandei meu grito,  
Que embalde desde então corre o infinito...  
Onde estás, Senhor Deus?...

Qual Prometeu tu me amarraste um dia  
Do Deserto na rubra penedia  
- Infinito: galé!...  
Por abutre - me deste o sol candente,  
E a terra de Suez - foi a corrente,  
Que me ligaste ao pé...

O cavalo estafado do Beduíno  
Sob a vergasta tomba ressupino  
E morre no areal.  
Minha garupa sangra, a dor poreja,  
Quando o Chicote de Simoun dardeja  
O teu braço eternal  
Minhas irmãs são belas, são ditosas...  
Dorme a Ásia nas sombras voluptuosas  
Dos haréns do sultão.  
Ou no dorso dos brancos elefantes  
Embala-se coberta de brilhantes  
Nos plagas do Hindustão.

Por tenda tem os cimos do Himalaia...  
Os Ganges amoroso beija a praia  
Coberta de corais...  
A brisa de Misora o céu inflama,  
E ela dorme nos tempos do Deus Brama  
- Pagodes colossais...

A Europa é sempre Europa, a gloriosa!...  
A mulher deslumbrante e caprichosa,  
Rainha e cortesã.  
Artista – Corta o mármore de Carrara;  
Poetisa – tange os hinos de Ferrara  
No glorioso afã!...  
Sempre a láurea lhe cabe no litígio...  
Ora uma c’roa, ora o barrete frigio  
Enflora-lhe o cerviz  
O universo após ele- dando amante -  
Segue cativo o passo delirante  
Da grande meretriz.

Mas eu, Senhor!... Eu triste abandonada  
Em meio das areias esgarrada,  
Perdida marcho em vão!  
Se choro... bebe o pranto a areia ardente,  
Talvez... p’ra meu pranto, Ó Deus clemente!  
Não descubras no chão...

Eu tenho uma sombra de floresta...  
Para cobrir-me nem um pouco resta  
No solo abrasador...  
Quando subo as Pirâmides do Egito:  
“Abriga me, Senhor!...”

Como o poeta em cinza a fronte envolve,  
Velo a cabeça no areal que volve  
O seroco feroz...  
Quando eu passo no Saara amortalhada...  
Aí! dizem: “Lá vai África embuçada  
No seu branco albornoz..”

Nem vêem que o deserto é meu sudário,  
Que o silêncio campeia solitário  
Por sobre o peito meu.  
Lá no solo onde acordo apenas medra  
Boceja a Esfinge colossal de pedra  
Fitando o mormo céu.

Do Tebas nas colunas derrocados  
As cegonhas espiam debruçadas  
O horizonte sem fim..  
Onde branqueja a caravana errante  
E o camelo monótono, arquejante  
Que desce de Efraim...

Não basta inda de dor, ó Deus terrível?!  
É, pois, teu peito eterno, inexaurível  
De vingança e rancor?...  
E que é que fiz. Senhor? que torvo crime  
Eu cometi jamais que assim me oprime  
Teu gládio vingador?!...

Foi depois de dilúvio... Um viadante,  
Negro, sombrio, pálido, arquejante,  
Descia do Arará...  
Eu disse ao peregrino fulminando:

“Cão!... serás meu esposo bem-amado...  
“- Serei tua Eloá...”

Desde este dia o vento da desgraça  
Por meus cabelos ululando passa  
O anátema cruel.  
As tribos erram de areal nas vagas,  
E o Nômada faminto conta as plagas  
No rápido corcel.

Vi a ciência descer no Egito...  
Vi meu povo seguir - judeu maldito -  
Trilho de perdição.  
Depois vi minha prole desgraçada  
Pelas ganas d`Europa - arrebatada -  
Amestrado falcão.

Cristo! Embalde morreste sobre um monte...  
Teu sangue não houve de minha fronte  
A mancha original  
Ainda hoje são, por fado adverso,  
Meus filhos – alimária do universo  
Eu - pasto universal...  
Hoje em meu sangue a América se nutre  
- condor que transforma-se em abutre,  
Ave da escravidão.  
Ela juntou-se às mais... irmã traidora  
Qual de José os vis irmãos outrora  
Venderam seu irmão.

Basta, Senhor! De teu potente braço  
Role através dos astros e do espaço  
Perdão pra os crimes meus!...  
Há dois mil anos... eu soluço um grito...  
Escuta o brado meu lá no infinito,  
Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...

**São Paulo, 11 de junho de 1868**

## 2. CONCEITUAÇÃO DE ESTILÍSTICA

Considera-se a Estilística é um dos campos de grande importância para o estudo da linguagem na atualidade.

A pesquisa estilística tem desafiado a argúcia e sensibilidade de muitos estudiosos que, refletindo sobre o fenômeno da linguagem, percebem que certos usos lingüísticos, mais do que simplesmente destinados à pura informação, se caracterizam por uma intenção expressiva, carregando-se de valores afetivos e evocatórios. (MONTEIRO, 2009, p. 7)

De acordo com esse autor, os aspectos relacionados aos componentes emotivos não podem ser explicados somente pelo uso de recursos gramaticais que o sistema lingüístico oferece ao usuário. Daí a importância de se analisar a utilização de outros recursos expressivos, dentre eles a expressividade dos elementos sonoros.

Segundo a estudiosa Nilce Santana Martins (2000), a estilística do som, que também pode ser chamada de Fonoestilística, trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Assim, os fonemas e prosodemas podem ser um elemento sonoro de grande importância na constituição de uma obra, principalmente no tocante à função emotiva e poética.

Para a autora, os sons podem sugerir ideias ou impressões diversas no texto,

Os sons da língua – como outros sons dos seres – podem provocar-nos uma sensação de agrado ou de desagrado e ainda sugerir idéias, impressões. O modo como o locutor profere as palavras da língua pode também denunciar estados de espírito ou traços de sua personalidade. (MARTINS 2000, p.26).

É o que se pode denominar “motivação sonora”, quando há alguma correspondência entre som e significado. Por exemplo, a vogal /u/ pode estar relacionada à ideia de escuridão nas palavras escuro, noturno; todavia, isso não acontece em luz, diurno.

Isso quer dizer que a escolha dos sons em um texto não é aleatória, cada escolha carrega significados e diferentes valores expressivos, graças às particularidades de articulação deles. Na poesia esse recurso é muito utilizado para ajudar na construção do texto. Cada letra, palavra ou termo pode ser carregado de expressividade, e deve ser observado não como mero acaso, mas como um recurso de estilo, ou seja, uma escolha do autor.

A estilística fônica trata de alterações fonéticas que têm valor expressivo na construção dos textos. E nesse sentido, verificamos os metaplasmos, que consistem na alteração dos vocábulos com a adição, diminuição ou modificação dos sons.

A palavra estilo, que hoje se aplica a tudo que possa apresentar características particulares, tem uma origem modesta. Designava em latim - *stillus* - um instrumento pontiagudo

usado pelos antigos para escrever sobre tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria a própria escrita e o modo de escrever.

Embora a palavra estilística já fosse usada no século XIX, é no século XX que ela passa a designar uma nova disciplina ligada à Linguística. Tomando o lugar deixado pela Retórica, a Estilística surge nas primeiras décadas do século XX, graças sobretudo a dois mestres que lideraram duas correntes de grande importância: Charles Bally (1865-1947), doutrinador da Estilística da Língua, e Leo Spitzer (1887-1960), figura exponencial da Estilística literária.

Pela incursão feita através das obras mais significativas da Estilística e da Retórica, pode-se ver que noções fundamentais da primeira já se encontravam na segunda, como a de desvio e escolha, das variedades de linguagem, conforme a situação ou estado emotivo do falante, da expressividade, e do efeito suscitado no leitor ou ouvinte.

A Estilística tem um campo de estudo mais amplo que o da Retórica: não se limitando ao uso da linguagem com fins exclusivamente literários, interessa-se pelos usos lingüísticos correspondentes às diversas funções da linguagem, seja na investigação da poesia, seja na apreensão da estrutura textual, seja na determinação das peculiaridades da linguagem devidas a fatores psicológicos e sociais.

A estilística do som, também conhecida por fônica ou fonoestilística, trata dos valores expressivos que a articulação dos fonemas pode trazer ao enunciado, é a parte da estilística que estuda o potencial expressivo dos sons.

A escolha dos sons não é aleatória, cada escolha carrega significados e diferentes valores expressivos, graças às particularidades de articulação deles. Na poesia esse recurso é muito utilizado para ajudar na construção do texto. Cada letra pode ser carregada de expressividade, a repetição de determinadas vogais e/ou consoantes deve ser observada não como mero acaso, mas como uma escolha.

O conhecimento da língua do ângulo da expressividade constitui o passo inicial para a compreensão e valoração dos textos literários. Como bem diz Guiraud:

“sem ser o objeto nem o fim único da análise estilística, o estudo dos valores expressivos e de seus efeitos é a tarefa maior do estilólogo e o ponto de partida indispensável para qualquer crítica de estilo”. (*Essais de Stylistique*, p.75).

Também chamada Fonoestilística, trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Fonemas e prosodemas (acento, entonação, altura e ritmo) constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva e poética.

Além de permitir a oposição de duas palavras - função distintiva - a matéria fônica desempenha uma função expressiva que se deve a particularidades da articulação dos fonemas, às suas qualidades de timbre, altura, duração, intensidade. Os sons da língua -

como outros sons dos seres - podem provocar-nos uma sensação de agrado ou desagradado e ainda sugerir idéias, impressões. O modo como o locutor profere as palavras da língua podem também denunciar essas impressões, estados de espírito ou traços de sua personalidade.

Evidentemente, essas sugestões e impressões oferecidas pela matéria fônica são recebidas de maneira diversa conforme as pessoas.

Os elementos emotivos que entram na constituição do sentido das palavras são de máximo interesse para a Estilística. A tonalidade afetiva de uma palavra pode ser inerente ao próprio significado ou pode resultar de um emprego particular, sendo perceptível no enunciado em razão do contexto, ou pela entoação (enunciado oral), ou por algum recurso gráfico, como aspas, grifo, maiúsculas/minúsculas, tipos de impressão, e outros (enunciado escrito).

São os artistas que trabalham com a palavra, poetas e atores, os que melhor apreendem o potencial de expressividade dos sons e que deles extraem um uso mais refinado.

Reconhecendo que a fonologia expressiva ainda estava por ser iniciada, quando já tinha os materiais básicos prontos, em vista do avanço da fonologia lingüística, Bally faz essa ponderação:

*“Não há dúvida de que na matéria fônica se escondem possibilidades expressivas. Deve-se entender como tal tudo que produza sensações musculares e acústicas: sons articulados e suas combinações, jogos de timbres vocálicos, melodia, intensidade, duração dos sons, repetição, assonância e aliterações, silêncios, etc. Na linguagem, estas impressões fônicas permanecem em estado latente enquanto o significado e o matiz afetivos das palavras em que figuram sejam indiferentes ou apostos a esses valores, mas brotam quando há concordância. Assim, junto à fonologia propriamente dita há lugar para uma fonologia expressiva, que pode trazer muita luz à primeira analisando o que nos diz o instinto: que há uma correspondência entre os sentimentos e os efeitos sensoriais produzidos pela linguagem. (Bally, Charles. Estilística y lingüística general, p.101)*

A expressividade dos fonemas poderia passar despercebida, se os poetas não os repetissem, a fim de chamar a atenção para a sua correspondência com o que exprimem. Muitas vezes, a repetição deles pode não ser de natureza simbólica ou onomatopéica, mas ter outras funções como realçar determinadas palavras, reforçar o liame entre dois ou mais termos, ou ainda contribuir para a unidade de um texto ou parte dele. Pode ser ainda um processo lúdico que crie harmonia e seja agradável ao ouvido.

### **3. A RELAÇÃO ENTRE OS SONS E O TEMA NO POEMA “VOZES D’AFRICA”**

O poema em análise é parte integrante do livro “Os Escravos”, ocupando as páginas 99 a 103 e está composto por dezenove estrofes, as quais possuem seis versos, ou seja,

sextilhas. Observa-se também que todas as estrofes apresentam versos com a seguinte métrica: os versos maiores são decassílabos, ou seja, possuem dez (10) sílabas; os versos menores apresentam seis (6) sílabas, isto é, são hexassílabos. Pode-se afirmar, pois, que o poema apresenta regularidade métrica, já que todas as estrofes mantêm a métrica exibida na primeira.

Com um olhar mais atento, encontra-se nele isocronismo, ou seja, que se realiza em tempos iguais ou ao mesmo tempo, recurso também conhecido como paralelismo rítmico, (ORLANDO PIRES, 1981, p.103), isto é, frases de mesma extensão com mais ou menos o mesmo número de sílabas. Parece-nos importante associar este formato a mesmice de vida descrita em todo o poema.

Quanto à análise das rimas, essas deveriam ser feitas em cada estrofe, mas a analisada, a primeira estrofe, apresenta a seguinte classificação:

Deus! Ó Deus! Onde estais que não respondes?  
Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes  
    Embuçado nos céus?  
Há dois mil anos te mandei meu grito,  
Que embalde desde então corre o infinito...  
    Onde estás, senhor Deus?...

Rimas pobres, pois todas as palavras que rimam entre si têm a mesma classe gramatical, verbos na primeira rima “respondes/escondes” e substantivos nas demais “céus/Deus”, “grito/infinito”. Apresenta também, rimas femininas já que todas as palavras que rimam são paroxítonas, ou seja, a sílaba tônica recai na penúltima sílaba.

Quanto à estrutura, as estrofes apresentam seis versos (sextilhas). O poema segue a regra: dois versos decassílabos e um verso hexassílabo, até o fim. Há rimas (AABCCB). Para dar sonoridade ao poema, são utilizadas exclamações, interrogações e vocativos, que indicam exaltação (—Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes?). As reticências dão um tom de melancolia (—Há dois mil anos eu soluço um grito...).

Observa-se ainda a presença de rimas perfeitas, tais como: respondes/escondes; grito/infinito, essas palavras apresentam perfeição sonora a partir da vogal da sílaba tônica. E, ainda, rimas imperfeitas, nas palavras céus/Deus que apresentam imperfeição sonora: céus = som aberto; Deus = som fechado. O poema em análise é rico em figuras de linguagem, entre outras, destacam-se duas principais, que são a apóstrofe e a prosopopeia.

A Apóstrofe é o mesmo que vocativo, e o poema inicia-se com um chamamento: “Deus, Ó Deus” e termina com outro: “Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...”, sendo assim, afir-



mamos que todo o poema gira em torno de um vocativo, ou seja, a ‘mãe África’ evocando Deus a favor dos seus filhos que foram retirados do seu seio. Essa figura recebe o nome de Prosopopéia, que atribui vida, sentimentos humanos às coisas inanimadas (PIRES, 1981, P.108) e, o poema inteiro representa a “voz da África”, ou seja, o poeta transforma o Continente Africano em ser pensante, dando-lhe vida, ação, movimento e voz.

Mostrando através de elementos que representam, figuradamente, o abandono e o desespero advindo da escravidão, sendo assim, pode-se dizer que o abandono é marcado pelos versos: “Há dois mil anos te mandei meu grito”, “corre o infinito” e o desespero é marcado pelos versos: “Deus, onde estás que não respondes”, “Onde estás Senhor Deus”, “Não descubras no chão”.

Quanto a presença de fonemas nas dezenove estrofes do poema “Vozes d’África” há o predomínio da vogal /e / num total de 386 ocorrências. Por exemplo, verifica-se que as duas primeiras estrofes do poema em que o fonema /e / se repete várias vezes, sendo que algumas vezes esse /e/ tem som de /i/, como nas palavras “onde”, “cadente”, “deste” e “corrente”.

“Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes?

Em que mundo, em que estrela tu t’escondes

Embuçado nos céus?

Há dois mil anos te mandei meu grito,

Que embalde desde então corre o infinito...

Onde estás, Senhor Deus?”

“Qual Prometeu tu me amarraste um dia

Do Deserto na rubra penedia

-Infinito: galé!...

Por abutre - me deste o sol cadente,

E a terra de Suez - foi a corrente,

Que me ligaste ao pé...”

Percebemos, também, a presença de muitos /i/ nas estrofes do poema, tais como:

“Há dois mil anos te mandei meu grito,

Que embalde desde então corre o infinito...”

De acordo com o estudo sobre Estilística do som, de Nilce Sant'Anna Martins,

“em um ponto de articulação as vogais /e/ e /i/ pertencem à série anterior, e são próprias para exprimir sons agudos, estridentes, ajustando-se seu valor ao significado de palavras como ‘grito’, ‘tinido’, ‘estrépido’, ‘berro’.” (MARTINS, 1989, p.31)

e isso pode ser comprovado nos versos das estrofes acima citadas. Não se esquecendo de dizer que “o /é/ tem também um excelente efeito na indicação da estridência”.

E, segundo Pires (1981, p.96), as vogais fechadas (retração) – ê, ô, i, u - sugerem mistério, terror, tristezas, sentimentos íntimos, sensações recolhidas.

Essas vogais, presentes nas rimas “gritos” e “infinito” dá-nos a impressão de estarmos ouvindo o “brado” dado pelo poeta, como se tivesse se transformando no próprio continente africano, e ajudando a compor a imagem do “grito” o poeta usou o substantivo “infinito” dando, assim, mais sonoridade ao poema.

De acordo com Martins (1989, p.93) “lembrando que quanto mais uma imagem é ampliada em pormenores, mais ela é concreta, sensível e imaginativa, mais repousa numa criação individual”.

A vogal /a/, presença marcante no poema, se apresenta 375 vezes, sendo o fonema mais sonoro de todo o nosso sistema fonológico, o /a/ traduz sons fortes, nítidos e reforça a impressão auditiva das consoantes que acompanha. (MARTINS, 1989, p.29). Sendo assim, pode-se deduzir que essa vogal traz maior sonoridade ao poema. Na estrofe em exemplo, encontra-se 25(vinte e cinco) /a/:

Desde este dia o vento da desgraça  
Por meus cabelos ululando passa  
O anátema cruel.  
As tribos erram de areal nas vagas,  
E o Nômada faminto conta as plagas  
No rápido corcel.

Pode-se afirmar que o poema relata um fato real e triste e, de acordo com os estudos em estilística, o som que deveria predominar seria o da vogal /u/ por traduzir um som mais sombrio, surgindo então, idéias de tristeza, medo e morte. Entretanto, há uma contradição já que o fonema /a/ aparece mais vezes que o fonema /u/, e, o /a/ dá a idéia de clareza e amplidão.

Os fonemas usados pelo poeta em seus versos traduzem de forma sonora e clara não só as imagens dos fatos ocorridos, como também uma visão de futuro, um canto de

lamento que Castro Alves de certa forma lança ao porvir, traduzindo as dores dos negros que sonham com um possível retorno à terra natal, à liberdade, ao convívio feliz com os seus; realidade brutalmente interrompida pela captura, tráfico e escravização absurda na amplidão distante de outras terras.

Há, em *Vozes d’Africa* um uso abundante de exclamações e reticências, e esse é um recurso estilístico usado pelo romântico Castro Alves. E, segundo Nilce Sant’anna, “os sinais de pontuação ajudam a reconstituir a entoação que o autor pode ter pretendido para o seu texto” (MARTINS, 1989: 57). Sendo que essa entoação em *Vozes d’Africa* é a modulação na voz de quem recita os seus versos, e as “reticências sugerem diferentes inflexões, e tem em comum com as exclamações, a indicação de uma pausa precedida de queda, suspensão ou elevação da voz”. (MARTINS, 1989: p. 62).

Verifica-se que, as repetições de reticências parecem alongar o ritmo da frase e o momento de rememoração da consciência, como se inserissem no poema pausas internas, espaços de silêncio, podemos dizer que as reticências trazem ao poema a atmosfera vaga e lacunar que caracteriza reminiscência, abrigando, dessa forma, o dito e o não dito, o lembrado e o esquecido. E os pontos de exclamação presentes no poema fazem com que ele adquira bastante expressividade estética, em relação ao ritmo e rompe com o fluxo de pausas internas e lacunares e expressa um suspiro definitivo, deixando escapar um sentimento: a dor da perda da liberdade.

Mas eu, Senhor!... Eu triste abandonada  
Em meio das areias esgarrada,  
Perdida marcho em vão!  
Se choro... bebe o pranto a areia ardente,  
Talvez... p’ra meu pranto, Ó Deus clemente!  
Não descubras no chão...

Observa-se à vibrante /r/ que também se faz presente nessa parte do poema, num total de treze vezes dando uma sensação de vibração e exprimindo sentimentos de ódio e desespero. (MARTINS, 1989, p.37). De acordo com Pires (1981, p.97) as consoantes alveolares vibrantes sugerem idéias fortes, definidas, persistentes. E são esses os sentimentos expressados pelo poeta em seus versos.

Na segunda estrofe de *Vozes d’Africa* a consoante oclusiva /t/ se faz presente em várias palavras, tais como “*amarraste*”, “*deserto*”, “*candente*”, “*corrente*”, entre outras, nos dando a impressão de que o poeta está a marcar com um efeito sonoro mais forte e com bastante firmeza o seu protesto anti-escravagista, pois, segundo Pires, as consoantes lin-

guodentais – /t/, /d/ – sugerem ideias definidas, firmes, afirmações incisivas, ordens. Vale salientar que as surdas /p/, /t/ e /k/ que estão presentes no poema nos dão a impressão da sonoridade equivalente a ruídos duros, de batidas, pancadas, como se estivéssemos a ouvir o soar do “chicote”, “Quando o chicote do Simoun dardeja” e os ruídos duros e secos provocados pela corrente que me ligaste ao pé...”

Qual Prometeu tu me amarraste um dia

Do Deserto na rubra penedia

- Infinito: galé!...

Por abutre - me deste o sol cadente,

E a terra de Suez - foi a corrente,

- Que me ligaste ao pé...

Os textos de Castro Alves “*dão a impressão de terem sido feitos mais para serem berrados em praça pública do que para merecerem solitária e silenciosa leitura*” (CITELLI, 1993: p.62).

De acordo com os estudos sobre a estilística do som, “as oclusivas surdas /p/, /t/, /k/, convêm à evocação de seres e a sentimentos ligados às ideias de força e intensidade”, (MARTINS: 1989: 34) e, é justamente isso que se observou nos versos que compõe *Vozes d’Africa*, sendo que o poema principia com um vocativo a um ser superior “*Deus*”, e o poema é descrito com os sentimentos ligados às ideias de força e intensidade, pois foi através dessa energia usada na época é que se conseguiu produzir alteração nos costumes de até então, porque com as declamações dos poemas de Castro Alves nas praças e universidades, aumentou o número de pessoas solidárias a abolição dos escravos.

Um dos grandes recursos da sonoridade são as rimas. No poema em análise elas ocorrem sempre no final dos versos, isto é, são rimas externas. para exemplificar apresenta-se a sexta estrofe de *Vozes d’Africa*, na qual ocorre que todas as rimas terminam com a vogal /a/ dando uma sonoridade mais livre e nítida ao poema reforçando a impressão auditiva das consoantes que a acompanha.

*“A Europa é sempre Europa, a gloriosa!...*

*A mulher deslumbrante e caprichosa,*

*Rainha e cortesã./*

*Artista – corta o mármore de Carrara;*

*Poetisa – tange os hinos de Ferrara,*

*No glorioso afã!...” (6ª estrofe)*

Segundo Martins (2000), a estilística do som é também chamada de Fonoestilística. Trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Fonemas e prosodemas (acento, entoação, altura e ritmo) constituem um complexo sonoro extraordinária importância na função emotiva e poética.

Os sons podem sugerir ideias ou impressões, provocar sensações de agrado e/ou desagrado. É o que se pode denominar motivação sonora-, quando há alguma correspondência entre som e significado. Por exemplo, a vogal /u/ pode estar relacionada à ideia de escuridão nas palavras escuro, noturno; todavia isso não acontece em luz, diurno.

Quando ocorre a interseção de um significante e um significado, temos a metáfora fonética, assim como na metáfora semântica ocorre a interseção de significados – o de um comparante e o de um comparado.

Desse modo, conforme a insistência em sons de valor expressivo, podemos obter as seguintes figuras de som: aliteração, assonância, homeoteleuto etc.

É importante salientar que as rimas em *Vozes d’África* estão distribuídas na forma AA, B, CC, B ou seja, emparelhadas, interpoladas, emparelhadas, e que predominância é de rimas pobres, pois quase todas são formadas por palavras da mesma classe gramatical.

*“Basta, Senhor! Do teu potente braço  
Role através dos astros e do espaço  
Perdão pra os crimes meus!...  
Há dois mil anos... eu soluço um grito,  
Que desde então corre o infinito.  
Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...*

O poeta, em sua obra, usa de recursos que resulta num efeito que surpreende o leitor e amplia a significação do poema. Fazendo uso da aliteração, que segundo Evanildo Becharra (1999, p.73), é a repetição de fonema, vocábulo ou consonântico, igual ou parecido, para descrever ou sugerir acusticamente o que temos em mente e expressar por meio de uma só palavra ou por unidades mais extensas, e nessa linha de raciocínio, podemos dizer que, no plano fonológico e no plano da expressividade, a repetição dos fonemas /v/ e /f/ traduz a harmonia imitativa de ruídos, ( MARTINS, 1989, p.50).

O título do poema é cheio de significação, pois “as consoantes constrictivas sugerem sons de certa duração, bem como as coisas e fenômenos que os produzem”. As labiodentais /f/ e /v/, de “Vozes d’África”, segundo os estudos feitos imitam sopros e podem ter valor expresso em palavras como voz, fala, não se esquecendo, também, que as alveolares /s/

e /z/ indicam soluço, suspiro, e essa sucessão de alveolares e labiodentais é que traduz as vozes do Continente africano e intensifica ainda mais o efeito sonoro do poema.

As consoantes nasais /m/ e /n/, também estão presentes no poema *Vozes d’Africa*, e de acordo com Nilce (1989, p.37) “ as consoantes nasais /m/ e /n/, ditas moles, doces, se harmonizam com as palavras e enunciados em que prevalece a idéia de suavidade, delicadeza” e essa delicadeza, suavidade e digo mais, essa mansidão e humildade pode ser vista no pedido de perdão feito pela mãe África, demonstrando sua inferioridade diante da força divinal. Sabemos que a repetição dos mesmos sons consonantais recebe o nome de aliteração. E em concordância com a Estilística do Som “a aliteração do /m/ e do /n/, acompanhados das vogais /a/, /e/ e /o/ traduz a impressão de suavidade provocadas pelos cantos;” nesse caso específico não é um canto e sim um súplica na tentativa da construção de um novo mundo.

Lembrando que segundo Sant’anna em a Estilística do Som “as sílabas nasais correspondem a sons prolongados, atenuados; e as repetições de palavras criam um ritmo languê,...”. Podemos comprovar essas afirmativas em quase todo o poema, mas usaremos como exemplo a última estrofe:

*“Basta, Senhor! De teu potente braço  
Role através dos astros e do espaço  
Perdão pra os crimes meus!...  
Há dois mil anos... eu soluço um grito...  
Escuta o brado meu lá no infinito,  
Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...”*

O poeta Castro Alves utiliza de um recurso tipicamente romântico já no título do seu poema, ao fazer a supressão da vogal /a/, e esse recurso se estende por todo o poema, sendo que essa expressão suplanta o cuidado formal com a metrifcação do poema: “*Em que mundo, em que estrela tu t’escondes*”...

É possível perceber também a presença de metáforas (—Eu – pasto universal) e comparações (—Como o profeta em cinza a frente envolve). O autor pode ser considerado maniqueísta, uma vez que tenta conduzir o leitor ao seu modo de pensar, fazendo com que ele tome uma postura anti-escravidão. Algumas palavras africanas (—galé, —sim um) são utilizadas para enriquecer o texto (estrangeirismos), afinal, o eu lírico é a própria África.

No balanço final, podemos dizer *que há uma correspondência entre os sentimentos e os efeitos sensoriais produzidos pela linguagem grandiloquente usada pelo romântico Castro Alves, em seu poema Vozes d’Africa.*



#### 4. O AUTOR EM ESTUDO E SUA OBRA

Antonio Frederico de Castro Alves nasceu em 1847, em Currálinho, Bahia. Formou-se em Direito, e, enquanto estudante, iniciou sua participação na campanha abolicionista. Faleceu jovem, vítima de tuberculose, conseguindo, ao revés, ainda que jovem, compreender a dificuldade da vida dos negros escravizados, tornando-se um contestador astuto dos adeptos à escravidão.

Também conhecido como — Poeta dos Escravos, Castro Alves, é considerado o maior representante do estilo romântico, ainda que sua obra apresente traços realistas. Os escritores de sua época foram intitulados de — Condoreiros, em virtude da liberdade adotada pelos jovens românticos do período.

Segundo Alfredo Bosi (1997, p.132),

*a estréia de Antônio de Castro Alves coincide com o amadurecer de uma situação nova: a crise do Brasil puramente rural; o lento mais firme crescimento da cultura urbana, dos ideais democráticos e, portanto, o despontar de uma repulsa pela moral do senhor-e-servo, que poluía as fontes da vida familiar e social no Brasil-império.*

Castro Alves foi discípulo de Vitor Hugo ( que é considerado o principal nome do Romantismo francês e sua obra supera seu tempo, pois retrata com profundidade a condição humana em todos os níveis da sociedade, dos nobres aos excluídos. Suas personagens possuem vida própria, porque são capazes de denunciar a miséria, a falta de justiça e a necessidade de construir um mundo melhor). A quem chamava “Mestre de mundo, Sol da eternidade” e “é a voz de Vitor Hugo, satirizador de tiranos e profeta de um novo mundo, que se faz ouvir com fascínio crescente.” (BOSI,1997, p.132).

Castro Alves foi um jovem entusiasmado pelas grandes causas da liberdade e da justiça. A campanha contra a escravatura lhe inspirou *Vozes d’África* (1868) e *O Navio Negro* (1869).

De acordo com Afrânio Coutinho (1995, p.169), “o Romantismo fez soarem os clarins da liberdade em todos os setores. À liberdade política, à autonomia de consciência, correu paralela a rebelião literária.”

Afrânio Coutinho, num meio-tom entre uma nota de elogios e entre um diapasão de advertência, registrou, com sóbrias palavras: ‘em ‘Vozes d’África’ e em ‘O Navio Negro’, a cada instante o pensamento social é soterrado pelo pensamento poético, o fato pela metáfora, o real pelo idealizado. Somente um artista absolutamente desinteressado da validade histórica de sua obra poderia construir um de seus mais arrojados e mais valiosos trabalhos sobre um anacronismo; somente Castro Alves se empolgaria, como o fez em ‘O Navio Negro’, por uma concepção altamente plástica - a dos negros chicoteados num tombadilho - sabendo que o tráfico de escravos havia sido extinto dezoito anos antes.

Era também, a crer nas datas dos manuscritos, o império do poeta sobre o homem, que o levaria a transformar ‘Prometeu’ em ‘Vozes d’África’, isto é, um poema inseguro em favor do ‘povo infeliz, mártir eterno’, no formidável clamor em nome da África, onde a imaginação tomava rédeas nos dentes e punha em ação a engrenagem de suas leituras. Ele compreendeu, ou pelo menos sentiu, o que nenhum outro contemporâneo (exceto Varela) parecia compreender ou sentir: o que confere a uma obra de arte poder sobre o tempo não é a causa que defende ou o sentido de que se imbuí. É sua qualidade. A utilização extra literária de uma obra que sobrevive são os frutos, os percalços, da sua permanência.

Castro Alves pertencia à era romântica e o Romantismo foi a grande ruptura universal em todos os sentidos (social, político, etc), pois foi um momento de grandes evoluções. Segundo Lígia Cademartori “O Romantismo desempenha um papel determinante na história da arte. A sensibilidade, a audácia, a anarquia e a sutileza da arte de hoje procedem da rebeldia romântica”. (1987, p. 39).

Foi poeta social, lírico, patriótico, foi um dos primeiros abolicionistas e ao poetar sobre a escravidão, inflamava-se eloquentemente, chegando a elevar-se pelo arrogo das metáforas, pelo atrevimento das apóstrofes, pelas idéias de infinito, amplidão, pelo vôo da imaginação, o que motivou o título dado por Capristrano de Abreu de “Condoreiro”, que comparou sua poesia com o voo do condor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se a análise, enfatizando que todo o poema está constituído de repetições fônicas como já mencionado anteriormente. Isto nos leva a seguinte conclusão, o estudo da Estilística nos mostra o quando podemos apreender em se tratando dos fenômenos da linguagem dentro do estilo de cada escritor.

Segundo Orlando Pires (1981, p.96),

A moderna estilística literária tem-se tornado bastante abrangente. Seu interesse atinge um autor, uma obra, um estilo época, um movimento literário e neles isoladamente, o trato estilístico de elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, da imaginística e de motivos, tais como vida, morte, tempo, espaço, natureza, etc.

È em concordância com a moderna estilística que foi feita a análise do poema (obra) “Vozes d’África” do autor Castro Alves pertencente à terceira geração do movimento literário romântico, mostrando o trato estilístico de elementos fonológicos.

Castro Alves desenvolveu em seu poema “Vozes d’África” o seu pensamento central, que são os problemas humanos e sociais, mostrando nessa composição a superioridade da sociologia sobre o Romantismo. Ainda adolescente, já lutava em prol da causa aboli-

cionista, numa época em que os responsáveis pelo governo do país queriam mais era ter escravos em seus domínios.

Segundo Massaud Moisés (1987, p.43) “*A análise literária consiste num esforço de apreensão e não numa técnica infalível de sondar o interior da matéria poética*”, somos sabedores que todo poema se constitui numa galáxia de metáforas polivalentes. , ainda que se chegue ao seu âmago – o que seria uma análise profunda – ainda assim, não se atinge a sua decifração total.

O texto reflete um engajamento de Castro Alves em prol das lutas sociais. Apresenta-se como partidário da mentalidade contrária ao tráfico negreiro e a manutenção da escravidão. Deflagra as arbitrariedades e mostra a injustiça dessa cultura de aprisionamento do negro. O poema mostra o lado entristecido da África ao ver o destino sofrido que tem. Suplica a presença e a bondade divina e tenta entender o porquê de tanto sofrimento e desgaste.

O poema é, até hoje atual, porque a escravidão acabou, mas o legado de destruição que o homem, enquanto humanidade, perpetrou na África ainda perdura. Retiramos a memória, o referencial do Continente e construímos no seu lugar a nossa história.

Os negros construíram com seu suor e seu sangue a história de grande parte do mundo. Foram protagonistas da construção, mas coadjuvantes na história. Ser escravo é sujeitar-se de forma completa ao outro, é ser propriedade do senhor e não ter vontade própria, trabalhando compulsoriamente para atender as necessidades alheias

Portanto, pode-se concluir que a escravidão talvez teria perdurado por algum tempo a mais se não fosse a coragem e a ousadia de um homem, no vigor da sua juventude, que mostrou toda a sua indignação através de seus poemas, que expunham o conhecimento histórico, a erudição e uma sensibilidade que perpassa a alma e que produziram a partir daquele momento a resolução do inconformismo que culminou com um grito generalizado, desta vez, não só das Vozes da África, mas também de outras que a elas vieram se somar e, originando, assim, um grito de vitória que em muito se sobrepôs a todos os séculos de dominação.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Castro. **Os Escravos**. São Paulo: Galex, 2000. Clássicos da Literatura.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Teoria da Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

BALLY, Charles. **El lenguaje y la vida**. Trad. De Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1941, 2 v.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

- BÍBLIA de referência Thompson. 4ª impressão. São Paulo: Vida, 1993.
- BH ISSN - BeloHorizonte, Vol.1, n.1, jul-dez 2012: Gerais: Memória, Identidade e Patrimônio.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1987.
- CADERMATORI, Lígia. **Períodos Literários**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Contribuição à Estilística Portuguesa**. 3ª ed.. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1977.
- CITELLI, Adilson. **Romantismo**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993. Série Princípios.
- COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1995.
- FILHO, Domício Proença. **Estilos de Época na Literatura**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- GOMES, Heloisa Toller. **O negro e o romantismo brasileira**. 1.ed. - São Paulo:Atual, 1988.
- GUIRARD, Pierre. **A estilística**. Trad. de Miguel Mailler.São Paulo : Mestre Jou, 1970.
- LIMA, Carolina Carneiro.**Uma visão histórica do poema “vozes d’áfrica” de CastroAlves**.
- In: *Igualitária*: Revista do Curso de História da Estácio BH ISSN - BeloHorizonte, Vol.1, n.1, jul-dez 2012: Gerais: Memória, Identidade e Patrimônio.
- MARTINS, Nilce Sant’anna. **Introdução á Estilística**. São Paulo: EDUSP, 1989.
- MOISÉS. Massaud. **Literatura Brasileira através dos textos**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- \_\_\_\_\_ **A análise literária**. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- PIRES, Orlando. **Manual da Teoria e técnica Literária**. Rio de Janeiro: Presença, 1981.
- SPITZER, Leo. **Lingüística e história literária**. 2ª ed. Trad. de José Perez Riesgo. Madri : Gredos, 1968.

# UMA REFLEXÃO SOBRE A REJEIÇÃO À DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA PELOS ALUNOS DA EJA NA UNIDADE INTEGRADA NADIR ABREU EM BACABAL – MA

**MARIA ZUILA ERICEIRA DE LACERDA**

**RESUMO:** A Língua Inglesa é uma disciplina curricular da Educação Básica no Brasil, regulamentada por legislação específica, ofertada também aos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Este estudo objetiva refletir sobre a rejeição dos alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em relação a esta disciplina. Sendo uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, os dados foram coletados entre junho e dezembro de 2013 na Unidade Integrada Nadir Abreu, em Bacabal – MA, envolvendo 16 alunos. Como resultado, infere-se que 50% dos alunos são adultos, a maioria apenas estuda e 81,25% já havia frequentado a escola antes de ingressar na EJA, embora 50% não tivesse tido contato com a Língua Inglesa antes disso. Constatou-se ainda que 75% consideram o idioma importante, 62,5% gostam do mesmo, apesar de que 50% tenham respondido que não optariam por esta para estudar.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Educação de Jovens Adultos e Idosos. Rejeição.

**ABSTRACT:** The English language is a curricular discipline of Basic Education in Brazil, regulated by specific legislation, also offered students the modality of Adult Education. This study analyzes the rejection of students of Youth, Adults and Seniors in relation to this subject. Being a descriptive qualitative study,

data were collected between June and December 2013 in the School Unidade Integrada Nadir Abreu in Bacabal - MA, involving 16 students. As a result, it is inferred that 50% of the students are adults, most studies only and 81.25% had attended school before joining the EJA, although 50% had not had contact with the English language before. It was also found that 75% consider the important language, 62,5% its, although 50% have responded that this would not choose to study.

**Keywords:** English Language. Education of Young Adults and Seniors. Rejection.

## INTRODUÇÃO

O mundo está mergulhado num cenário onde a comunicação é cada vez mais importante, em que aqueles que não conseguem se comunicar ficam limitados vivendo à mercê de modos novos de se relacionar criados pelas novas redes informacionais. A internet, o mercado internacional, as relações internacionais impulsionam cada vez mais o homem a novas e significativas aprendizagens diariamente e cada vez com maior velocidade.

Diante deste panorama, a discussão sobre os indicadores sociais de economias emergentes como no caso do Brasil tomam

dimensões que não podem ser ignoradas, porque são esses indicadores que mobilizam a opinião e os esforços estatais e civis para a resolução dos problemas vividos pela população, inclusive quando os números se mostram alarmantes em pesquisas de cunho social, como é o caso dos números do analfabetismo no país.

O Brasil tem hoje mais de 13 milhões de analfabetos, embora tenha feito grandes investimentos em educação nas duas últimas décadas. A universalização do ensino fundamental, a criação de programas para facilitar o acesso e permanência do aluno na escola, a criação e unificação de fundos para serem aplicados das mais diversas formas para promoção da educação como direito social, a democratização da gestão, entre outros, são políticas públicas que visam inserir cada vez mais indivíduos no mundo produtivo.

Portanto, o analfabetismo é um problema sério a ser enfrentado no país e paralelo a isso está a correção da distorção idade-série, fomentada pela regulamentação da modalidade Educação de Jovens de Adultos, para o caso de pessoas acima de 15 anos de idade. Nesta perspectiva, a EJA apresenta o mesmo currículo dos níveis a que atende, estando a Língua Inglesa entre as disciplinas ofertadas conforme dispositivos legais em vigor.

Sobre esta língua, é discurso recorrente nos corredores e salas de aula a dificuldade de aprender uma nova língua e esta rejeição acentua as limitações do indivíduo para a comunicação e acesso a uma vasta gama de conhecimentos disponíveis nesta língua, ainda mais para aqueles que não têm acesso a tecnologia de informação em voga no cotidiano de outros tantos. Esta rejeição à Língua Inglesa é percebida claramente e motivou a realização desta pesquisa.

A autora escolheu o tema baseada em suas próprias percepções a partir das experiências vivenciadas como professora de Língua Inglesa nas turmas de EJA no C.E. Aparício Bandeira, em Vitorino Freire – MA no ano de 2011, onde os alunos não tinham familiaridade com a língua, não tinham perspectivas de formação acadêmica, eram desmotivados. Indagavam: “Por que eu devo estudar inglês se eu não vou para os Estados Unidos?”, “Eu não aprendo nada em inglês”. A partir daí, essa “aversão” e “desinteresse” externados pelos alunos passaram a ser o foco das constantes reflexões da autora.

Seu referencial abarca principalmente a legislação que regula a modalidade, além da contribuição de autores como Paulo Freire, Freud entre outros. Trata-se de uma pesquisa descritiva cujo objetivo e relevância funda-se na reflexão sobre a rejeição dos alunos da EJA a esta disciplina.



### A Educação de Jovens, Adultos e Idosos

O emprego da terminologia Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) compreende uma discussão recente sobre a ampliação taxionômica no que se refere às diferenças intrínsecas a cada faixa etária na aquisição da aprendizagem, uma vez que tais processos suscitam a mobilização de recursos e metodologias que atendam os ritmos diferenciados de aquisição do saber de acordo com a diversidade presente nas salas de aula. Enfatiza-se que embora, de fato, a educação praticada no interior da escola seja em atendimento a jovens, adultos e idosos, de direito, a nomenclatura oficial utilizada para a modalidade ainda é Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Portanto, a EJA é uma modalidade de ensino que tem como papel principal promover a educação formal para aqueles que não cursaram a Educação Básica na idade apropriada. Não é uma modalidade nova no currículo brasileiro, mas vem passando por constantes reformulações a fim de garantir a qualidade do ensino nas instituições que a oferecem. Ela chega ao Brasil com os jesuítas com vistas à consecução dos objetivos missionários. Em síntese:

Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos (HADDAD & DI PIERO, 2000, p. 13).

Portanto, o país tem tentado historicamente corrigir as feridas que foram deixadas desde a sua colonização, incluindo neste esforço a correção das injustiças sociais, trabalho que se realiza por meio de vários programas ligados às pastas de geração de renda, saúde e habitação, entre outros, com destaque para a pasta educacional dos governos brasileiros que, legalmente, prima pela construção de uma sociedade com indicadores sociais equivalentes ao posto de quinta economia mundial.

Esta reconstrução de sentidos emerge ainda na primeira metade do século XX, quando a economia do Brasil era ainda essencialmente rural, em cujo contexto o cidadão precisava escolher entre estudar, numa perspectiva de retorno a médio ou longo prazo – ou sobreviver pela satisfação, no mínimo, de suas necessidades básicas. Ressalta-se que aquele foi o século das grandes guerras, cujos conflitos abalaram a economia mundial, levaram a uma enorme demanda por mão de obra e à assunção de novos papéis numa sociedade em crise.

Por outro lado, é também um século em que a educação se reforma na tentativa de atender a estas demandas criadas pelo contexto das guerras e crises econômicas, sobretudo com a promulgação da Constituição de 1988. Neste contexto, a discussão sobre a necessidade de combater o analfabetismo se arraiga, preocupação que pode ser notada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024, de 1961, ratificada pela LDBEN 9.394, de 1996. Neste sentido a EJA apresenta-se como uma alternativa para este enfrentamento, sobretudo como modalidade de ensino, conforme se pode ler abaixo:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996, p. 15)

Neste contexto, a educação de jovens e adultos aparece como uma tentativa de realinhar o trabalho da escola às exigências do capital, não só de superação do analfabetismo como também de inserção desta parcela da população no mundo do trabalho. Assim, a Resolução nº. 01/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), define 15 anos como idade mínima para ingresso nas séries finais do Ensino Fundamental e de 18 para o Ensino Médio nesta modalidade (BRASIL, 2000).

Concatenado a isso, pode-se ler no art. 27, § único do mesmo documento (Brasil, 2000, p. 1) que: “Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos”. Portanto, a EJA deve atender apenas o público a partir de 15 anos completos.

Sobre o currículo, obedece ao da própria Educação Básica, embora a lei faculte a obrigatoriedade de parte diversificada do currículo, como se pode perceber no art. 38 da LDBEN 9.394/96 (1996, p. 15): “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Destarte, desobriga a parte diversificada do currículo nos cursos e exames supletivos da modalidade, criando assim uma contradição com a mesma obrigatoriedade prevista nas Disposições Gerais sobre a Educação Básica da mesma LDBEN (Brasil, 1996, p. 11), que tem o seguinte texto:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Apesar desta contradição, a redução do déficit deve acontecer sem prejuízo da qualidade, posto que como modalidade tem o papel de promover situações que igualem as possibilidades de acesso ao saber construídos nas salas regulares, respeitando as especificidades do aluno. Um grande avanço também no que tange ao currículo e a organização é a vinculação da EJA à Educação Profissional.

Especificamente sobre a organização, a EJA oferta a Educação Básica, dividida em duas etapas: a primeira etapa equivale ao Ensino Fundamental e está dividido em primeiro e segundo segmento – que correspondem respectivamente às séries iniciais e finais deste nível de ensino – e a segunda etapa equivale ao Ensino Médio. Nesta trajetória, a Resolução CEB/CNE n. 23/2008, que institui diretrizes operacionais para a EJA amplia a sua abrangência autorizando a modalidade através da Educação a Distância. Nesta perspectiva, o Estado tem buscado meios de promover a educação e o seu acesso a todos como direito inalienável.

Na perspectiva social, EJA é resultado também de uma luta pela emancipação humana, ainda mais dos trabalhadores, como se pode perceber no discurso de Paulo Freire, renomado pensador da educação brasileira. Segundo ele, “aprender a ler, escrever, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2003, p. 8).

Assim, para muito além da dimensão meramente técnica, a EJA tem um papel importante na democratização do acesso ao saber, da participação social, fomentando a cidadania e corrigindo as mazelas sociais decorrentes das próprias políticas públicas do Estado brasileiro. Para tanto, deve principalmente transformar o homem em sujeito de sua própria história, com base nos eixos estruturadores cultura, trabalho e tempo.

## **O Ensino da Língua Inglesa no Brasil**

O ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil foi instituído em 1809, ano subsequente à chegada da família real, com o intuito de formar jovens falantes para atuarem frente às relações internacionais estabelecidas entre Portugal e França bem como entre Portugal e Inglaterra. Assim, as primeiras LE a figurarem no currículo brasileiro foram o inglês e o francês.

As primeiras cadeiras de língua estrangeira no Brasil foram criadas em 22 de junho de 1809, com a assinatura, pelo Príncipe Regente, do decreto que criava uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa, com o fim de aumentar e fazer prosperar a instrução pública. A criação das cadeiras de ensino dessas duas línguas nasce com uma forte preocupação pragmática, uma vez que os conteúdos, apesar de ainda literários e humanistas, eram formulados para atender a fins práticos – sobretudo depois da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 28 de janeiro de 1808 (NAVES; VIGNA, 2006, p. 34).

Desde lá estabeleceu-se o interesse por manter escolas formais onde línguas estrangeiras modernas fossem ensinadas dentro do currículo, sobretudo quando da fundação do Colégio Pedro II, que se tornou referência na inserção destas no seu currículo. De acordo com Mulik (2012, p. 15), a escola era:

[...] referência curricular para outras instituições por quase um século, pois sua grade era inspirada nos moldes franceses, que era a representação do ideal de cultura e civilização na época. No programa, constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão. Esse sistema manteve-se até o ano de 1929; mais tarde, em 1931 o italiano passou a fazer parte do currículo.

Um dos grandes desafios era a metodologia utilizada, posto que os estudantes daquela instituição não estavam aptos para serem instruídos pelo método intuitivo direto (MD), que foi substituído pelo método tradução – gramática. Mas, em 1931 o mesmo colégio revolucionou o ensino de línguas ao retomar a proposta inicial, adotando novamente o MD, conforme definido pela reforma Francisco de Campos (1931).

Se no século XIX o Brasil abriu suas portas para estrangeiros, sobretudo vindos da Europa, no início do século XX é o sentimento nacionalista que se torna mais forte. Naquele momento, novos padrões culturais estavam sendo buscados inclusive na educação, a fim de que os ideais nacionalistas pudessem perdurar pelas gerações seguintes. Por esta razão, o governo federal fecha as escolas estrangeiras ou de imigrantes em 1917, criando em 1918 outras custeadas pelo Estado. “Essa onda nacionalista permaneceu durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, intensificando-se com o golpe em 1937” (MULIK, 2012, p. 35).

Duas décadas mais tarde, as LDBEN n. 4.024/61 e 5.692/71 excluem a obrigatoriedade do ensino de LE nos currículos escolares, o que só será retomado em 1996. Sabe-se, portanto, que atualmente o ensino de línguas está disciplinado pelas leis abaixo citadas:

A LDB 9.394/96 que se caracteriza pela ênfase dada à escolha da(s) língua(s) estrangeira(s), ou seja, que valoriza e possibilita uma política *in vivo*; e a lei 11.161/2005 que determina a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola, na qual prevalece o *in vitro*, ambas atuando no âmbito do status das LE (DAY, 2010, p. 2).

Cabe ressaltar que a presença das línguas estrangeiras modernas no currículo da escola deve-se à necessidade de oferecer ao aluno oportunidades de conhecimento, de apropriação de elementos de outras culturas, como inserção social e até econômica. Day (2010, p.) enfatiza que as línguas sendo oficiais ou estrangeiras representam um espaço de:

[...] embate nos sistemas de ensino das sociedades contemporâneas, cujas políticas linguísticas educativas estão sujeitas às forças ideológicas dominantes e às influências das relações de mercado em voga [...] A influência do poder político e econômico americano, bem como das políticas dos grandes mercados justifica esta tese, demonstrando a hegemonia da língua inglesa no cenário.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o ensino de uma língua estrangeira passa pela decisão da comunidade escolar, que deve escolher qual será “dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações” (BRASIL, 2013, p. 35).

Sobre a organização, a aquisição da língua ganhou ainda mais abrangência pelo aparelho estatal quando orienta no art. 24 da LDBEN 9.394/96 que os alunos de línguas podem ser organizados por classes ou turmas, definindo que as orientações podem basear-se, sobretudo, nas competências apresentadas pelos alunos. Implica que os alunos de diferentes séries podem compor classes para os estudos de LE (BRASIL, 1996). Enfim, a Língua Inglesa é um componente do currículo que é optativo, cujo aprendizado resulta na possibilidade do aluno sentir-se agente de sua história num mundo globalizado.

### **Rejeição à Língua Inglesa nas salas de aula**

A língua inglesa não é o idioma oficial do Brasil, portanto, o seu aprendizado se dá em instituições especializadas ou integrado ao currículo escolar da Educação Básica. Neste sentido, ser suficiente ou proficiente em língua inglesa requer esforço e dedicação do indivíduo, embora também estejam intrínsecas dificuldades sobre o domínio do código que uma nova língua representa.

Uma das grandes dificuldades para apropriação da língua é a própria rejeição a esta, com origem em vários fatores dentre os quais pode-se destacar a ausência de motivação para seu estudo face à baixa aplicação desta no cotidiano dos brasileiros que vivem no país e, na sua maioria, com empregos que não exigem tal habilidade. Esta tendência se reflete no interior das salas de aula, considerando o caráter ambiental da aprendizagem e das conexões mentais defendidas por Vigotsky *apud* Salla (2012, p. 1), baseado em sua Zona de Desenvolvimento proximal que afirma:

A cognição tem origem na motivação. Mas ela não brota espontaneamente, como se existissem algumas crianças com vontade - e naturalmente motivadas - e outras sem. Esse impulso para agir em direção a algo é também culturalmente modulado. O sujeito aprende a direcioná-lo para aquilo que quer, como estudar.

Neste sentido, a aprendizagem de língua também estaria condicionada a um desejo de aprendizagem e de uso coletivo, que se transmite aos indivíduos. Não sendo o grupo estimulado para determinado estudo, os indivíduos terminam por perder a motivação para o mesmo. Nesta perspectiva, cabe reportar a Teoria Psicanalítica freudiana, segundo a qual o ser humano é movido por energia sexual que orienta seus desejos de conquista, modelan-

do seus motivos e dando-lhe força para conquistá-los. É o que o mesmo chamou de libido (CAMPOS, 1986).

Segundo o próprio Freud *apud* Campos (1986, p. 93) os princípios fundamentais da motivação são:

- a. Todo comportamento é motivado;
- b. A motivação persiste ao longo da vida;
- c. Os motivos verdadeiramente atuantes são inconscientes;
- d. A motivação se expressa através de tensão;
- e. Existem dois motivos prevalentes face à sua possibilidade de repressão: o sexo e a agressão;
- f. Os motivos têm natureza biológica e inata.

Deste modo, a agressão é resultado desta repressão diante do objeto que não pode ser utilizado, e no caso específico da sala de aula, resulta do vácuo entre a utilização dos conhecimentos do idioma pelo estudante. Neste caso a agressão manifesta-se como rejeição ao estudo da mesma sendo parte do seu pré-consciente, posto que nesta condição o ego entra em ação e trabalha substituindo o princípio do prazer pelo princípio da realidade. Este elemento da personalidade quando entende que dado conhecimento não atende “à intenção de atingir a uma satisfação imediata, adia a satisfação do impulso” (CAMPOS, 1986, p. 93).

Outro fundamento para a rejeição à disciplina é a mentalidade tão difundida de que o aprendizado da língua é complexo e trabalhoso, o que corrobora para que o interesse dos alunos em sala de aula se torne ainda menor. Além disso, a descontinuidade do currículo ensinado na escola e do cotidiano é fator a ser considerado, sobretudo pelo fato de que as experiências dos alunos devem sempre ser valorizadas como base para o desenvolvimento de outros conhecimentos. Neste sentido, a rejeição também ocorre devido à prática didático-pedagógica desenvolvida nas escolas, onde a escassez de recursos e a organização curricular colaboram para um baixo aproveitamento face à fragmentação do ensino.

## **A Língua Inglesa na EJA**

A Língua Inglesa sendo parte diversificada do currículo nacional, conforme já discutido anteriormente, é disciplina optativa a partir do segundo segmento da EJA, posto que existe a obrigatoriedade de uma LE a ser ofertada nas instituições de ensino, mas cabe à comunidade escolar definir que idioma será privilegiado pelo currículo, considerando as especificidades de cada grupo.

Deste modo, a partir do 6º ano todos os alunos tem a obrigação de optar por uma LE moderna conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação



Básica (BRASIL, 2013). Lembrando que fazem parte da EJA os exames supletivos, estes devem obedecer ao previsto no art. 26 da LDBEN 9.394/96 bem como às diretrizes curriculares de cada nível de ensino. No caso do ensino fundamental, conforme se lê no art. 20 da Resolução CEB/CNE nº. 1/2000:

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno (BRASIL, 2000, p. 3).

Assim, na realização de exames supletivos o candidato que pretende conseguir o seu certificado de ensino fundamental, por força de lei, está desobrigado de fazer a prova de língua estrangeira moderna. Nas séries iniciais deste nível de ensino a oferta de LE não é obrigatória. Quanto ao ensino médio, sua oferta é obrigatória, bem como compete ao aluno cursá-la por força da legislação em vigor, sem o que não será certificado com o respectivo nível.

De acordo com a Proposta Curricular de 2001 para a EJA, elaborada pelo Ação Educativa em parceria com o Ministério da Educação para a EJA, o aprendizado das LE é importante uma vez que existe uma crescente relação de interdependência das economias dos países. Deste modo, o conhecimento de línguas é necessário para ampliação das possibilidades “de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido” (BRASIL, 2001, p. 67).

Outro aspecto destacado na proposta é que a “língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual” (loc. cit). Sendo a comunicação um fenômeno sociológico, a importância da Língua Inglesa na EJA se justifica na medida em que pode promover a inserção dos jovens, adultos e idosos num mundo tecnológico em que a iteração com outros signos é premente, sobretudo com o fortalecimento de ferramentas cada vez mais interativas.

No panorama atual, onde o homem tem uma expectativa de vida cada vez maior e o trabalhador tende a passar mais tempo no mercado de trabalho, a EJA como modalidade pode despontar como condutor para que os adultos e idosos tenham a chance de reorientar suas carreiras, bem como encontrem outros caminhos para apropriar-se e também interpretar o saber acumulado pelas gerações, sem desconsiderar que esta mesma modalidade pode ser mediada pelas ferramentas computacionais, em associação com a modalidade Educação a Distância. Sabe-se que a língua padrão do mundo tecnológico é o inglês, tanto quanto nas relações internacionais ou mesmo na comunicação entre povos de línguas diferentes, cuja interação é cada vez maior através das diversas redes criadas na pós-modernidade.

## **MATERIAL E MÉTODO**

Realizado numa abordagem qualitativa, o presente estudo trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e analítica, com o objetivo de refletir sobre a rejeição à disciplina de Língua Inglesa pelos alunos da EJA na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal – MA. A pesquisa foi realizada entre junho e dezembro de 2013, tendo sido coletados os dados no mês de novembro na referida instituição de ensino.

A pesquisa foi aplicada para uma amostra composta por 16 (dezesesseis) alunos da EJA de 7º e 8º ano do turno noturno, tendo sido o questionário aplicado com os alunos na sala de aula após observação da realidade. Foram elaboradas questões de acordo com a observação realizada pela pesquisadora, bem como estudo prévio sobre o tema em questão.

Os dados obtidos foram interpretados com base nos dados bibliográficos. Foram utilizados programas específicos de computador para a análise, como o Word e Excel, estando os dados ordenados em gráficos e categorias, e dispostos, obedecendo ao agrupamento dos perfis através das características dos estudados.

## **CAMPO DE ESTUDO**

A Unidade Integrada Nadir Abreu, inscrita sob CNPJ: 01.841.459/0001-80, fundada em 19 de outubro de 1988, é uma entidade da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, mantida pela Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). Está situada à Rua São Raimundo, s/n, Vila Coelho Dias, em Bacabal – MA CEP 65700-000 telefone (99) 3621-7176, endereços eletrônicos: [blogdauina.blogspot.com](http://blogdauina.blogspot.com), e-mail: [uina@gmail.com](mailto:uina@gmail.com), atendendo a clientela do referido bairro e adjacências.

Oferece à população o Ensino: Ensino Fundamental Regular (4º ao 9º ano) no diurno e EJA (6º ao 9º ano) no noturno, conforme o Parecer 223/2008 e a Resolução 187/2008, do Conselho Estadual de Educação (CEE). A oferta se dá em dezessete turmas distribuídas nos três turnos de funcionamento. Dentre as fontes de recursos destacam-se: Fundo Estadual de Educação (FEE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE ESCOLA), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Merenda Escolar e o Mais Educação.

Sua estrutura física constitui-se de 7 (sete) salas de aula, laboratório de informática, secretaria, cozinha, banheiros masculino e feminino, um depósito, estacionamento para motos e bicicletas (pátio), auditório, sala de professores e biblioteca. A escola conta com pouca área para lazer, não há espaço para educação física, tendo os alunos que se deslocarem para outros espaços para tal.

Para seu funcionamento, a escola dispõe de 1 (um) Diretor Geral auxiliado por 1 (um) adjunto, 25 (vinte e cinco) professores, 8 (oito) auxiliares de serviços gerais, 1 (um) secretário, 4 (quatro) vigias, todos estes profissionais para promover a educação para os 409 (quatrocentos e nove) alunos atendidos pela instituição, dos quais 34 (trinta e quatro) são jovens, adultos ou idosos. Seus instrumentos gestores são o Colegiado, o Conselho Fiscal, o Conselho de Classe, mediados pela legislação em vigor no âmbito nacional, estadual e nas diretrizes internas.

O Projeto Político Pedagógico é de 2010 e define aspectos importantes na condução da instituição. A visão da escola sobre educação é de um processo contínuo que envolve aspectos cognitivos e sócio-afetivos, interfere na interação do indivíduo com o meio. Enxerga a escola como ambiente que oportuniza o ensino e aprendizagem e de forma sistemática oferece conhecimentos para integração do indivíduo com o meio, sendo a sociedade o conjunto de comunidade que se inter-relacionam, formando uma cadeia social construindo conhecimento e cultura, onde a coletividade é o instrumento de construção.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados iniciou-se pela definição do perfil sociodemográfico dos estudantes, pelo que perguntou-se inicialmente qual a idade dos mesmos. Quanto a esta questão, a maioria dos estudantes respondeu ter acima de 20 anos, dentre os quais constatou-se a presença de 1 (6,25%) estudante idoso, conforme se pode ver na tabela abaixo.

**Tabela 1** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes por faixa etária

FAIXA ETÁRIA DO ALUNO	FREQUÊNCIA	(%)
0 a 14 anos	01	6,25
15 a 19 anos	04	25,00
20 a 59 anos	08	50,00
A partir de 60 anos	01	6,25
Não responderam	02	12,50

**FONTE:** Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

A análise destes dados leva a uma discussão sobre as políticas utilizadas na escola para inserção dos alunos na EJA. Como se pode ver na tabela acima, entre os estudantes há 1 (6,25%) com apenas 14 anos, o que não é permitido pela legislação pertinente a esta modalidade. Além do mais, as aulas são ministradas no turno noturno, sendo que este aluno não poderia estar matriculado no referido turno, que é exclusivo para aqueles a partir

dos 16 anos. Por outro lado, há na turma um aluno idoso, o que certamente propicia uma troca de experiência interessante entre todos.

Em seguida, indagou-se qual a profissão dos alunos, a fim de identificar se os matriculados são trabalhadores.

**Tabela 2** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes por profissão

<b>PROFISSÃO DO ALUNO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>(%)</b>
Estudante	11	68,75
Doméstica	02	12,50
Do lar	01	6,25
Autônomo	01	6,25
Lavrador	01	6,25

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

De acordo com a tabela 2, a maioria (68,75%) são estudantes, não exercendo qualquer outra profissão, enquanto o número de alunos que tem uma profissão é de apenas 25%. Estes números induzem a uma reflexão: tendo 50% dos alunos entre 20 e 59 anos, como pode ser que mais de 3/4 da amostra pesquisada não esteja no mercado de trabalho? Infere-se que provavelmente as respostas se deram porque os mesmos exercem alguma atividade remunerada, sem registro em carteira, além de que muitos deixam de comentar sobre o trabalho por temerem o corte de benefícios do governo.

Como a pesquisa pretende entender que contato formal os alunos tiveram com a língua inglesa até a data de realização da mesma perguntou-se então se esses alunos já haviam estudado antes de ingressarem nas turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

**Tabela 3** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes com escolaridade anterior ao ingresso na EJA

<b>ESCOLARIDADE ANTERIOR À EJA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>(%)</b>
Sim	13	81,25
Não	02	12,50
Não respondeu	01	6,25

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

De acordo com as respostas dadas, mais de 80% dos alunos já tinham estudado formalmente antes de ingressarem na EJA. Isso implica que o índice de evasão e/ou reprovação no sistema educacional brasileiro merece uma revisão, pois não está conseguindo garantir a permanência ou a promoção dos alunos. Assim, a EJA tem um papel importante

não apenas porque tenta corrigir a distorção idade/série, mas também porque recebe alunos que em dado momento deixaram de ir à escola ou de serem promovidos na mesma.

Então, foram indagados sobre seu contato com a Língua Inglesa antes da EJA.

**Tabela 4** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes que tiveram contato com a Língua Inglesa anterior ao ingresso na EJA

<b>CONTATO COM LI ANTERIOR À EJA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>(%)</b>
Sim	12	75,00
Não	04	25,00

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

De acordo com a tabela, 75% dos alunos já tinha tido contato formal com a Língua Inglesa antes de estudarem na modalidade EJA. Conclui-se que estes alunos provavelmente pararam de frequentar a escola ou reprovaram nas séries finais do ensino fundamental posto que, segundo a legislação, não é obrigatória a LE nas séries iniciais. De outra perspectiva, estes dados enriquecem pesquisa porque demonstra que as respostas dadas às questões referentes ao tema em estudo partem de experiências consolidadas na vida destes alunos.

Para identificar se de fato os alunos rejeitam a Língua Inglesa, foram indagados se gostavam ou não da mesma.

**Tabela 5** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes afeitos à Língua Inglesa

<b>AFEIÇÃO PELA LI</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>(%)</b>
Sim	08	50,00
Não	08	50,00

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

De acordo com as respostas dadas, é possível perceber que o índice de alunos que gostam da língua é igual ao de alunos que não gostam, o que colabora com a hipótese de que há um alto índice de rejeição a esta disciplina.

Além de analisar o índice de rejeição, este estudo preocupou-se também com outros aspectos e neste sentido foi que indagou os alunos sobre sua percepção se a língua é ou não importante para sua vida.

**Tabela 6** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes que consideram a Língua Inglesa importante para sua vida

LÍNGUA INGLESA É IMPORTANTE	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	12	75,00
Não	04	25,00

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

Da amostra pesquisada, 75% disse que considera a língua importante para sua vida e 25% disseram que não. Mesmo com  $\frac{3}{4}$  dos alunos respondendo afirmativamente – o que deixa claro que embora 50% (tabela 5) não gostem da língua, compreendem sua importância para suas vidas – o restante revela que é necessário a escola estar mais preparada para discutir a importância das LE para a vida do aluno, pois com um mercado cada vez mais exigente essas demandas devem ter espaço de discussão garantido no âmbito escolar.

Sobre a ação dos alunos e suas possibilidades diante do universo que se descortina com a aquisição de conhecimentos na área em análise nesta pesquisa, a questão seguinte foi sobre a aplicabilidade dos conhecimentos de Língua Inglesa pelos alunos na vida.

**Tabela 7** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes que conseguem aplicar os conhecimentos de Língua Inglesa à vida

LÍNGUA INGLESA É APLICÁVEL À VIDA	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	07	43,75
Não	09	56,25

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

De acordo com a tabela 7, mais da metade dos alunos não consegue aplicar os conteúdos que são repassados em sala de aula na sua vida. Ao mesmo tempo, 43,75% da amostra afirmou com consegue aplicá-los no cotidiano. Considerando a idade, a não inserção da maioria no mercado de trabalho e até mesmo ao fato de metade dos alunos não gostarem da língua e 25% não considerarem-na importante, os índices apresentados nesta questão podem se explicar pela própria rejeição ao idioma.

A pergunta seguinte foi sobre o estímulo recebido em sala de aula para o aprendizado a partir dos recursos usados pelo professor.

**Tabela 8** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes que consideram estimulantes os materiais usados na aula

MATERIAIS USADOS SÃO ESTIMULANTES	FREQUÊNCIA	(%)
Sim	10	62,50
Não	06	37,50

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.



As respostas dadas pelos alunos demonstram que há um esforço do professor para promoção da aprendizagem dos alunos de língua estrangeira em EJA, considerando também que os livros adotados pelo governo baseiam-se numa proposta que visa atender o público desta modalidade respeitadas as suas peculiaridades. É por isso que este modo de fazer educação, de promover aprendizagens configura-se como modalidade, com políticas e metodologias próprias com o propósito de contemplar um currículo padronizado para a Educação Básica.

Encerrando o questionário, perguntou-se aos alunos se eles optariam por cursar esta disciplina.

**Tabela 9** – Distribuição numérico-percentual dos estudantes que optariam por Língua Inglesa

<b>OPÇÃO PELA LÍNGUA INGLESA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>(%)</b>
Sim	08	50,00
Não	08	50,00

FONTE: Pesquisa de campo na Unidade Integrada Nadir Abreu em Bacabal - MA, 2013.

De acordo com a tabela, metade dos alunos não cursaria inglês caso lhes fosse ofertada a possibilidade de escolha. Conforme se observou no cotidiano da escola, apesar da autonomia pregada legalmente para os órgãos públicos categoria em que está inserida a escola, essa discussão não está estruturada como deveria, dadas as limitações do Estado como gestor, pelo que muitos direitos dos alunos deixam de ser assegurados na prática uma vez que constam na legislação. Conforme o discurso dos alunos, analisa-se que os mesmos não têm conhecimento sobre poderem optar em conjunto com a comunidade escolar sobre que idioma lhes será ofertado.

Diante das questões levantadas, é possível afirmar que existe rejeição à Língua Inglesa na escola pesquisada, que os alunos não compreendem claramente como utilizar parte importante dos conhecimentos aprendidos na disciplina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os referenciais estudados compilados à pesquisa de campo, pode-se concluir que a rejeição à disciplina de Língua Inglesa é um fato que pode ser mensurado no discurso dos alunos da escola campo. Pode-se considerar que as análises realizadas ao longo desta pesquisa foram importantes e contribuem com o mapeamento de um fato da realidade educacional que é a rejeição à Língua Inglesa, podendo aprofundar-se o estudo desta rejeição na Unidade Integrada Nadir Abreu. Percebeu-se que essa rejeição deve-se

principalmente ao fato de os alunos não conseguirem vincular a aprendizagem desta língua ao seu cotidiano.

Apesar de tudo isso, nota-se que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que vem crescendo e colaborando para diminuir o número de jovens adultos e idosos fora da sala de aula, o que implica em mais pessoas inseridas num contexto de aprendizagens definidas pelo currículo, incluindo as aprendizagens de LE, o que cria oportunidades para que professores e escola encontrem um caminho para estimular o aluno a estudar outra língua além da materna e, com isso, ampliar suas possibilidades de ação e interação no mundo produtivo.

Outra dificuldade que convém ressaltar ao longo da pesquisa relaciona-se com o referencial teórico, porque enquanto a legislação a respeito da EJA é de relativo fácil acesso, dada a sua disponibilização na *internet* e também nos textos trabalhados ao longo do curso de pós-graduação, assim como referenciais sobre a Língua Inglesa como disciplina e como conjunto de conhecimentos, a rejeição é um tema que carece de material pronto, e por isso sustentou-se parte da discussão sobre esta baseada em outro aspecto, que seria a motivação como fator psicológico para consecução de objetivos, para aquisição de conhecimentos.

Sobre as facilidades encontradas ao longo da pesquisa, destaca-se prontidão da gestora, dos professores e dos alunos em colaborar para a aplicação dos questionários. O objetivo da pesquisa foi alcançado, na medida em que conseguiu-se refletir sobre o tema e a hipótese de que existe rejeição acerca desta LE foi validada com as respostas dadas pelos alunos.

Enfim, sendo esta pesquisa um estudo descritivo, não esgota todas as possibilidades de estudo deste objeto, mas pode contribuir com a ampliação do volume de análises acadêmicas do mesmo e possibilita que estudos futuros correlatos possam ser realizados, seja para ratificar o resultado encontrado ou confrontá-lo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB/CNE nº 11, de maio de 2000**, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB/CNE n. 1, de 5 de julho de 2000**, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE n. 23, de 8 de outubro de 2003**, institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ação Educativa. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 2º segmento. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**, dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. Brasília; MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**, dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Reforma Francisco Campos. Brasília: Senado Federal, 1931.

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1986.

DAY, Kelly. Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntariai. **Revista Escrita**, n. 15, jun./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

MARANHÃO. Unidade Integrada Nadir Abreu. **Projeto Político Pedagógico**. Bacabal: SEDUC/UINA, 2010.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátulo**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Paraná, UNIPAM, ano 5, n.1, 2012. p.14-22.

NAVES, Rozana Reigota; VIGNA, Dalva Del. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil**. Brasília: X Convenção Nacional do BrazTesol, 2006.

SALLA, Fernanda. **Neurociência**: como ela ajuda a entender a aprendizagem. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/neurociencia-como-ela-ajuda-entender-aprendizagem-691867.shtml?page=2>>. Acesso em: 20 de dez. 2013.

# O ENSINO ESCOLAR DA LÍNGUA INDÍGENA NHEENGATU EM QUATRO ALDEIAS DO ARAPIUNS E BAIXO TAPAJÓS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

**CLÊDISON SOUSA PINTO**

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA

**JOSÉ GEDEÃO MONTEIRO CARDOSO**

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA

**MARIANE DUARTE NOGUEIRA**

Universidade Federal do Oeste do Pará -  
UFOPA  
mduartenogueira@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa acadêmica aborda o contexto que envolve a política linguística de ensino da língua indígena Nheengatu nas escolas das Aldeias do Arapiuns e Baixo Tapajós, na cidade de Santarém-PA na Amazônia brasileira. O objetivo geral deste trabalho foi realizar um estudo sobre o processo que envolve a inclusão do ensino da língua indígena Nheengatu, nas escolas das Aldeias Karucy / Arapiun, Lago da Praia/ Jaraky, Arapyun/ Vila Franca e Aldeia Zaire/ Tupaiú, do Arapiuns e Baixo Tapajós. Realizamos uma pesquisa bibliográfica com materiais já publicados referentes ao assunto abordado, fizemos uma pesquisa de campo abordando o ensino da língua indígena Nheengatu em quatro aldeias do Arapiuns e Baixo Tapajós no Estado do Pará, onde entrevistamos os professores de língua Nheengatu. Assim, mostraremos as dificuldades, as conquistas e o papel do Educador frente à operacionalização da política linguística de ensino da língua indígena Nheengatu nas escolas indígenas que fazem parte da administração

da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santarém. A pesquisa torna-se necessária para que possamos entender os processos que envolvem as dificuldades e as propostas para o Ensino da língua indígena Nheengatu na escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo, Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Francisco, Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Surara Benvinda e Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora da Saúde.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação escolar indígena; Política linguística; Língua indígena Nheengatu.

**ABSTRACT:** This academic research addresses the context that surrounds the linguistic policy of teaching the Nheengatu indigenous language in the schools of the villages of Arapiuns and Baixo Tapajós, in the city of Santarém-PA in the Brazilian Amazon. The general objective of this work was to carry out a study about the process involving the inclusion of Nheengatu indigenous language teaching in the schools of Karucy / Arapiun Villages, Praia da Jaraky Lake, Arapyun / Vila Franca and Zaire / Tupaiú Villages, of Arapiuns and Bass Tapajós. We conducted a bibliographic research with materials already published referring to the subject addressed, we did a field research addressing the teaching of the Nheengatu indigenous language in four villages of Arapiuns and Baixo Tapajós in the State of Pará, where we interviewed

the Nheengatu language teachers. Thus, we will show the difficulties, the achievements and the role of the educator facing the operationalization of the linguistic policy of Nheengatu indigenous language teaching in the indigenous schools that are part of the administration of the Municipal Education Secretariat of the city of Santarém. The research is necessary so that we can understand the processes that involve the difficulties and the proposals for the teaching of the Nheengatu indigenous language in the Municipal Indigenous School of Elementary Education and Primary Education Nossa Senhora do Carmo, Municipal Indigenous School of Early Education and Elementary Education San Francisco, Municipal Indigenous School of Early Childhood Education and Elementary School Surara Benvinda and Municipal Indigenous School of Early Childhood Education and Primary School Our Lady of Health.

**KEY WORDS:** Indigenous school education; Language policy; Nheengatu indigenous language.

## 1 INTRODUÇÃO

A língua Nheengatu (mesmo não sendo a língua oficial da etnia Arapyú, pois não temos registros da língua dos Arapyú) se mantém desde o período da colonização na memória dos mais velhos e faz parte do cotidiano das pessoas das aldeias à beira dos rios Arapiuns e Tapajós. Pensar uma política linguística de ensino da língua Nheengatu tornou-se uma demanda visto que algumas palavras estão presentes nas práticas discursivas e na memória das pessoas das aldeias, como nomes de plantas, peixes, pessoas e elementos da natureza.

O Nheengatu faz parte do tronco linguístico Tupy e absorve palavras da língua portuguesa e de outras línguas. Vale ressaltar que as mudanças na pronúncia e na escrita se modificam com o tempo e a grafia indígena, como no caso da palavra Arapyú, pronunciada nasalizada Arapium, é escrita hoje em dia de várias formas, Arapium, Arapiun, Arapyun e o rio que banha as aldeias é chamado de rio Arapiuns, por isso ao longo do texto essa palavra aparecerá escrita de formas variadas, para respeitar como as pessoas da aldeia se identificam e escrevem.

Neste sentido, esta pesquisa acadêmica visa mostrar o contexto que envolve a operacionalização da política linguística de ensino da língua indígena Nheengatu nas Aldeias Karucy do Povo Arapiun, Lago da Praia do Povo Jaraky, Vila Franca do povo Arapyun e Aldeia Zaire do Povo Tupaiú localizadas no rio Arapiuns e no Baixo Tapajós na Amazônia brasileira. Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender como se dá o processo que envolve a inclusão do ensino da língua indígena Nheengatu em quatro escolas indígenas em aldeias do Arapiuns e Baixo Tapajós.

Neste trabalho discorreremos sobre a história e os paradigmas da língua Nheengatu e seu ensino, apresentaremos os desafios para a implantação da política linguística de ensino da língua Nheengatu nas Comunidades do Arapiuns e Baixo Tapajós. Assim, mostraremos

mos as dificuldades, as conquistas e o papel do Educador frente ao objetivo de ensinar a língua indígena Nheengatu em sala de aula.

Desta maneira, a presente pesquisa visou responder as seguintes problematizações: Como ocorre o ensino da Língua Nheengatu na escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo, Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Francisco, Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Surara Benvinda e Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora da Saúde, do povo do Arapiuns e Baixo Tapajós, no Estado do Pará, na Amazônia brasileira? Como o aprendizado da Língua Nheengatu poderá auxiliar no processo de autoafirmação étnica dos povos do Arapiuns e Baixo Tapajós, no Estado do Pará, na Amazônia brasileira? Como o ensino da Língua Nheengatu está regulamentado dentro do Programa Institucional do Município de Santarém - PA?

A pesquisa torna-se necessária para que possamos entender os processos que envolvem as dificuldades e as soluções apontadas pelos docentes para o Ensino da língua indígena Nheengatu nas comunidades do Arapiuns e Baixo Tapajós. Realizamos uma pesquisa bibliográfica com materiais publicados referentes ao assunto abordado e realizamos pesquisas de campo nas referidas aldeias para entrevistar os docentes que trabalham com a disciplina de ensino da língua indígena Nheengatu.

## 2 A LÍNGUA NHEENGATU

De acordo com Ferreira e Grenand (1989, p.1), a língua “Nheengatu” era conhecida como a língua geral da Amazônia, ela pertence à família linguística tupi-guarani, do vasto tronco tupi, que abrange várias outras línguas mais afastadas, como o mundurucu ou maué. Dessa maneira, como seu nome em português está dizendo, a língua geral, além de ser denominada *Nheengatu*, “a boa língua”, foi uma língua criada pelos jesuítas e usada de uma maneira geral no Brasil e como forma de homogeneizar as línguas faladas pelos diversos povos indígenas antes da colonização.

A língua Nheengatu jamais foi à língua própria de um povo livre antes da colonização portuguesa. Ao contrário, foi falada à força por milhares de indígenas, sejam do tronco tupi, caribe, aruaque, tucano, gê ou pano, agrupados nas aldeias de repartição ou em trabalho nas fazendas.

Segundo Ferreira e Grenand (1989), pouco a pouco a língua geral se impôs de tal forma que todos falavam: índios mamelucos, brancos e até os escravos negros, pois era a única maneira de se comunicarem. Mais tarde, são os missionários e os bandeirantes que a espalharam em todos os cantos do país, inclusive nas regiões onde nunca houve índios tupis-guaranis. A prática missionária decidiu reprimir as diferentes línguas, na tentativa de



abolir as diferenças e facilitar a tarefa comunicativa para tornar viável o projeto colonial, a golpes de marteladas; isto significou, pois, na prática, a opção pela segunda alternativa: o estabelecimento de uma língua franca (BESSA FREIRE, 1983, p. 9).

Neste sentido, essa vasta adesão da nova língua, além de ser espontânea ou forçada, se tornou legalizada. Assim, quando nos referimos à língua franca, significa uma língua entendida por todos e de acordo com Ferreira e Grenand (1989, p.1), com a Carta Régia de 30 de novembro de 1689: a Língua Geral era, dali em diante, a língua oficial da Amazônia e devia ser ensinada pelos padres até aos próprios filhos dos colonos portugueses. Naquela época, a língua geral era quase a língua oficial do Brasil.

Para Ferreira e Grenand (1989, p.1), foi justamente a expansão da Língua Nheengatu que motivou sua queda, pois o seu sucesso e adesão foi tão avassalador, que ultrapassou os limites admissíveis pela Coroa Portuguesa, porque começou a afetar a função da própria língua portuguesa, ameaçando o seu destino na região.

No entanto, com a lei do Diretório dos Índios de 17 de agosto de 1758, em que se determinava que toda a Nação conquistada obrigatoriamente falasse o mesmo idioma do príncipe, o Marquês de Pombal, Ministro do Rei de Portugal, proibiu o uso da língua geral, e no mesmo dia, de todas as línguas indígenas.

Segundo Bessa Freira (1983), a “Língua Geral” já começou desempenhando a função de língua franca na Amazônia desde os primeiros momentos, independentemente de qualquer decisão prévia. Dessa forma, foi na época pombalina que a língua geral amazônica, nascida no Maranhão e no Pará, atingiu sua extensão máxima na Amazônia, falada do Maranhão até a fronteira com o Peru.

No entanto, de acordo com Coutinho (1958), alguns povos indígenas mantiveram suas línguas apesar de algumas serem “extintas”, mesmo contrariando os colonizadores, o povo guardou a língua, como quem guarda o grande tesouro, repassando no convívio familiar.

## **2.1 O ensino da língua Nheengatu nas comunidades do Arapiuns e Baixo Tapajós**

O ensino da língua Indígena Nheengatu surgiu com a necessidade de fortalecer a aprendizagem dessa língua na região de Santarém e também como ferramenta de autoafirmação indígena nas escolas das aldeias indígenas localizadas nos rios Arapiuns e Baixo Tapajós.

Em 2011 pensava-se como projeto piloto, assim, surgiu a proposta de ensino da língua no âmbito da escola, uma reivindicação do movimento Indígena. No entanto, havia a proposta de inclusão da língua indígena em sala de aula, pois, eram realizadas oficinas para ensinar a língua e esperava-se, que houvessem formações para os professores junto à Coordenação Indígena na SEMED, e diante das reivindicações o Governo Municipal se

mostrou favorável a questão. Houve uma reunião com a Secretária de Educação, Professora Lucineide Pinheiro, para apresentação da referida proposta para análise e posterior aprovação.

Desta forma, sendo aprovada a proposta em reunião apresentada às lideranças, ela foi oferecida e implementada. Naquele momento foram contempladas seis escolas municipais, sendo aprovada em 29 de fevereiro 2012 e inserida a disciplina de Nheengatu e Notório saber.

Nas escolas localizadas nas aldeias Vila Franca (etnia Arapyú), Carucí (etnia Arapium), Arimum (etnia Arapium e Tapajó), Garimpo (etnia Tapajó) Lago da Praia (etnia Jarajqui) e Alter do Chão (etnia Borarí).

Dessa maneira, no ano de 2013, a proposta foi ampliada para 43 professores em 26 escolas, em 2014 seriam contemplados 45 professores. Ainda em 2013, a implementação da língua Mundurukú com 06 professores em notório saber e língua indígena. Assim aconteceu a formação dos professores escolhidos por suas referidas aldeias lotados para trabalhar a língua Indígena.

Dessa forma, a ideia era que aulas fossem ministradas por professores com magistério indígena e com compromisso de cursar uma graduação, mas não funcionou somente com magistério era a exigência que tivesse interesse em cursar Letras.

Construída a proposta de formação dentro da SEMED com carga horária de 50 horas específica somente para formação em 2012, aconteceram três encontros de formação e continuou a mesma proposta em 2013, mas com a mudança de governo dificultou um pouco.

Depois com apoio do professor Claudio Iwaka Mura foi elaborada uma proposta de 180 horas de formação continuada para professores do ensino da Língua Indígena sendo que 80 horas ficaram para realização de oficinas desenvolvidas na aldeia e comprovada por meio de relatórios, frequências, registros fotográficos e produções nas aldeias, isso com intuito de fomentar a produção de materiais didáticos.

No entanto, as formações foram prejudicadas pela conjuntura política com inviabilidade de recursos para executar a proposta e pela falta de incentivo, por parte do Governo. Assim, mediante todos esses acontecimentos, a aceitação nas aldeias não foi boa de imediato, principalmente nos locais onde havia conflitos entre indígenas e não indígenas, os alunos gostaram, mas seus pais os impediam de frequentar as aulas, além de que a Secretaria de Educação do Município tinha a língua Indígena como projeto e não como disciplina.

Mesmo com toda negação dos pais dos não indígenas, os alunos participavam, a língua contribuiu para o fortalecimento da cultura e dos saberes indígenas que passaram a ser visto com mais apreço e satisfazendo o ambiente com músicas, rituais, com um resultado positivo nas crianças e nos adolescentes que são mais tímidos.

O Nheengatu ao longo das décadas tem se transformado, e sua importância cada vez mais se fortalece nas peculiaridades de cada povo, como patrimônio material e imaterial, sendo uma busca constante a sua revitalização para o fortalecimento cultural.

## 2.2 Os desafios dos professores de língua indígena Nheengatu

Segundo Gonçalves (2009, p. 206), “uma língua em perigo iminente de extinção quando ela não está mais sendo ensinada às crianças, a morte dos últimos falantes idosos”. Assim, é justamente nesses casos, que uma determinada língua chega ao seu desaparecimento e algumas se encontram nessas situações. Porém, essa situação não acontece ao acaso, há por trás uma política de língua que visa o enfraquecimento da língua indígena.

Nesse sentido, os educadores indígenas que ensinam a língua Nheengatu se posicionam sobre seus aprendizados e docência no ensino no âmbito das Aldeias e sobre sua relação de ensino junto ao seu alunado. Nesse sentido, o Entrevistado A, afirma que:

Primeiro eu aprendi o Nheengatu por meio de cursos ofertado pela SEMED. Já como professor eu faço o possível para repassar para os alunos de forma mais clara e também eu falo para eles a importância da Língua Nheengatu. Eu aprendi o Nheengatu desde o ano 2000 com o professor Beto Baniwa e depois foi os cursos da SEMED que vinha professor lá do rio Negro (ENTREVISTADO “A”).

Percebe-se que o engajamento dos educadores em repassar a língua para os seus alunos, se dá de forma positiva e acessível. Da mesma forma, se verifica, que o educador indígena é o elo entre o conhecimento e o ensino, de maneira a afirmar que o desenvolvimento desse processo de educação depende muito da força de vontade desse professor, no que diz respeito a sua formação, capacitação e vontade pedagógica de fazer educação.

Dessa maneira, em termos de ensino da língua Nheengatu a mesma está progredindo, pois, segundo Maher (2010, 10), “muito do fracasso de políticas linguísticas que pretendem promover a reversão do deslocamento linguístico pode ser explicado porque a sua formatação fica a cargo de *outsiders*”, os quais, embora quase sempre, tenham boas intenções, possuem o conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social. No entanto, os professores que trabalham com o Nheengatu conhecem bem a realidade das Aldeias envolvidas no processo de ensino.

No desenvolver de suas atividades educacionais os professores do ensino indígena se utilizam de inúmeras atividades, dentre elas estão às práticas pedagógicas realizadas na escola para promover a língua Nheengatu, de acordo com o Entrevistado “A”, são: “as práticas pedagógicas são: Aula expositiva, e dialogada, oficinas, musicas, diálogos e estudo da estrutura da língua Nheengatu”.

Nesse sentido, quando indagado sobre sua relação com o ensino da língua Nheengatu, o entrevistado B, afirmou que:

Atualmente minha relação com a língua Nheengatu facilitou bastante, com a oferta de alguns cursos que veio a contribuir para melhorar meu aprendizado e poder contribuir com os educandos. Tenho a facilidade de me comunicar com as pessoas, compreender o que os outros falam na língua indígena e acredito que quando trabalhamos com amor e na tentativa de recuperar o que é nosso, torna mais fácil a aprendizagem (ENTREVISTADO “B”).

O professor indígena é um educador que desenvolve suas atividades no âmbito da comunidade em que está inserido e bom desenvolvimento de sua atuação profissional é de vital importância para o aprendizado da língua Nheengatu, pois, o resultado positivo do processo depende muito desse educador.

Em relação às práticas pedagógicas que a escola realiza para promover a língua Nheengatu, o entrevistado “B”, comenta, que: “Já é de práxis o ensino na sala mesmo, como hora aula, oficinas de Nheengatú ministrada por mim, e também em alguns projetos da escola, e se abre espaço para ser apresentado algo na língua como: Música, poesia, conversação, entre outros” (ENTREVISTADO “B”).

Para Maher (2010, p. 10), antes de se tentar descobrir os prós e os contras, para assegurar o fortalecimento de uma língua minoritária em situação de risco, existe a necessidade de se fazer um bom diagnóstico do possível do grau de vitalidade dessa língua no ambiente em que ela é falada e da atitude da comunidade de fala em questão em relação a sua língua tradicional.

Quando passamos a conhecer e valorizar o nosso próprio Idioma, uma que você sabe que é bom, é muito bom mesmo por que de fato é maravilhoso quando aprendemos o Nheengatu, mesmo sendo uma relação muito boa, temos mesmo que não deixar acabar, porque é importante para todos de nossa aldeia. Em relação às práticas mais usadas são os jogos de perguntas e respostas, nos eventos da escola e gincanas (ENTREVISTADO “C”).

Nesse sentido, existe a preocupação por parte do corpo docente, de ensino da língua Nheengatu, com a preservação e o ensinamento da cultura nativa, da própria comunidade indígena, mesmo que em algumas situações, esses ensinamentos já sejam repassados pelos mais velhos da aldeia, é necessário repassa-los aos alunos.

As práticas pedagógicas realizadas na escola para promover a língua, se dá de forma lúdica, desenhos, pontilhados, introduzimos numerais, Vocabulários, Teçumes das palhas, influencias dos aspectos naturais, lua, sol, movimentos dos fenômenos naturais porque são fundamentais nas plantações, marés, nascimento das crianças. Costumamos a ensinar as crianças que a aldeia é ambiente seguro para que elas se conheçam, por completo, e se comportem de forma adequada no nosso ambiente encantado que vivemos (ENTREVISTADO “D”).

Em resumo, o que mais se destaca nas falas de nossos entrevistados sobre a relação com o ensino da língua, é a importância de ações que valorizem a língua indígena e que respeitem a cultura dos povos indígenas.

Vale ressaltar o contato com a formação em pequenos projetos, que visavam valorizar a língua indígena, tendo isso como positivo na capacitação dos professores, além de destacarem a falta de incentivo pelos órgãos de competência, em relação ao incentivo a essa política linguística. Maher (2010), destaca:

Arquitetar uma política linguística pró-língua minoritária requer atenção para algumas considerações importantes. Uma condição fundamental para que isso ocorra, em primeiro lugar, é que a orquestração de projetos de fortalecimento linguístico seja feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas, como insistentemente nos dizem vários especialistas (MAHER, 2010, p. 35).

Entende-se que, ainda não temos uma política linguística eficiente, em nossa Região, uma vez que essa arquitetura linguística, ainda não é nítida. Assim, a falta de apoio e a não valorização da língua Nheengatu, por parte do Governo, contrasta com os esforços dos próprios ativistas das aldeias, onde é perceptível a angustia dos nossos entrevistados, que expuseram o descaso das autoridades competentes, em relação ao ensino indígena e a política de ensino linguístico.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com Cohn (2005, p. 286), a capacitação do professor de educação indígena, deve dar conta, ainda, de um dos aspectos menos comentados da escola diferenciada para os índios, onde deverá ser respeitado os seus modos próprios de ensino e aprendizado.

Dessa maneira, a presente pesquisa tornou-se necessária para que possamos entender os processos que envolvem as dificuldades e as soluções para o Ensino da língua indígena Nheengatu, nas Aldeias do Arapiuns e Baixo Tapajós, no Estado do Pará, na Amazônia brasileira e por ter como objetivo mostrar o processo de ensino da Língua Geral da Amazônia.

Neste sentido, uma vez que o ensino de uma determinada língua esteja amparado por Lei, à escola terá como objetivo ensiná-la. À primeira vista, para qualquer pessoa que não tenha refletido sobre as questões de língua e linguagem, este objetivo parece claro e simples. No entanto, a realidade do ensino indígena é bem diferente, como expomos nesta pesquisa, onde mostramos que os esforços para o desenvolvimento dessa modalidade são puramente oriundos do corpo docente e da própria comunidade envolvida na questão.

Nesse contexto, ensinar a língua Nheengatu, com pouco incentivo, e com materiais didáticos insuficientes, tem sido uma das maiores dificuldades dos professores. Dessa maneira, construir a política linguística é um grande desafio, onde, muitos dos nossos entrevistados reforçam, “tem alunos que gostam e aprendem rápido, outros não valorizam”,

mas a maioria destaca que seus alunos gostam de cantar, dançar, escrever, pintar, ouvir as histórias dos encantados, conhecer a própria história.

A percepção dos professores, em relação a valorização da língua indígena, para criação de uma política linguística regionalizada, com seu devido respeito e importância, é que ainda não acontece nas aldeias. Mesmo, com a existência da Política da Diversidade Linguística, ela ainda é uma realidade muito distante, pois, o ensino da língua Nheengatu na Região, conta apenas com o apoio de projetos locais, com a iniciativa dos professores e da própria aldeia, fortalecendo a política linguística, por uma educação diferenciada e uma escola autônoma que respeite os valores indígenas.

## 4 AUTORES

### 4.1 CLÉDISON SOUSA PINTO

Graduado em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: cledisonpinto@hotmail.com

### 4.2 JOSÉ GEDEÃO MONTEIRO CARDOSO

Graduado em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: arapyu@gmail.com

### 4.3 MARIANE DUARTE NOGUEIRA

Graduada em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: mduartenogueira@gmail.com

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, de 20. 12. 96**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BESSA FREIRE, José. **da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira**. Manaus: AMERINDIA n° 8, UFAM, 1983.

CHACON, Thiago Costa. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística**. Brasília: Iphan, 2014.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Florianópolis: PERSPECTIVA, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul/ dez, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 21/06/2019.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. **Aprendizagem da Docência**: Reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as pesquisas na área. Curitiba, CRV, 2009.



- COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena**: um breve histórico. In Cadernos de educação escolar indígena - 3º grau indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.
- COUTINHO, Ismael de lima. **Gramática Histórica**. São José do Rio Preto: Livraria Acadêmica, 1958.
- FERREIRO, Emília. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Art-med, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- GAGNÉ, G. **A norma e o ensino da língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- GONÇALVES, Solange Aparecida. **Por um planejamento linguístico local**. São Paulo: Revista Investigações, Vol. 22, nº 2, Julho, 2009.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2007.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Políticas linguísticas e políticas de identidade**: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. São Paulo: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**: Problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

# OS MITOS, OS ENCANTAMENTOS E O SOCIAL VIVIDOS EM ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM

**CLÊDISON SOUSA PINTO**

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA

**DAMIÃO MESQUITA CORDEIRO**

Universidade de Uberaba – UNIUBE

**MARIANE DUARTE NOGUEIRA**

Universidade Federal do Oeste do Pará -  
UFOPA

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo abordar os mitos, os encantamentos e o social vividos na obra de Milton Hatoum, “Órfãos do Eldorado”. A pesquisa tem por objetivo mostrar a contextualização dos conflitos sociais que envolvem os personagens envolvidos na trama. Também, se abordarão os conflitos entre Mitos, Encantamentos e amor em Os Órfãos do Eldorado. Dessa forma, para responder a problemática abordada e atender a temática e a contextualização do processo que envolve os aspectos dos mitos, dos encantamentos e do social vividos na obra de Milton Hatoum, “Órfãos do Eldorado”. Realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica com materiais já publicados referentes ao assunto abordado.

**PALAVRAS – CHAVE:** Literatura brasileira; Amazônia; Conflitos sociais; Mitos.

**ABSTRAT:** This work aims to address the myths, spells and social lived in the work of Milton Hatoum, “Orphans of Eldorado”. The

research aims to show the contextualization of the social conflicts that involve the characters involved in the plot. Also, there will be conflicts between Myths, Enchantments and love in The Eldorado Orphans. In this way, to answer the problematic addressed and to attend to the thematic and contextualization of the process that involves the aspects of the myths, enchantments and social lived in the work of Milton Hatoum, “Orphans of the Eldorado”. A bibliographical research will be carried out with materials already published referring to the subject matter.

**KEY-WORDS:** Brazilian literature; Amazônia; Social conflicts; Myths.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma produção literária é o fruto do trabalho do escritor com a linguagem que é por ele cuidadosamente explorada e manipulada. Dessa maneira, uma obra literária não tem um sentido pré-determinado, ela é campo de significados.

Dessa forma, dificilmente dois leitores farão leituras idênticas de uma mesma obra. Nesse sentido, a tarefa da leitura e interpretação do que se lê em uma obra, é pessoal

e varia de acordo com o intelecto de cada leitor, sua conectividade com a Literatura e sua formação cultural.

A Literatura em muitos momentos da vida humana se compara e mistura-se com a realidade vivida em determinadas ocasiões ou situações, é a chamada verossimilhança, onde a realidade se confunde com a ficção.

Neste contexto, este trabalho abordará os mitos, os encantamentos e o social vividos na obra de Milton Hatoum, “Órfãos do Eldorado”. A pesquisa tem por objetivo mostrar a contextualização dos conflitos sociais que envolvem os personagens envolvidos na trama. Também, se abordarão os conflitos entre Mitos, Encantamentos e amor em Os Órfãos do Eldorado.

Nesta Pesquisa, para responder a problemática abordada e atender a temática e a contextualização do processo que envolve os aspectos dos mitos, dos encantamentos e do social vividos na obra de Milton Hatoum, “Órfãos do Eldorado”. Realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica com materiais já publicados referentes ao assunto abordado.

Dessa forma, o trabalho, foi direcionado por um estudo de caso, que de acordo com Severino (2007), é uma pesquisa bibliográfica, posto que o pesquisador não possui o controle das variáveis do fenômeno investigado, sendo chamado de caso quando se consegue delimitar o campo de investigação desejado, ou ainda, as fronteiras entre o fenômeno que está sendo estudado e o seu contexto estão claramente delimitadas, evitando-se interpretações e descrições indevidas.

## **2 OS CONFLITOS SOCIAIS DE OS ÓRFÃOS DO ELDORADO**

Na obra escrita e na película de Órfãos do Eldorado, a trama se desenrola em torno do personagem principal que é Arminto, filho de Amando Cordovil, um renomado empresário do ramo da construção naval e da navegação, em Manaus e na Região Norte do País.

A obra Órfãos do Eldorado é uma criação do renomado e premiado professor Milton Hatoum, que além de ser um grande conhecedor das crenças e lendas da Região Amazônica, foi professor de Literatura da Universidade Federal do Amazonas. Dessa maneira, a ficção foi estruturada em cima de uma pesquisa científica, social e histórica sobre os acontecimentos e fatos da época, na Amazônia, narrados na edição escrita, cujo filme foi inspirado.

No entanto, não se pode analisar ou comparar a obra, sem levar em conta os aspectos dos mitos, das encantarias amazônicas, a relação entre civilização e barbárie e políticas de afeto, onde se encontra a relação entre membros de uma família.

Assim, Hatoum (2008), nos remete a um complexo relacionamento familiar, onde nos apresenta uma família sem laços afetivos entre seus membros e sem sua própria formação, em função da ausência da figura matriarcal, que falecera no parto de nosso personagem principal. O autor, também, nos mostra o lado místico dos encantados e seus encantamentos, como também, uma cadeia de relações sentimentais e amorosas que envolvem os personagens de uma mesma família.

Hatoum (2008), nos mostra uma obra riquíssima em detalhes históricos, de uma Manaus de antes e durante o apogeu da borracha, seus casarões, seus bairros antigos, suas avenidas, tudo bem articulado e condizente com a narrativa. No entanto, na película do cineasta Guilherme Coelho, apesar de ser baseado no livro do professor Milton Hatoum, nos remete a um contexto fragmentado, com uma realidade diferente da vivida na trama escrita.

Neste sentido, enquanto a obra escrita nos mostra uma Manaus da época do auge da borracha, da Belle Époque entre 1927 a 1931. Porém, a adaptação ao cinema nos mostra outra realidade histórica, com gravações feitas em dias atuais e em outro contexto, como o que poderia vir a ser a vida noturna de Manaus, nos é mostrado na realidade de Belém, com ritmos puramente paraenses como o “tecnobrega”, além, de quê, a cidade de Óbidos não é citada no romance e no filme é bem presente.

Neste contexto, em se tratando da realidade descrita da Amazônia da época, era de acordo com Gonçalves (2015, p. 39), que os seringalistas e comerciantes que enriqueceram com a borracha preferiram investir seus capitais em imóveis em Manaus, Belém, Fortaleza e Rio de Janeiro.

Dessa maneira, o complexo socioeconômico da borracha não foi capaz de engendrar por si próprio perspectivas de um desenvolvimento autossustentado na Região. Para Gonçalves (2015), não por não terem conseguido lucros significativos, mas claramente pelas opções que as elites regionais, nas circunstâncias, fizeram para o uso da riqueza auferida.

A obra foi montada nos moldes dessas circunstâncias históricas, desse momento real da realidade amazônica descrita no enredo. Esses fatos, tão marcantes fazem parte da cultura e da identidade dos povos ribeirinhos da Região Norte do País. Assim, Hatoum (2008), montou o seu “mosaico”, em tons de “rapsódia”, pois, o narrador do romance nos conta os fatos ocorridos em uma aventura no passado, por ele vivida.

Neste sentido, a narrativa possui tons da mais pura verossimilhança, quando o autor cita que sua herança é herdada desde a cabanagem, que foi fato verídico e faz parte da história e da cultura da Amazônia. Assim, “em 1840, no fim da guerra dos Cabanos, plantou cacau na fazenda Boa Vida, a propriedade na margem direita do Uaicurapá, a poucas horas de lancha daqui. Mas morreu antes de realizar um sonho antigo: a construção do palácio branco nesta cidade” (HATOUM, p. 8).

De acordo com Melo (2017, p. 8), a Cabanagem foi uma das maiores rebeliões do Brasil, embora tenha recebido notavelmente poucos estudos acadêmicos elaborados, ela

tem grande relevância para historiadores, antropólogos e estudantes acadêmicos da Região amazônica.

A Revolta dos Cabanos para os Imperialistas estacionados na Amazônia, era uma revolta anárquica. No entanto, para alguns rebeldes, era uma luta para salvar a pátria da exploração dos invasores, dos de fora do território e nomear seus próprios representantes. Assim, essas pessoas queriam que a riqueza permanecesse dentro da Região e fosse direcionada para a prosperidade local.

Segundo Melo (2017), a Cabanagem, mesmo quando não é reconhecida ou confundida com outros movimentos, é de grande importância para os povos da Amazônia, especialmente do Pará, Baixo Amazonas, Baixo Tapajós e Região de Santarém. Ela vive como um evento histórico e uma luta atemporal, quase mitológica.

No tocante aos personagens, a obra é narrada em primeira pessoa, por Arminto, filho de Armando Cordovil, patriarca das Empresas de Navegação “Cordovil”, que lhe fora herdada de seu pai Edílio Cordovil, um homem viril e trabalhador incansável.

O personagem conduz a narrativa fazendo-a oscilar entre os fatos por ele lembrados e as lendas amazônicas, que por fim dão um tom de pessimismo e de negatividade ao destino dos personagens principais do romance.

Neste sentido, Arminto, em função de seu total desprezo afetivo por parte de seu pai, tem seus sentimentos reprimidos por não ter sequer uma singela demonstração de carinho por parte de seu genitor, apenas lembrava-se das palavras que ouviu dele, após a morte de sua mãe, quando criança. “Quando ela morreu, Amando não sabia o que fazer comigo. Até hoje recordo as palavras que me destruíram: Tua mãe te pariu e morreu” (HATOUM, 2008, p. 9).

Neste contexto, Amando, é apresentado como um pai distante e frio, que se preocupava única e exclusivamente com os negócios da construção naval. O pai de Arminto o culpava pela morte de sua esposa, cujo falecimento se deu justamente no momento do parto do narrador.

Dessa maneira, o desprezo do pai pelo filho era tamanho que sempre o manteve distante de sua convivência e das benesses que seu dinheiro e posição social poderiam proporcionar a Arminto.

Não bastasse a falta de carinho entre pai e filho, Arminto se envolveu sexualmente com sua antiga babá e cuidadora, Florita. Após esse fato, seu pai ficou sabendo do relacionamento e sua raiva pelo filho aumentou ainda mais, chegando ao ponto de mandar Arminto para morar em outra cidade “Manaus”, mas, não na residência da família, que era uma linda Chácara, e sim nas pensões do Centro antigo e violento da cidade.

Minha maior dúvida naquela época era saber se o silêncio hostil que nos separava era culpa minha ou dele. Eu ainda era jovem, acreditava que o castigo por ter

abusado de Florita era merecido; por isso, devia suportar o peso dessa culpa. Ia ao bairro dos Ingleses e rondava a chácara com a esperança de falar com o meu pai ou de ser visto por ele (HATOUM, 2008, p. 9).

Após muitos conflitos psíquicos e sociais vividos por Arminto na cidade grande, ele resolve retornar ao palacete da pequena Vila Bela, e teve com Florita outra relação sexual. Porém, o que ficou marcado nesse retorno foi a morte de seu pai, que ao revê-lo teve um infarto fulminante e veio a óbito, fato descrito tanto no livro, quanto no filme.

Dessa maneira, Armando Cordovil, patriarca das Empresas de Navegação “Cordovil” faleceu. Tal fato nos remete ao velório e posteriormente ao enterro do patriarca, onde o narrador conhece uma jovem órfã, por nome de Dinaura e desde a primeira vez que a viu, o jovem se encantou com a beleza nativa da moça.

## **2.1 Os conflitos entre Mitos, Encantamentos e amor em Os Órfãos do Eldorado**

Os mitos e histórias contadas, pelos antigos moradores da Região e descendentes indígenas, se confundem com os mitos e as lendas europeias, como Milton Hatoum descreve no prefácio da obra escrita: “Mitos que fazem parte da cultura indo-europeia, mas também da ameríndia e de muitas outras. Porque os mitos, assim como as culturas, viajam e estão entrelaçados. Pertencem à História e à memória coletiva” (HATOUM, 2008, p. 49).

Neste contexto, de acordo com Rodrigues, (2015, p. 181), em termos do Mito do Eldorado, muitas são suas possíveis origens, uma delas, o relaciona a um evento religioso do Povo Indígena Chibcha para proclamar um novo cacique.

Assim, enquanto o soberano tinha seu corpo coberto com pó de ouro, seus súditos ofereciam numerosos objetos do mesmo metal aos deuses, jogando-os na lagoa Guatavita (localizada a 70 quilômetros da atual Bogotá, Colômbia). Dessa maneira, ao final da cerimônia, o novo cacique banhava-se nas águas desprendendo do corpo as partículas de ouro, abandonando enormes quantidades de objetos preciosos no fundo da lagoa (RODRIGUES, 2015, p. 181).

Dessa forma, Hatoum (2008), afirma que “Os colonizadores confundiam Manaus ou Manoa com o Eldorado. Buscavam o ouro do Novo Mundo numa cidade submersa chamada Manoa. Essa era a verdadeira cidade encantada” (HATOUM, p. 46). Ele mistifica na obra a lenda do “Eldorado”, que era o sonho de riquezas buscado pelos exploradores europeus, no desbravamento da Amazônia, no período da colonização, que buscavam uma cidade construída com pedras de ouro puro, de acordo com seus devaneios de fortuna.

Em Órfãos do Eldorado, em princípio, essa questão do Mito do Eldorado é exposta pelo autor, na figura do patriarca dos Cordovil, que através da busca por fortuna a qualquer preço e se utilizando de meios descritos como obscuros e ilícitos, o que nos remete literalmente aos tempos dos colonizadores europeus.



No entanto, nos restringimos aos mitos e aos encantamentos de nossa região, descritos, tanto no livro, quanto no filme. Dessa maneira, Hatoum (2008), nos mostra uma trama cheia do que poderia se chamar os encantamentos do amor.

Desta maneira, pesquisador e estudioso que é, o autor nos remete a realidade dos nossos encantados e aos seus encantos, as histórias contadas pelos povos indígenas antigos, em língua geral “Nheengatu”. Neste contexto, vale aqui ressaltarmos que a língua geral também chegou até a Amazônia, passando a ser utilizada por etnias que não eram Tupi, eram em sua maioria dos grupos Aruaque e Macro-jê.

De acordo com Lucchesi (2009), se mantiveram em uso, sob uma forma bastante diferenciada (e denominada nheengatu, ou seja, ‘língua boa’), até meados do século XX, em função da população dessa região ser amplamente constituída por índios e seus descendentes mestiços.

No entanto, mesmo apesar da imposição do Marquês de Pombal de adotar a língua portuguesa como oficial, no território nacional, através do Decreto Real denominado de Diretório dos Índios, o nheengatu resistiu nas comunidades indígenas mais afastadas dos povoados portugueses. Desta forma, o referido documento foi elaborado em 1755, mas só se tornou público em 1757. É um decreto que expressa importantes aspectos da política indígena do período da história de Portugal e do Brasil denominado pombalino.

Desta maneira, essa língua que antes era de contato entre os jesuítas e vários povos indígenas, ainda hoje é falada em diversas localidades da região amazônica, tendo-se tornado uma das línguas oficiais do Município de São Gabriel da Cachoeira, no alto Rio Negro, no Estado do Amazonas, ao lado da língua portuguesa e das línguas indígenas Tukano e Baniwa, através da Lei Municipal nº 145, de 11 de dezembro de 2002.

Retornando a narrativa, já morando na casa de Vila Bela, Arminto se apaixonou cada vez mais pela jovem Dinaura, que era residente do Orfanato da Vila, o qual seu pai era um emérito colaborador, em relação a doações caridosas.

Segundo Hatoum (2008), “Depois de sua morte, eu soube que ele havia sido um verdadeiro filantropo. Dava roupa e comida ao orfanato das carmelitas, ajudara a construir o palácio episcopal e a restaurar a cadeia pública (HATOUM, 2008, p. 14)”. O rapaz pediu autorização para Madre responsável pelo Instituto para namorar a moça, e por ser filho de quem era, foi autorizado a ter com Dinaura o namoro, dentro das regras da Instituição.

A paixão foi tão avassaladora para o jovem que ele desistiu de tudo que havia herdado na capital, para viver apenas de amor. Ele abandonou o estaleiro, os negócios de seu pai, seus empregados, tudo. O moço vivia em função do amor por Dinaura, que em muitas vezes lhe parecia estranha, por seu comportamento e atitudes.

No entanto, ninguém na pequena cidade entendia o seu sentimento, era algo fora do normal, o homem estava vegetando. Ele ficou doente de tanto amor por Dinaura, e quando

seu sentimento era confrontado com a realidade, o mesmo sequer esboçava reação adversa.

Quando Estiliano me ouviu falar de Dinaura, desdenhou: Essa é boa, um Cordovil embeijado por uma mulher que veio do mato. E Florita, sem conhecer a órfã, disse que o olhar dela era só feitiço: parecia uma dessas loucas que sonham em viver no fundo do rio (HATOUM, 2008, p. 15).

O tempo foi passando e o amor de Arminto por Dinaura foi se transformando em algo fora do normal, algo jamais vista naquele lugar, todos estavam abismados de ver como um moço rico, que herdara tantos bens estava tão encantado por uma descendente indígena e órfã.

No porto de Vila Bela, alguém espalhou que a órfã era uma cobra sucuri que ia me devorar e depois me arrastar para uma cidade no fundo do rio. E que eu devia quebrar o encanto antes de ser transformado numa criatura diabólica. Como Dinaura não falava com ninguém, surgiram rumores de que as pessoas caladas eram enfeitiçadas por Jurupari, deus do Mal (HATOUM, 2008, p. 17).

Com o enlace romântico dos jovens aconteceu o ato carnal entre eles e foi descrito pelo narrador:

Ela deitou na terra molhada, o pano do vestido colado na pele morena; se despiu sem pressa, a anágua, o corpete e o sutiã, ficou de pé, nua, e tirou minha roupa e me lambeu e chupou com gana; depois rolamos na terra até a mureta da Ribanceira, e voltamos para perto da árvore, amando como dois famintos. Não sei quanto tempo ficamos ali, acasalados, sentindo a quentura nas entranhas da carne. Mal pude ver a beleza do corpo, abismado com o jeito dela, de amar. (HATOUM, 2008, p. 24).

No entanto, após tal episódio o pior aconteceu para o narrador, sua amada por mais estranho que pareça, não quis mais lhe encontrar e por outro lado os rumores dos negócios da família dando errado, o moço ficou muito perturbado. Bem mais que o normal.

O tempo foi passando e Arminto não conseguiu mais ver Dinaura, ele buscava encontrar com a moça, mas lhe faltavam explicações para tal sumiço. Foi até que lhe informaram que a mesma tinha abandonado o orfanato. O moço que já não estava muito certo em seus pensamentos entrou literalmente em um conflito mental.

As meninas estavam sentadas em círculo. Costuravam em silêncio. Quando me viram, levantaram e se esconderam na rede. Só uma ficou de pé, parada, as mãos segurando o escapulário da Virgem do Carmelo. Nós nos olhamos como dois dementes. Perguntei por Dinaura. Não mora aqui, não. Nunca dormiu... Nunca dormiu? (HATOUM, 2008, p. 28).

Com os negócios da família falidos, o pouco dinheiro que restava para Arminto, ele decidiu contratar pessoas da região para tentar encontrar Dinaura, sua amada que lhe deixara, mas, tudo fora em vão. Eles nada conseguiram e com o passar dos anos a busca se tornou quase em vão.

Gastei dinheiro com os barqueiros. E o que trouxeram para mim? Mitos e meninas violentadas. Florita pediu que eu parasse com essa loucura e desistisse de vez: Dinaura nunca mais ia voltar. Não desisti. E mesmo depois, quando o tempo já afogava a ânsia e a esperança, e o corpo pedia sossego, meu coração não secou. Meu pensamento corria atrás dela, corria atrás do desejo (HATOUM, 2008, p. 31).

O tempo passou, o dinheiro acabou, sua única amiga morreu e mesmo assim Arminto não esquecia e nem desistia de encontrar Dinaura. Foi nesse intervalo que surgiu o amigo e advogado de seu falecido pai Estiliano, cujo mesmo tinha consigo informações sobre o paradeiro de Dinaura.

Assim, o seu amigo lhe entregou dinheiro suficiente para o mesmo fazer a viagem em busca de sua amada, mas o alertou, que ela tinha um segredo para lhe contar. O amigo de seu pai lhe contou que ele ajudava financeiramente Dinaura, mas que não sabia se ela era sua filha ou sua amante.

Ele estava nervoso, angustiado. Quase não reconheci o homem. Disse que sustentava uma moça órfã. Por pura caridade. Depois disse que não era só caridade. E me pediu que não contasse para ninguém. Não me disse se era filha ou amante... Tinha idade para ser as duas coisas. No começo pensei que fosse filha dele, depois mudei de ideia. E sempre fiquei na dúvida (HATOUM, 2008, p. 31).

Neste sentido, o autor nos deixou uma dúvida no ar, seria Dinaura amante do pai de Arminto, ou ela seria filha dele e nesse caso, ela era sua irmã. No entanto, se confirmado a segunda opção, seria um grave caso de incesto, descrito nos épicos romances, como o de “Édipo Rei”, onde se confirma na carta escrita por ela ao advogado: “Na mesma carta ela escreveu que a história de vocês só existia nos romances” (HATOUM, 2008, p. 41).

Dessa maneira, Arminto foi mais uma vez a procura de Dinalva, mas agora ele sabia que sua busca era real e definitiva. Muitos anos já haviam se passado e ele agora tinha em mãos um mapa e um direcionamento, tudo o levava para uma ilha de leprosos, refugiados da Vila de Paricatuba.

Novamente, o autor se apropria das inúmeras faces da Literatura, quando se refere ao que é real e existente na Amazônia, assim, a verossimilhança é acionada, quando se menciona a Vila de Paricatuba, que outrora já foi um local de amparo, repouso e tratamento de hansenianos, da cidade de Manaus e da Região do Rio Negro, do Alto e Baixo Amazonas.

Ela foi morar no povoado da ilha, o Eldorado, disse Estiliano. Alguém, por engano ou malícia, disse para madre Caminal que Dinaura tinha uma doença grave. Não, não foi teu pai. Ela pode ter incutido na cabeça que estava doente. A ilha fica a poucas horas de Manaus. Dinaura deve estar no Eldorado. Viva ou morta. Não sei. (HATOUM, 2008, p. 47).

Dessa maneira, Arminto segue a sua jornada em busca de Dinalva, no alto rio negro, quando chegou ao que ele denominou de Eldorado. Que era uma ilha, onde o mesmo te-

ria que fazer uma caminhada de mais de duas horas na densa floresta. Segundo Hatoum (2008), era uma vila de leprosos, numa das ilhas das Anavilhanas.

Entende-se, que essa Vila abrigava doentes que fugiram da colônia de Paricatuba. No entanto, Arminto imaginava que essa era a doença que Dinaura escondia. No entanto, a raiva e a desconfiança tomam conta do personagem que ficava a pensar em todos os seus encontros amorosos e na possibilidade de ela ser filha de seu pai. Então, seria um pecado maior, seria sua irmã; como também, na possibilidade de ela ser amante de seu pai.

Para Hatoum (2008), “aquele lugar tão bonito, o Eldorado, era habitado pela solidão. No fim do povoado encontramos uma casa de farinha. Escutamos uns latidos; o prático apontou uma casa na sombra da floresta (HATOUM, 2008, p. 47)”. Assim, o personagem principal do Romance, Arminto, seguido sua busca, navegando de lancha entre as ilhas de Anavilhanas e encontra o referido local, após a dura e intensa caminhada, dentro da mata fechada, da floresta Amazônica.

Nesse momento, Arminto avistou uma jovem que lhe lembrou em muito o rosto de sua amada. Ele perguntou por Dinalva e com um gesto a mocinha lhe informou que a mesma estava dentro da casa. Ele entrou e subentende-se, que conversaram muito e o narrador nunca mais voltou ao local.

Em suma, o romance termina com a fala de Arminto, já velho e debilitado: “Voltei para Vila Bela e fiquei escondido aqui, mas estava muito mais vivo. Ninguém quis ouvir essa história. Por isso as pessoas ainda pensam que moro sozinho, eu e minha voz de doido. Aí tu entraste para descansar na sombra do jatobá, pediste água e tiveste paciência para ouvir um velho. Foi um alívio expulsar esse fogo da alma” (HATOUM, 2008, p. 48).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura é uma forma de manifestação artística que tem como material de expressão a palavra. Assim, todo texto literário é resultado de uma elaboração da linguagem, de um processo de manipulação das palavras, por parte do autor, com o objetivo de obter determinados efeitos e expressar sua visão do irreal ou de uma determinada verossimilhança.

Desta forma, o escritor é livre para trabalhar a linguagem de modo a obter os efeitos estéticos que tem em mente, podendo ele desobedecer às regras gramaticais ou sintáticas, seguindo sua linha de pensamento ele pode criar palavras, explorar o sentido conativo das palavras. Assim, ele quebra a rotina da linguagem, aguça o leitor a pensar e incita sua curiosidade intelectual.

Neste sentido, quando afirmamos que a literatura se confunde com a vida real, entende-se que em determinadas situações o que é ficção pode parecer-nos realidade, ou se os fatos se entrelaçam pode ser mera consciência. Assim, os mitos, os encantamentos e o

social da nossa Amazônia, vividos na obra de Milton Hatoum, “Órfãos do Eldorado”, foram bem descritos no romance.

Segundo Gonçalves (2015), conhecer e habitar a Amazônia é um desafio à inteligência e a convivência com a diversidade. Há um acervo complexo de culturas e saberes, complexos códigos para se relacionar com o desconhecido e com o misterioso por meio de suas cosmogonias e religiosidades.

Em síntese, o enlace da literatura com a mitologia e a realidade social vivida em nossa região ao longo dos tempos, pode nos render muitas obras magníficas, onde o leitor pode criar o seu grande final, de acordo com o seu mundo e o seu grau de conhecimento literal.

## 4 AUTORES

### 4.1 CLÊDISON SOUSA PINTO

Graduado em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: cledisonpinto@hotmail.com

### 4.2 DAMIÃO MESQUITA CORDEIRO

Graduado em Letras – Português/ Inglês – Universidade de Uberaba – UNIUBE, e-mail: damiaomesquitacordeiro@gmail.com

### 4.3 MARIANE DUARTE NOGUEIRA

Graduada em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: mduartenogueira@gmail.com

## 5 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

COELHO, Guilherme. Órfãos do Eldorado. São Paulo: Downtown Filmes, 2015.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2015.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LUCCHESI, Dante. **História do contato entre línguas no Brasil**. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and RIBEIRO, I., orgs. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. **Tempos de Revoltas no Brasil Oitocentista: Resignificação da Cabanagem no Baixo Tapajós (1831-1940)**. Curitiba: CRV, 2017.

RODRIGUES, Cecília. **Mito e transfiguração em Órfãos do Eldorado, de Milton Hatoum**. Georgia. USA: University of Georgia, 2015. Disponível em: <<http://www.ellipsis.bytheamericanportuguesestudiesassociation>>. Acesso em: 02 de setembro, de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

# A ORIGEM DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E A TRANSMISSÃO LINGUÍSTICA IRREGULAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

### CLÊDISON SOUSA PINTO

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA  
cledisonpinto@hotmail.com

### JOSÉ REGINALDO LAMEIRA COSTA

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA  
sdpmlameira@gmail.com

### MARIANE DUARTE NOGUEIRA

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA  
mduartenogueira@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo principal mostrar os paradigmas que envolvem a origem do português brasileiro e transmissão linguística irregular, como também, mostrar a luz dos autores Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro e Alex Batista Lins o processo histórico que envolve a língua falada oficialmente na contemporaneidade, no território nacional. Através de um estudo bibliográfico e documental discorreremos sobre as alterações que o português europeu sofreu e sofre ao longo do tempo e suas influências na língua oficial do Brasil. Desta forma, discorreremos sobre as três hipóteses possíveis cientificamente da origem do português brasileiro que são: a Deriva secular e confluência de motivos, a Transmissão linguística irregular e a Crioulização prévia. Neste sentido, o estudo feito nos revela que o Brasil é um país oficialmente monolíngue, porém, esse fato não é fruto

de uma padronização previamente estabelecida, mas sim fruto do acaso. Em resumo, todo o processo que envolve essa contextualização é constante, em função da língua ser viva e se dá em função dos inúmeros contatos da língua portuguesa europeia com os mais de mil idiomas nativos falados no novo território em processo de exploração e de conhecimento dos mesmos.

**PALAVRAS CHAVE:** Português brasileiro; Transmissão linguística; Deriva secular; Confluência de motivos; Crioulização prévia.

**ABSTRACT:** This research has as main objective to show the paradigms that involve the origin of Brazilian Portuguese and irregular linguistic transmission, as well as to show the light of the authors Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro and Alex Batista Lins the historical process that involves the language officially spoken in contemporary times, in the national territory. Through a bibliographical and documentary study, we will discuss the changes that European Portuguese has undergone and suffers over time and its influences on the official language of Brazil. Thus, we will discuss the three scientifically possible hypotheses of the origin of Brazilian Portuguese, which are: Secular Drift and Confluence of Motives, Irregular Linguistic Transmission and Prior Creolization. In this sense, the study carried out reveals that Brazil is an officially monolingual country, however, this fact is not the result of a previously established standardization, but rather the result of chance. In short, the en-



tire process involving this contextualization is constant, due to the fact that the language is alive and takes place due to the numerous contacts of the European Portuguese language with the more than a thousand native languages spoken in the new territory in the process of exploration and knowledge of the same.

**KEYWORDS:** Brazilian Portuguese; Language transmission; Secular drift; Confluence of motives; Previous creation.

## 1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa falada no Brasil, o português brasileiro é resultado do contato do português europeu com as inúmeras línguas faladas no território brasileiro, que vem desde o “descobrimento” até a colonização. Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo principal mostrar os paradigmas que envolvem a origem do português brasileiro, como também, mostrar a luz dos autores Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro e Alex Batista Lins o processo histórico que envolve a língua falada oficialmente na contemporaneidade, no território nacional.

Através de um estudo bibliográfico e documental discorreremos com materiais já publicados referentes ao assunto abordado para responder a problemática abordada e atender a temática e a contextualização do processo que envolve a problemática da origem do português brasileiro. Como também, sobre as alterações que o português europeu sofreu e sofre ao longo do tempo e suas influências na língua oficial do Brasil.

Desta forma, discorreremos sobre as três hipóteses possíveis cientificamente da origem do português brasileiro que são: a Deriva secular e confluência de motivos, a Transmissão linguística irregular e a Crioulização prévia. Através desta pesquisa mostraremos que o Brasil é um país oficialmente monolíngue, porém, esse fato não é fruto de uma padronização previamente estabelecida, mas sim fruto do acaso.

Em resumo, todo o processo que envolve essa contextualização é constante, em função da língua ser viva e se dá em função dos inúmeros contatos da língua portuguesa europeia com os mais de mil idiomas nativos falados no novo território em processo de exploração e de conhecimento dos mesmos.

## 2 O PORTUGUÊS EUROPEU E O PORTUGUÊS BRASILEIRO

A maioria dos mais de duzentos milhões de falantes da língua portuguesa vive fora do território em que esse idioma se formou: a região da Galícia e o norte de Portugal. De acordo com Lucchesi (2012) a partir do século XV, a língua portuguesa foi sendo

levada para todos os continentes do planeta, em função do ciclo das grandes navegações e da expansão colonial europeia, no qual Portugal desempenhou um papel pioneiro.

Neste sentido, devido as grandes navegações portuguesas após o século XV e o papel colonizador do povo português por vários continentes, a língua portuguesa foi sendo difundida e apresentada para outros povos e nações. Assim, seguindo a rota das conquistas territoriais e das esquadras portuguesas pelo planeta.

Segundo Lucchesi (2009), os primeiros povoadores (colonizadores) portugueses que, no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de “koiné”, decalcada da língua tupinambá.

Os primeiros portugueses que chegaram ao Brasil conseguiram se comunicar com os indígenas que moravam no litoral brasileiro, devido eles falarem línguas indígenas parecidas, mas não iguais, faziam parte de um mesmo tronco linguístico, assim, a comunicação tendeu a se desenvolver naturalmente, e é certo que algumas palavras da língua portuguesa foram inseridas no cotidiano dos nativos de forma natural.

Para Lucchesi, (2009, p. 43), “essa língua franca, que futuramente viria a ser denominada língua geral da costa brasileira, ou simplesmente a língua geral”, a nova forma de comunicação entre os portugueses e os nativos brasileiros se desenvolveu e posteriormente se tornou um instrumento de comunicação adotado pelos colonizadores para ser parte integrante da força de trabalho dos indígenas, inicialmente na extração do pau-brasil e posteriormente no cultivo da cana-de-açúcar, do tabaco e do algodão.

No entanto, junto com esse trabalho de submissão física brutal imposto ao indígena, que era fielmente executado, em sua maioria de forma cruel pelo explorador português, era realizada a submissão espiritual, essa por sua vez era executada pelos jesuítas (Missionários da Companhia de Jesus), que o faziam através da catequese, onde os nativos eram obrigados psicologicamente a abandonar seus cultos e crenças e seguir uma doutrina religiosa baseada no cristianismo romano, em curso na Europa.

Para Lucchesi (2009), os jesuítas também adotaram a língua geral, para converter os índios ao cristianismo, chegando os mesmos a codificá-la e dar-lhe feição escrita, empregando o modelo da gramática portuguesa da época, trazendo traços do latim, e das várias línguas faladas pelos indígenas locais. Desta maneira, percebe-se que o sentido amplo de língua geral abrange uma vasta diversidade de situações linguísticas.

Neste contexto, vale aqui ressaltarmos que a língua geral também chegou até a Amazônia, passando a ser utilizada por etnias que não eram Tupi, eram em sua maioria dos grupos Aruaque e Macro-jê, e de acordo com Lucchesi (2009), a nova língua de contato se manteve em uso, sob uma forma bastante diferenciada (e denominada nheengatu, ou seja, ‘língua boa’), até meados do século XX, em função da população dessa região ser

amplamente constituída por índios e seus descendentes mestiços, além de quê, os próprios portugueses colonizadores faziam uso do Nheengatu.

No entanto, mesmo apesar da imposição do Marquês de Pombal de adotar a língua portuguesa como oficial, no território nacional, através do Decreto Real denominado de Diretório dos Índios, o nheengatu resistiu nas comunidades indígenas mais afastadas dos povoados portugueses.

De acordo com Lucchesi (2009), o referido documento foi elaborado em 1755, mas só se tornou público em 1757. É um decreto que expressa importantes aspectos da política indígena do período da história de Portugal e do Brasil denominado pombalino.

Essa lista de normas e determinações foi bastante cruel com a cultura e a língua dos povos da Região do Tapajós e do Baixo Amazonas, onde era controlada com o poder das armas e da violência contra os nativos que não cumprissem as suas determinações. Ela continha uma gama de restrições, proibições e normas de conduta que mudaram a cultura e o linguajar desses povos e perduram até os dias atuais, principalmente em nas adjacências do município de Santarém, do Pará.

Desta maneira, essa língua que antes era de contato entre os jesuítas e vários povos indígenas e proibida por Decreto Real Português, deixou inúmeros vestígios e significados para os falares dos povos do Tapajós, Baixo Amazonas e Amazonas, ela ainda hoje é falada em diversas localidades da Região amazônica, tendo-se tornado uma das línguas oficiais do Município de São Gabriel da Cachoeira, do Estado do Amazonas, ao lado da língua portuguesa e das línguas indígenas Tukano e Baniwa, através da Lei Municipal nº 145, de 11 de dezembro de 2002.

## **2.1 As três hipóteses da formação do português brasileiro**

Segundo Lins (2009), as três hipóteses ou três posicionamentos teóricos tentam desvelar/interpretar o passado da língua portuguesa, notadamente das origens e formação do português brasileiro. Desta maneira, uma tarefa considerada por Machado Filho (2007, p.10) como, sem dúvida, uma das mais pretensiosas disputas (LINS, 2009, p. 275).

No contexto geral, alguns estudiosos defendem uma corrente a favor da chamada crioulização prévia, com posterior descrioulização quando tomado rumo ao português lusitano.

No entanto, Para Lins (2009), existe uma segunda corrente que reconhece a formação do PB como fruto de um processo de transmissão linguística irregular, em que o contato do PE com línguas africanas no Brasil, permitiu o surgimento de uma variedade da língua portuguesa.

Por outro lado, há a corrente de pesquisa da deriva secular e a confluência de motivos, que considera serem as modificações pelas quais o PE passou no Brasil já previstas

no sistema, ou seja, a mudança reside na frequência dos usos, pois a gramática da língua já a pressupunha.

Segundo Lins (2009) nem todas as diferenças entre o PE e o PB resultam do fato em que essas duas variedades têm repertórios de palavras diferentes. Assim, algumas expressões são formadas por palavras que existem tanto em português europeu como em brasileiro; a mudança que existe é a possibilidade de usar juntas essas palavras numa ou noutra variedade. Neste sentido, mostrar essas diferenças, que são chamadas de diferenças de colocação, é uma parte importante do trabalho dos dicionaristas.

Neste contexto, como consequência desse passado colonial, a língua portuguesa é hoje o idioma oficial de sete países, além de Portugal: Brasil, na América do Sul; Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, na África; e Timor Leste, na Oceania; além de ser língua oficial na Região administrativa de Macau, incorporada à República Popular da China, em 1999. Contudo, a implantação da língua portuguesa nessas regiões foi diferenciada, em função das especificidades do processo de colonização em cada uma.

## **2.2 A Transmissão linguística irregular**

De acordo com Lucchesi (2012), a transmissão linguística irregular é um conceito mais geral que o de pidginização/crioulização, pois abarca, tanto os processos de mudança derivados dos contatos entre as línguas que aqui tivemos, através dos quais um determinado idioma (língua) sofreu e sofre alterações bem profundas em sua estrutura.

Desta forma, esse processo resulta no surgimento de uma outra entidade linguística denominada pidgin ou crioulo, que são resultados dos processos quais uma língua sofre alterações decorrentes do contato com outras línguas, sem que essas alterações cheguem a configurar a emergência de uma nova entidade linguística qualitativamente distinta, ou seja não se cria uma nova língua.

Desta maneira, os processos de contato massivo e radical entre línguas, como aqueles criados no bojo da expansão colonialista europeia, entre os séculos XVI e XIX, se caracterizaram, em linhas bem gerais, por um duplo movimento.

Nesse sentido, para Lucchesi (2012), em princípio, ocorre um grande desgaste natural na gramaticidade da língua do grupo dominante (a língua-alvo ou língua lexificadora), no momento inicial do contato, quando se forma um código de comunicação emergencial, denominado no entender da crioulização como jargão ou pré-pidgin, onde o mesmo é constituído basicamente por um vocabulário bastante restrito da língua do grupo dominante que os falantes dos grupos dominados adotam para desempenhar funções comunicativas básicas.

Neste contexto, etapa desse processo se dá quando o pré-pidgin é adotado para a comunicação entre os falantes do grupo dominado, onde tal ação gera uma ampliação do seu espectro funcional.

De acordo com Lucchesi (2012, p. 255), as novas demandas comunicativas que essa situação cria levam a um incremento da estrutura gramatical do pré-pidgin, que se vai convertendo na variedade linguística da comunidade de fala que se forma na situação de contato.

Desta forma, as línguas pidgins e crioulas são resultados desse processo de reestruturação gramatical, em situações em que o acesso aos modelos da língua-alvo é muito restrito.

### **2.3 A Crioulização da língua portuguesa**

Segundo Pena-Ferreira (2014) a língua portuguesa é um dos resultados da romanização, pois sua origem encontra-se no latim vulgar, língua trazida pelos soldados romanos que desembarcaram na Península Ibérica em 218 a.C. Assim, quando os romanos chegaram, estimulados pelo ideal de expansão de seu império, encontraram uma península ocupada por povos de diferentes etnias e falantes de diferentes línguas.

Neste contexto, no processo de expansão do domínio português, o contato da língua portuguesa com centenas de outras línguas acabou criando outros sistemas linguísticos, conhecidos como línguas de contato.

Assim, em situações de emergência e de necessidade linguística, geralmente geradas por contextos de escravidão ou comércio, entre grupos de línguas maternas distintas. “(...) surge uma forma de linguagem criada especificamente para este fim. Esse sistema é denominado Pidgin. Pidgin, portanto, é uma língua de contato criada por falantes (PENA-FERREIRA, 2014, p. 4)”.

Desta forma, o pidgin não é língua materna de nenhuma comunidade. Quando esse sistema passa a ter falantes nativos, observa-se uma expansão no léxico e uma complexidade maior em sua morfologia e sua sintaxe. De acordo com Pena-Ferreira (2014) que o pidgin se criouliza, ou seja, transforma-se em um crioulo. Desta maneira, uma língua crioula é uma língua de contato.

Procurando superar a pouca funcionalidade das suas línguas maternas, estes recorrem ao modelo imposto (mas pouco acessível) da língua socialmente dominante e ao seu saber linguístico para constituir uma forma de linguagem veicular simples, de uso restrito, mas eficaz, o pidgin, que posteriormente é gramaticalmente complexificada e lexicalmente expandida, em particular pelas novas gerações de crianças que a adquirem como língua materna, dando origem ao crioulo.

Desta maneira, chamam-se de base portuguesa os crioulos cujo léxico é, na sua maioria, de origem portuguesa. No entanto, do ponto de vista gramatical, os crioulos são línguas diferenciadas e autónomas.

Em África formaram-se os Crioulos da Alta Guiné (em Cabo Verde, Guiné Bissau e Casamansa) e os do Golfo da Guiné (em S. Tomé, Príncipe e Ano Bom). Classificam-se como Indoportugueses os crioulos da Índia (de Diu, Damão, Bombaim, Chaul, Korlai, Mangalor, Cananor, Tellicherry, Mahé, Cochim, Vaipim e Quilom e da Costa de Coromandel e de Bengala) e os crioulos do SriLanka, antigo Ceilão (Trincomalee e Batticaloa, Mannar e zona de Puttallam) (PEREIRA, 2015, p. 1). Quanto a Goa (na Índia), é discutível se aí se terá formado um crioulo de base portuguesa.

Neste contexto, os crioulos de base portuguesa são habitualmente classificados de acordo com um critério de ordem predominantemente geográfica embora, em muitos casos, exista também uma correlação entre a localização geográfica e o tipo de línguas de substrato em presença no momento da formação.

Para Pereira (2015), na Ásia surgiram ainda crioulos de base portuguesa na Malásia (Malaca, Kuala Lumpur e Singapura) e em algumas ilhas da Indonésia (Java, Flores, Ternate, Ambom, Macassar e Timor) conhecidos sob a designação de Malaio portugueses.

Neste sentido, alguns autores referem-se a variedades de um semi crioulo de base portuguesa no Brasil e a variedades dialectais afro-brasileiras que corresponderiam a uma fase avançada de descrioulização de antigos crioulos, como a de Helvécia. Assim, para Pereira (2015), a época das navegações e da expansão e colonização portuguesas foi propícia ao contato linguístico e à formação de crioulos.

As situações sociolinguísticas decorrentes dos diferentes tipos de contato entre a língua portuguesa e as outras línguas africanas, asiáticas e americanas, estiveram na origem de manifestações linguísticas também diferentes. Na concepção de Pereira (2015) os primeiros contatos favoreceram, naturalmente, a formação de pidgins, para efeitos de comunicação imediata, sobretudo quando as línguas veiculares tradicionalmente usadas para o mesmo fim, como o árabe, deixavam de ser funcionais.

Desta maneira, estes pidgins perduraram como línguas de comércio na África e na Ásia até ao século XVIII. A partir desses primeiros contatos, onde a língua portuguesa se conseguiu impor, apoiada por um número elevado de falantes (como no Brasil) ou por uma política de ensino e difusão sistemática (como em Goa, sede do poder militar e administrativo português desde 1512), foi plenamente adquirida pelos grupos que a ela tiveram acesso e manteve-se assim, com vitalidade, muitas vezes a par das outras línguas maternas e do próprio pidgin de base portuguesa.

Por outro lado, a formação das línguas crioulas ocorreu, tipicamente, em comunidades multilíngues em que houve fraco acesso ao modelo da língua portuguesa (sendo o nú-



mero de portugueses proporcionalmente muito inferior ao dos outros grupos), perda parcial ou mesmo total de funcionalidade das outras línguas maternas e forte miscigenação.

Neste contexto, os crioulos de base portuguesa conhecidos surgiram nas zonas e locais assinalados nos mapas de três modos distintos: ou por formação *in loco* ou por difusão (tendo, neste caso, migrado com os seus falantes para diferentes partes do mundo às vezes tão longínquas como as Antilhas), ou ainda pela convergência das duas formas.

Para Pereira (2015) os crioulos de base portuguesa que se presume terem existido em algumas zonas do Brasil, nomeadamente no Nordeste, poderão ter sido o resultado dessa convergência: ao contexto multilíngue favorecido pelas plantações de açúcar veio associar-se a importação de escravos de regiões africanas onde comprovadamente já se falava crioulo, como no arquipélago de S. Tomé.

Desta maneira, sendo, ao contrário dos pidgins, línguas maternas de uma comunidade, os crioulos, uma vez formados, passaram a constituir símbolos de identidade de grupo o que explica, em grande parte, a sua resistência às subseqüentes investidas assimiladoras das línguas de poder e de maior prestígio social e cultural que com eles se mantiveram em contato, entre as quais o próprio português.

Essa resistência foi tanto maior e mais eficaz quanto maior o isolamento (como em Tugu) e quanto menor o poder e a pressão das línguas em contato (nomeadamente através da instrução). Para Pereira (2015) foi ainda favorecida quando à língua crioula se veio associar a identificação com a religião cristã, por oposição às religiões circundantes (como em Casa mansa e em Malaca).

Em circunstâncias em que as populações falantes de crioulos ascenderam à independência (Cabo Verde, Guiné Bissau...) houve mesmo uma revitalização do crioulo, fortalecida nos casos de oficialização (Papiamento). Ainda assim, esses focos de resistência acabaram frequentemente por ceder e permitir uma descrioulização umas vezes paulatina, outras acelerada, conduzindo, em alguns casos, à morte, em particular quando os crioulos perderam a funcionalidade em favor de outras línguas social e politicamente dominantes (como aconteceu com a maioria dos crioulos da Ásia).

Segundo Pereira (2015) a origem portuguesa da maioria das unidades que compõem o léxico das novas línguas crioulas não implica que tenha havido manutenção do sistema lexical português. Pelo contrário, as unidades lexicais foram reanalisadas e integradas num sistema fonológico, morfológico, sintático e semântico novo e, apesar das semelhanças notórias, quase sempre divergentes.

A coexistência sincrónica de semelhanças e divergências associada ao efeito do contato com outras línguas e ao efeito das diferentes mudanças diacrónicas sofridas autonomamente, ao longo de cinco séculos, pela língua portuguesa e pelas línguas crioulas que dela derivam, dá origem, por um lado, a dificuldades de reconhecimento do étimo português (como nos exemplos do santomense e do principense acima), e, por outro, a um fenómeno de aparente compreensão e conseqüentes mal-entendidos entre falantes das duas línguas, crioula e portuguesa (PEREIRA, 2015, p. 3).



Em ocasiões de contato entre falantes de línguas maternas diferentes que, por razões de ordem social, têm necessidade urgente de comunicar entre si surge, frequentemente, uma forma de linguagem veicular, utilizada em situações restritas de comunicação, a que se dá o nome de pidgin. Segundo Pereira (2015) o pidgin corresponde aos primeiros estágios de aquisição espontânea da língua do grupo socialmente dominante pelos falantes das outras línguas. O grupo dominante que, inicialmente, procura adaptar e simplificar a sua língua para se fazer entender, acaba por ter de aprender o pidgin, uma vez este formado.

O pidgin é uma linguagem subsidiária, de recurso, com um léxico e morfologia reduzidos, não podendo, pois, funcionar como língua materna. Para Pereira (2015) a língua dominante, também chamada língua base contribui essencialmente com o léxico para a sua formação. Diz-se, assim, de um pidgin cujo léxico deriva da língua portuguesa, que é um pidgin de base portuguesa.

Foi a urgência de entendimento mútuo entre europeus e africanos (e, posteriormente, asiáticos), que criou as primeiras condições de emergência de pidgins de base portuguesa, nos séculos XV e XVI. Estes, em alguns casos, por um processo de complexificação estrutural e expansão lexical, deram origem a crioulos. Pereira (2015) afirma que, alguns autores referem-se a uma variedade não standard do português brasileiro, o Português Vernáculo do Brasil (PVB) (Holm & al 1999), como sendo um semi=crioulo, uma variedade que, embora partilhando com os crioulos alguns traços estruturais, não resultou de um processo de criouliização radical.

De acordo com Pereira (2015) nesta perspectiva, em situação de contato entre múltiplas línguas, o português, constituindo um modelo pouco acessível, nomeadamente nas comunidades escravas, teria sido adquirido como segunda língua por falantes adultos de outras línguas maternas (em particular africanos) de uma forma imperfeita sofrendo uma reestruturação parcial e nessa forma tendo sido transmitido de geração em geração.

Desta maneira, a presença de traços tipicamente crioulos (tais como a variação no uso de flexões verbais e na concordância nominal e verbal) ter-se-ia devido, igualmente, à influência de antigos crioulos falados no Brasil (nomeadamente pelos escravos trazidos da costa ocidental da África para trabalhar nas plantações) e atualmente extintos.

Segundo Pereira (2015), para outros autores como Parkvall (1999) o grau de reestruturação patente no PVB é tão moderado que dificilmente se lhe poderá aplicar a designação de semicrioulo, podendo a reestruturação existente explicar-se, não só pelo efeito do contato com outras línguas, mas também, pela evolução interna inerente a qualquer língua.

No entanto, existe uma variedade dialectal afro-brasileira que parece corresponder a uma fase avançada de descriouliização de um anterior crioulo, a variedade de Helvécia, ao sul da Baía. A povoação de Helvécia descende de escravos negros que pertenciam a uma colónia suíça alemã fundada em 1818.

De acordo com Lins apud Guy (2005) o português popular brasileiro (PPB) marcado por tendências presentes nas línguas crioualizadas, dentre elas, na morfologia, redução de vários tipos, perda de pronomes átonos; na sintaxe, falta de concordância; na fonologia, redução de codas. Assim, a falta de concordância no sintagma nominal e no sintagma verbal. Aborda, portanto, muitos dos fenômenos presentes no PPB como consequência de reduções, sobretudo nos aspectos morfológicos e fonológicos.

Para Lins (2009), Guy apoia-se, desse modo, em evidências linguísticas, mas não põe de lado os fatos históricos que julga pertinentes para a defesa da hipótese da crioualização prévia no Brasil. O enorme contingente de escravos vindos para essa terra corresponde a um desses fatos. Algo que decisivamente marcou a história social e econômica nos períodos colonial e imperial no País.

Neste sentido, os fatores demográficos, geográficos e sociais. Ele toma ainda duas indicações para argumentar a favor de evidências históricas para a possível existência de um crioulo no Brasil colonial. Segundo Lins a primeira se dá com a emigração para o Brasil de fazendeiros de cana-de-açúcar da ilha de São Tomé. Neste contexto, boa parte desses fazendeiros trouxe seus escravos africanos para os trabalhos nas fazendas.

Desta maneira, a difícil delimitação do conceito de “crioualização” que acaba muitas vezes se confundindo com o de “pidginização” vem de encontro aos conceitos de Lins apud Naro e Scherre (2003) onde afirmam que a partir de uma reflexão objetiva das condições sociais e comunicativas propícias à formação de crioulos e de pidgins, esses autores mostram a impossibilidade de se falar em crioualização no Brasil.

Por outro lado, escritores como Naro e Scherre ainda trazem ao palco da questão o fato de que pode haver a estabilização de um pidgin sem necessariamente se dar a ocorrência de crioualização, o que acarreta “perda do conteúdo linguístico” do próprio conceito do que vem sendo veiculado e interpretado como “crioualização”.

## **2.4 A Deriva secular**

De acordo com Lins (2009), a hipótese da deriva secular, referenciada pelos autores Naro e Scherre, defende a tese de que o português brasileiro é, na verdade, uma espécie de continuação do português arcaico que era falado em Portugal, com poucas alterações. Para esses autores, não se conseguiu até hoje identificar nenhuma característica do português do Brasil que não tenha um ancestral claro em Portugal.

Neste sentido, segundo esses pesquisadores, o português brasileiro é resultado de uma expansão de estruturas e variações presentes ao longo de todo o percurso histórico da língua. Desta maneira, essa expansão da língua é acelerada pela frequência de uso sucedida de uma confluência de motivos.

No entanto, de acordo com Lins (2009) e Luchessi (2012), Naro e Scherre, baseiam-se nos conceitos de deriva linguística propostos pelo norte americano Edward Sapir (1921), um dos mais notáveis representantes dos estudos linguísticos nos “Estados Unidos”, na primeira metade do século XX.

Edward Sapir (1921), em seu livro *Language – an introduction to the study of speech*, 1921 – traduzido por Joaquim Mattoso Câmara Júnior para o português em 1938 e publicado no Brasil, pela primeira vez, em 1954 e novamente no ano de 1969 –, “um pequeno tratado, que pretendia ser elementar e de divulgação”. Ele argumenta que a linguagem “não é apenas uma coisa que cresça no espaço [...], mas move-se pelo tempo em fora num curso que lhe é próprio. Tem uma deriva”. (LINS, 2009, p. 284)

Neste contexto, Naro e Scherre (2000), se opõe veementemente ao processo de crioulização do português falado no Brasil. Segundo esses pesquisadores o português moderno do Brasil é resultado natural da deriva secular inerente na língua trazida de Portugal. Assim, deve-se aos inúmeros contatos entre adultos, falantes de línguas, das mais diversas origens, como também, da nativização desta língua pelas comunidades formadas por esses falantes e seus descendentes.

Porém, apesar do sentido de negação ao processo de crioulização da língua portuguesa no Brasil, Naro e Scherre (2000), reconhecem que as diferenças estruturais realçadas pela ampla variação, juntas com as condições sociais propícias ao surgimento de línguas crioulas parecem incontestáveis. Desta maneira, as origens dessa diferenciação estrutural são causadoras de intensas polêmicas.

Nesse sentido, Naro e Scherre apud Coelho (1967), sinalizam que desde o final do século XIX, levanta-se a hipótese de que o português brasileiro apresenta traços indicadores de uma história crioula. Esse fato se baseia em uma série de acontecimentos, entre os quais estão:

- As condições da colonização do Brasil, em que entraram em contato falantes adultos de diversas línguas, sem nenhuma língua em comum, a saber, línguas indígenas, africanas e europeias (português, francês, holandês e espanhol);
- As diferenças estruturais entre o português brasileiro e o português europeu, realçadas pela ampla variação na concordância verbal e nominal, especialmente a de número.

Nesta contextualização, de acordo com (2009), Naro e Scherre, não negam a importância da influência africana e indígena na cultura brasileira. Porém, buscam identificar apenas as raízes linguísticas românicas e lusitanas que se encontram hoje nas falas dos brasileiros que tiveram pouco acesso aos bancos escolares ou que habitam as áreas rurais e as periferias das grandes cidades.

Em contrapartida, Lucchesi (2012) afirma, que as pesquisas linguísticas desenvolvidas desde as últimas décadas do século XX são mais do que suficiente para dar suporte

empírico e teórico na identificação da origem da variação na concordância nominal e verbal, que se observa hoje nas multiplicidades populares do português brasileiro, na simplificação morfológica que ocorreu nas situações de aquisição de segunda língua não sistemática por parte de falantes adultos e na formação pré-pidgins e pidgins-restritos.

Esses processos linguísticos certamente surgiram entre os trabalhadores africanos nos engenhos de cana-de-açúcar, nas plantações de fumo, algodão e café, bem como nas minas, ou até mesmo em quilombos espalhados pelo interior, ou seja, nos contextos mais representativos da história sociolinguística do Brasil (LUCCHESI, 2012, p. 262).

Neste contexto, segundo Lucchesi (2012), diante de todos os estudos já feitos e a se desenvolverem na contemporaneidade, não há o menor sentido em recorrer a uma categoria pré-teórica, abstrata e quase metafísica, intuída no início do século passado, chamada de deriva linguística.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referente Pesquisa teve como finalidade compreender o processo que envolve as temáticas linguísticas sobre a formação do português brasileiro e suas derivações. Assim, a mesma passa pelos estudos de diferentes teóricos de renomados gabaritos e sobre suas definições e considerações a respeito da origem do idioma oficial do Brasil.

Desta forma, diante do exposto no trabalho, torna-se notório a percepção que envolve a diversidade e definição na formação da língua portuguesa do Brasil; como também, perceber a importância de conhecê-la e analisar os paradigmas que constituem e sua história para uma maior compreensão das origens, características e mesmo da estrutura da língua.

Neste sentido, mostrou-se através dos autores Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro e Alex Batista Lins os seus conceitos e pontos de vistas sobre o processo histórico que envolve a língua falada oficialmente no território nacional.

Através de um estudo bibliográfico e documental obtivemos o conhecimento sobre as alterações que o português europeu sofreu e sofre ao longo do tempo e suas influências na língua oficial do Brasil. Assim, mostramos na Pesquisa as três hipóteses possíveis cientificamente da origem do português brasileiro que são, a Deriva secular e confluência de motivos, a Transmissão linguística irregular e a Crioulização prévia.

A análise nos mostrou que o Brasil é um país oficialmente monolíngue, mas, esse fato não é fruto de uma padronização previamente estabelecida, como defendem alguns teóricos, mas sim fruto do acaso. No entanto, esse questionamento é incessante, em função das diversas correntes teóricas inerentes a temática.

Em suma, o trabalho nos mostrou que todo o processo envolto nessa temática é novo e em constante mutação, devido à língua ser viva e a inúmeros contatos da língua portuguesa europeia com os mais de mil idiomas nativos falados no novo território em processo de exploração.

## 4 AUTORES

### 4.1 CLÉDISON SOUSA PINTO

Graduado em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: cledisonpinto@hotmail.com

### 4.2 JOSÉ REGINALDO LAMEIRA COSTA

Graduado em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: sdplameira@gmail.com

### 4.3 MARIANE DUARTE NOGUEIRA

Graduada em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFO-PA, e-mail: mduartenogueira@gmail.com

## 5 REFERÊNCIAS

LINS, Alex Batista. **A constituição histórica do português brasileiro à luz de hipóteses interpretativas**. UFBA: PROHPOR/GELIN, 2009.

LUCCHESI, D., and BAXTER, A. **A transmissão linguística irregular**. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and RIBEIRO, I., orgs. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante. **História do contato entre línguas no Brasil**. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and RIBEIRO, I., orgs. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas**. Handle: *Estudos de Linguística Galega*, 2012.

\_\_\_\_\_. **A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.

PENA-FERREIRA, Ediene. **Uma análise funcionalista dos pronomes pessoais no Português Brasileiro e no Português Europeu**. Relatório de pós-doutorado. Lisboa: ILTEC, 2014.

PEREIRA, Dulce. **Crioulos de base portuguesa**. Artigo. Disponível em: <<http://www.historiada-linguaportuguesa.com.br/>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

SCHERRE, M. M. P.; NARRO, Antony J. **Garimpendo as origens estruturais do português brasileiro**. Texto da palestra proferida no Congresso Internacional – 500 anos da língua portuguesa no Brasil. Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2000.

# A ORIGEM DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E A TRANSMISSÃO LINGUÍSTICA IRREGULAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

### CLÊDISON SOUSA PINTO

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA  
cledisonpinto@hotmail.com

### JOSÉ REGINALDO LAMEIRA COSTA

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA  
sdpmlameira@gmail.com

### MARIANE DUARTE NOGUEIRA

Universidade Federal do Oeste do Pará –  
UFOPA  
mduartenogueira@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo principal mostrar os paradigmas que envolvem a origem do português brasileiro e transmissão linguística irregular, como também, mostrar a luz dos autores Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro e Alex Batista Lins o processo histórico que envolve a língua falada oficialmente na contemporaneidade, no território nacional. Através de um estudo bibliográfico e documental discorreremos sobre as alterações que o português europeu sofreu e sofre ao longo do tempo e suas influências na língua oficial do Brasil. Desta forma, discorreremos sobre as três hipóteses possíveis cientificamente da origem do português brasileiro que são: a Deriva secular e confluência de motivos, a Transmissão linguística irregular e a Crioulização prévia. Neste sentido, o estudo feito nos revela que o Brasil é um país oficialmente monolíngue, porém, esse fato não é fruto

de uma padronização previamente estabelecida, mas sim fruto do acaso. Em resumo, todo o processo que envolve essa contextualização é constante, em função da língua ser viva e se dá em função dos inúmeros contatos da língua portuguesa europeia com os mais de mil idiomas nativos falados no novo território em processo de exploração e de conhecimento dos mesmos.

**PALAVRAS CHAVE:** Português brasileiro; Transmissão linguística; Deriva secular; Confluência de motivos; Crioulização prévia.

**ABSTRACT:** This research has as main objective to show the paradigms that involve the origin of Brazilian Portuguese and irregular linguistic transmission, as well as to show the light of the authors Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro and Alex Batista Lins the historical process that involves the language officially spoken in contemporary times, in the national territory. Through a bibliographical and documentary study, we will discuss the changes that European Portuguese has undergone and suffers over time and its influences on the official language of Brazil. Thus, we will discuss the three scientifically possible hypotheses of the origin of Brazilian Portuguese, which are: Secular Drift and Confluence of Motives, Irregular Linguistic Transmission and Prior Creolization. In this sense, the study carried out reveals that Brazil is an officially monolingual country, however, this fact is not the result of a previously established standardization, but rather the result of chance. In short, the en-



tire process involving this contextualization is constant, due to the fact that the language is alive and takes place due to the numerous contacts of the European Portuguese language with the more than a thousand native languages spoken in the new territory in the process of exploration and knowledge of the same.

**KEYWORDS:** Brazilian Portuguese; Language transmission; Secular drift; Confluence of motives; Previous creation.

## 1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa falada no Brasil, o português brasileiro é resultado do contato do português europeu com as inúmeras línguas faladas no território brasileiro, que vem desde o “descobrimento” até a colonização. Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo principal mostrar os paradigmas que envolvem a origem do português brasileiro, como também, mostrar a luz dos autores Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro e Alex Batista Lins o processo histórico que envolve a língua falada oficialmente na contemporaneidade, no território nacional.

Através de um estudo bibliográfico e documental discorreremos com materiais já publicados referentes ao assunto abordado para responder a problemática abordada e atender a temática e a contextualização do processo que envolve a problemática da origem do português brasileiro. Como também, sobre as alterações que o português europeu sofreu e sofre ao longo do tempo e suas influencias na língua oficial do Brasil.

Desta forma, discorreremos sobre as três hipóteses possíveis cientificamente da origem do português brasileiro que são: a Deriva secular e confluência de motivos, a Transmissão linguística irregular e a Crioulização prévia. Através desta pesquisa mostraremos que o Brasil é um país oficialmente monolíngue, porém, esse fato não é fruto de uma padronização previamente estabelecida, mas sim fruto do acaso.

Em resumo, todo o processo que envolve essa contextualização é constante, em função da língua ser viva e se dá em função dos inúmeros contatos da língua portuguesa europeia com os mais de mil idiomas nativos falados no novo território em processo de exploração e de conhecimento dos mesmos.

## 2 O PORTUGUÊS EUROPEU E O PORTUGUÊS BRASILEIRO

A maioria dos mais de duzentos milhões de falantes da língua portuguesa vive fora do território em que esse idioma se formou: a região da Galícia e o norte de Portugal. De acordo com Lucchesi (2012) a partir do século XV, a língua portuguesa foi sendo



levada para todos os continentes do planeta, em função do ciclo das grandes navegações e da expansão colonial europeia, no qual Portugal desempenhou um papel pioneiro.

Neste sentido, devido as grandes navegações portuguesas após o século XV e o papel colonizador do povo português por vários continentes, a língua portuguesa foi sendo difundida e apresentada para outros povos e nações. Assim, seguindo a rota das conquistas territoriais e das esquadras portuguesas pelo planeta.

Segundo Lucchesi (2009), os primeiros povoadores (colonizadores) portugueses que, no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de “koiné”, decalcada da língua tupinambá.

Os primeiros portugueses que chegaram ao Brasil conseguiram se comunicar com os indígenas que moravam no litoral brasileiro, devido eles falarem línguas indígenas parecidas, mas não iguais, faziam parte de um mesmo tronco linguístico, assim, a comunicação tendeu a se desenvolver naturalmente, e é certo que algumas palavras da língua portuguesa foram inseridas no cotidiano dos nativos de forma natural.

Para Lucchesi, (2009, p. 43), “essa língua franca, que futuramente viria a ser denominada língua geral da costa brasileira, ou simplesmente a língua geral”, a nova forma de comunicação entre os portugueses e os nativos brasileiros se desenvolveu e posteriormente se tornou um instrumento de comunicação adotado pelos colonizadores para ser parte integrante da força de trabalho dos indígenas, inicialmente na extração do pau-brasil e posteriormente no cultivo da cana-de-açúcar, do tabaco e do algodão.

No entanto, junto com esse trabalho de submissão física brutal imposto ao indígena, que era fielmente executado, em sua maioria de forma cruel pelo explorador português, era realizada a submissão espiritual, essa por sua vez era executada pelos jesuítas (Missionários da Companhia de Jesus), que o faziam através da catequese, onde os nativos eram obrigados psicologicamente a abandonar seus cultos e crenças e seguir uma doutrina religiosa baseada no cristianismo romano, em curso na Europa.

Para Lucchesi (2009), os jesuítas também adotaram a língua geral, para converter os índios ao cristianismo, chegando os mesmos a codificá-la e dar-lhe feição escrita, empregando o modelo da gramática portuguesa da época, trazendo traços do latim, e das várias línguas faladas pelos indígenas locais. Desta maneira, percebe-se que o sentido amplo de língua geral abrange uma vasta diversidade de situações linguísticas.

Neste contexto, vale aqui ressaltarmos que a língua geral também chegou até a Amazônia, passando a ser utilizada por etnias que não eram Tupi, eram em sua maioria dos grupos Aruaque e Macro-jê, e de acordo com Lucchesi (2009), a nova língua de contato se manteve em uso, sob uma forma bastante diferenciada (e denominada nheengatu, ou seja, ‘língua boa’), até meados do século XX, em função da população dessa região ser

amplamente constituída por índios e seus descendentes mestiços, além de quê, os próprios portugueses colonizadores faziam uso do Nheengatu.

No entanto, mesmo apesar da imposição do Marquês de Pombal de adotar a língua portuguesa como oficial, no território nacional, através do Decreto Real denominado de Diretório dos Índios, o nheengatu resistiu nas comunidades indígenas mais afastadas dos povoados portugueses.

De acordo com Lucchesi (2009), o referido documento foi elaborado em 1755, mas só se tornou público em 1757. É um decreto que expressa importantes aspectos da política indígena do período da história de Portugal e do Brasil denominado pombalino.

Essa lista de normas e determinações foi bastante cruel com a cultura e a língua dos povos da Região do Tapajós e do Baixo Amazonas, onde era controlada com o poder das armas e da violência contra os nativos que não cumprissem as suas determinações. Ela continha uma gama de restrições, proibições e normas de conduta que mudaram a cultura e o linguajar desses povos e perduram até os dias atuais, principalmente em nas adjacências do município de Santarém, do Pará.

Desta maneira, essa língua que antes era de contato entre os jesuítas e vários povos indígenas e proibida por Decreto Real Português, deixou inúmeros vestígios e significados para os falares dos povos do Tapajós, Baixo Amazonas e Amazonas, ela ainda hoje é falada em diversas localidades da Região amazônica, tendo-se tornado uma das línguas oficiais do Município de São Gabriel da Cachoeira, do Estado do Amazonas, ao lado da língua portuguesa e das línguas indígenas Tukano e Baniwa, através da Lei Municipal nº 145, de 11 de dezembro de 2002.

## **2.1 As três hipóteses da formação do português brasileiro**

Segundo Lins (2009), as três hipóteses ou três posicionamentos teóricos tentam desvelar/interpretar o passado da língua portuguesa, notadamente das origens e formação do português brasileiro. Desta maneira, uma tarefa considerada por Machado Filho (2007, p.10) como, sem dúvida, uma das mais pretensiosas disputas (LINS, 2009, p. 275).

No contexto geral, alguns estudiosos defendem uma corrente a favor da chamada crioulização prévia, com posterior descrioulização quando tomado rumo ao português lusitano.

No entanto, Para Lins (2009), existe uma segunda corrente que reconhece a formação do PB como fruto de um processo de transmissão linguística irregular, em que o contato do PE com línguas africanas no Brasil, permitiu o surgimento de uma variedade da língua portuguesa.

Por outro lado, há a corrente de pesquisa da deriva secular e a confluência de motivos, que considera serem as modificações pelas quais o PE passou no Brasil já previstas

no sistema, ou seja, a mudança reside na frequência dos usos, pois a gramática da língua já a pressupunha.

Segundo Lins (2009) nem todas as diferenças entre o PE e o PB resultam do fato em que essas duas variedades têm repertórios de palavras diferentes. Assim, algumas expressões são formadas por palavras que existem tanto em português europeu como em brasileiro; a mudança que existe é a possibilidade de usar juntas essas palavras numa ou noutra variedade. Neste sentido, mostrar essas diferenças, que são chamadas de diferenças de colocação, é uma parte importante do trabalho dos dicionaristas.

Neste contexto, como consequência desse passado colonial, a língua portuguesa é hoje o idioma oficial de sete países, além de Portugal: Brasil, na América do Sul; Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, na África; e Timor Leste, na Oceania; além de ser língua oficial na Região administrativa de Macau, incorporada à República Popular da China, em 1999. Contudo, a implantação da língua portuguesa nessas regiões foi diferenciada, em função das especificidades do processo de colonização em cada uma.

## **2.2 A Transmissão linguística irregular**

De acordo com Lucchesi (2012), a transmissão linguística irregular é um conceito mais geral que o de pidginização/crioulização, pois abarca, tanto os processos de mudança derivados dos contatos entre as línguas que aqui tivemos, através dos quais um determinado idioma (língua) sofreu e sofre alterações bem profundas em sua estrutura.

Desta forma, esse processo resulta no surgimento de uma outra entidade linguística denominada pidgin ou crioulo, que são resultados dos processos quais uma língua sofre alterações decorrentes do contato com outras línguas, sem que essas alterações cheguem a configurar a emergência de uma nova entidade linguística qualitativamente distinta, ou seja não se cria uma nova língua.

Desta maneira, os processos de contato massivo e radical entre línguas, como aqueles criados no bojo da expansão colonialista europeia, entre os séculos XVI e XIX, se caracterizaram, em linhas bem gerais, por um duplo movimento.

Nesse sentido, para Lucchesi (2012), em princípio, ocorre um grande desgaste natural na gramaticidade da língua do grupo dominante (a língua-alvo ou língua lexificadora), no momento inicial do contato, quando se forma um código de comunicação emergencial, denominado no entender da crioulização como jargão ou pré-pidgin, onde o mesmo é constituído basicamente por um vocabulário bastante restrito da língua do grupo dominante que os falantes dos grupos dominados adotam para desempenhar funções comunicativas básicas.

Neste contexto, etapa desse processo se dá quando o pré-pidgin é adotado para a comunicação entre os falantes do grupo dominado, onde tal ação gera uma ampliação do seu espectro funcional.

De acordo com Lucchesi (2012, p. 255), as novas demandas comunicativas que essa situação cria levam a um incremento da estrutura gramatical do pré-pidgin, que se vai convertendo na variedade linguística da comunidade de fala que se forma na situação de contato.

Desta forma, as línguas pidgins e crioulas são resultados desse processo de reestruturação gramatical, em situações em que o acesso aos modelos da língua-alvo é muito restrito.

### **2.3 A Crioulização da língua portuguesa**

Segundo Pena-Ferreira (2014) a língua portuguesa é um dos resultados da romanização, pois sua origem encontra-se no latim vulgar, língua trazida pelos soldados romanos que desembarcaram na Península Ibérica em 218 a.C. Assim, quando os romanos chegaram, estimulados pelo ideal de expansão de seu império, encontraram uma península ocupada por povos de diferentes etnias e falantes de diferentes línguas.

Neste contexto, no processo de expansão do domínio português, o contato da língua portuguesa com centenas de outras línguas acabou criando outros sistemas linguísticos, conhecidos como línguas de contato.

Assim, em situações de emergência e de necessidade linguística, geralmente geradas por contextos de escravidão ou comércio, entre grupos de línguas maternas distintas. “(...) surge uma forma de linguagem criada especificamente para este fim. Esse sistema é denominado Pidgin. Pidgin, portanto, é uma língua de contato criada por falantes (PENA-FERREIRA, 2014, p. 4)”.

Desta forma, o pidgin não é língua materna de nenhuma comunidade. Quando esse sistema passa a ter falantes nativos, observa-se uma expansão no léxico e uma complexidade maior em sua morfologia e sua sintaxe. De acordo com Pena-Ferreira (2014) que o pidgin se criouliza, ou seja, transforma-se em um crioulo. Desta maneira, uma língua crioula é uma língua de contato.

Procurando superar a pouca funcionalidade das suas línguas maternas, estes recorrem ao modelo imposto (mas pouco acessível) da língua socialmente dominante e ao seu saber linguístico para constituir uma forma de linguagem veicular simples, de uso restrito, mas eficaz, o pidgin, que posteriormente é gramaticalmente complexificada e lexicalmente expandida, em particular pelas novas gerações de crianças que a adquirem como língua materna, dando origem ao crioulo.

Desta maneira, chamam-se de base portuguesa os crioulos cujo léxico é, na sua maioria, de origem portuguesa. No entanto, do ponto de vista gramatical, os crioulos são línguas diferenciadas e autónomas.

Em África formaram-se os Crioulos da Alta Guiné (em Cabo Verde, Guiné Bissau e Casamansa) e os do Golfo da Guiné (em S. Tomé, Príncipe e Ano Bom). Classificam-se como Indoportugueses os crioulos da Índia (de Diu, Damão, Bombaim, Chaul, Korlai, Mangalor, Cananor, Tellicherry, Mahé, Cochim, Vaipim e Quilom e da Costa de Coromandel e de Bengala) e os crioulos do SriLanka, antigo Ceilão (Trincomalee e Batticaloa, Mannar e zona de Puttallam) (PEREIRA, 2015, p. 1). Quanto a Goa (na Índia), é discutível se aí se terá formado um crioulo de base portuguesa.

Neste contexto, os crioulos de base portuguesa são habitualmente classificados de acordo com um critério de ordem predominantemente geográfica embora, em muitos casos, exista também uma correlação entre a localização geográfica e o tipo de línguas de substrato em presença no momento da formação.

Para Pereira (2015), na Ásia surgiram ainda crioulos de base portuguesa na Malásia (Malaca, Kuala Lumpur e Singapura) e em algumas ilhas da Indonésia (Java, Flores, Ternate, Ambom, Macassar e Timor) conhecidos sob a designação de Malaio portugueses.

Neste sentido, alguns autores referem-se a variedades de um semi crioulo de base portuguesa no Brasil e a variedades dialectais afro-brasileiras que corresponderiam a uma fase avançada de descrioulização de antigos crioulos, como a de Helvécia. Assim, para Pereira (2015), a época das navegações e da expansão e colonização portuguesas foi propícia ao contato linguístico e à formação de crioulos.

As situações sociolinguísticas decorrentes dos diferentes tipos de contato entre a língua portuguesa e as outras línguas africanas, asiáticas e americanas, estiveram na origem de manifestações linguísticas também diferentes. Na concepção de Pereira (2015) os primeiros contatos favoreceram, naturalmente, a formação de pidgins, para efeitos de comunicação imediata, sobretudo quando as línguas veiculares tradicionalmente usadas para o mesmo fim, como o árabe, deixavam de ser funcionais.

Desta maneira, estes pidgins perduraram como línguas de comércio na África e na Ásia até ao século XVIII. A partir desses primeiros contatos, onde a língua portuguesa se conseguiu impor, apoiada por um número elevado de falantes (como no Brasil) ou por uma política de ensino e difusão sistemática (como em Goa, sede do poder militar e administrativo português desde 1512), foi plenamente adquirida pelos grupos que a ela tiveram acesso e manteve-se assim, com vitalidade, muitas vezes a par das outras línguas maternas e do próprio pidgin de base portuguesa.

Por outro lado, a formação das línguas crioulas ocorreu, tipicamente, em comunidades multilíngues em que houve fraco acesso ao modelo da língua portuguesa (sendo o nú-

mero de portugueses proporcionalmente muito inferior ao dos outros grupos), perda parcial ou mesmo total de funcionalidade das outras línguas maternas e forte miscigenação.

Neste contexto, os crioulos de base portuguesa conhecidos surgiram nas zonas e locais assinalados nos mapas de três modos distintos: ou por formação *in loco* ou por difusão (tendo, neste caso, migrado com os seus falantes para diferentes partes do mundo às vezes tão longínquas como as Antilhas), ou ainda pela convergência das duas formas.

Para Pereira (2015) os crioulos de base portuguesa que se presume terem existido em algumas zonas do Brasil, nomeadamente no Nordeste, poderão ter sido o resultado dessa convergência: ao contexto multilíngue favorecido pelas plantações de açúcar veio associar-se a importação de escravos de regiões africanas onde comprovadamente já se falava crioulo, como no arquipélago de S. Tomé.

Desta maneira, sendo, ao contrário dos pidgins, línguas maternas de uma comunidade, os crioulos, uma vez formados, passaram a constituir símbolos de identidade de grupo o que explica, em grande parte, a sua resistência às subseqüentes investidas assimiladoras das línguas de poder e de maior prestígio social e cultural que com eles se mantiveram em contato, entre as quais o próprio português.

Essa resistência foi tanto maior e mais eficaz quanto maior o isolamento (como em Tugu) e quanto menor o poder e a pressão das línguas em contato (nomeadamente através da instrução). Para Pereira (2015) foi ainda favorecida quando à língua crioula se veio associar a identificação com a religião cristã, por oposição às religiões circundantes (como em Casa mansa e em Malaca).

Em circunstâncias em que as populações falantes de crioulos ascenderam à independência (Cabo Verde, Guiné Bissau...) houve mesmo uma revitalização do crioulo, fortalecida nos casos de oficialização (Papiamento). Ainda assim, esses focos de resistência acabaram frequentemente por ceder e permitir uma descrioulização umas vezes paulatina, outras acelerada, conduzindo, em alguns casos, à morte, em particular quando os crioulos perderam a funcionalidade em favor de outras línguas social e politicamente dominantes (como aconteceu com a maioria dos crioulos da Ásia).

Segundo Pereira (2015) a origem portuguesa da maioria das unidades que compõem o léxico das novas línguas crioulas não implica que tenha havido manutenção do sistema lexical português. Pelo contrário, as unidades lexicais foram reanalisadas e integradas num sistema fonológico, morfológico, sintático e semântico novo e, apesar das semelhanças notórias, quase sempre divergentes.

A coexistência sincrónica de semelhanças e divergências associada ao efeito do contato com outras línguas e ao efeito das diferentes mudanças diacrónicas sofridas autonomamente, ao longo de cinco séculos, pela língua portuguesa e pelas línguas crioulas que dela derivam, dá origem, por um lado, a dificuldades de reconhecimento do étimo português (como nos exemplos do santomense e do principense acima), e, por outro, a um fenómeno de aparente compreensão e consequentes mal-entendidos entre falantes das duas línguas, crioula e portuguesa (PEREIRA, 2015, p. 3).



Em ocasiões de contato entre falantes de línguas maternas diferentes que, por razões de ordem social, têm necessidade urgente de comunicar entre si surge, frequentemente, uma forma de linguagem veicular, utilizada em situações restritas de comunicação, a que se dá o nome de pidgin. Segundo Pereira (2015) o pidgin corresponde aos primeiros estágios de aquisição espontânea da língua do grupo socialmente dominante pelos falantes das outras línguas. O grupo dominante que, inicialmente, procura adaptar e simplificar a sua língua para se fazer entender, acaba por ter de aprender o pidgin, uma vez este formado.

O pidgin é uma linguagem subsidiária, de recurso, com um léxico e morfologia reduzidos, não podendo, pois, funcionar como língua materna. Para Pereira (2015) a língua dominante, também chamada língua base contribui essencialmente com o léxico para a sua formação. Diz-se, assim, de um pidgin cujo léxico deriva da língua portuguesa, que é um pidgin de base portuguesa.

Foi a urgência de entendimento mútuo entre europeus e africanos (e, posteriormente, asiáticos), que criou as primeiras condições de emergência de pidgins de base portuguesa, nos séculos XV e XVI. Estes, em alguns casos, por um processo de complexificação estrutural e expansão lexical, deram origem a crioulos. Pereira (2015) afirma que, alguns autores referem-se a uma variedade não standard do português brasileiro, o Português Vernáculo do Brasil (PVB) (Holm & al 1999), como sendo um semi=crioulo, uma variedade que, embora partilhando com os crioulos alguns traços estruturais, não resultou de um processo de criouliização radical.

De acordo com Pereira (2015) nesta perspectiva, em situação de contato entre múltiplas línguas, o português, constituindo um modelo pouco acessível, nomeadamente nas comunidades escravas, teria sido adquirido como segunda língua por falantes adultos de outras línguas maternas (em particular africanos) de uma forma imperfeita sofrendo uma reestruturação parcial e nessa forma tendo sido transmitido de geração em geração.

Desta maneira, a presença de traços tipicamente crioulos (tais como a variação no uso de flexões verbais e na concordância nominal e verbal) ter-se-ia devido, igualmente, à influência de antigos crioulos falados no Brasil (nomeadamente pelos escravos trazidos da costa ocidental da África para trabalhar nas plantações) e atualmente extintos.

Segundo Pereira (2015), para outros autores como Parkvall (1999) o grau de reestruturação patente no PVB é tão moderado que dificilmente se lhe poderá aplicar a designação de semicrioulo, podendo a reestruturação existente explicar-se, não só pelo efeito do contato com outras línguas, mas também, pela evolução interna inerente a qualquer língua.

No entanto, existe uma variedade dialectal afro-brasileira que parece corresponder a uma fase avançada de descriouliização de um anterior crioulo, a variedade de Helvécia, ao sul da Baía. A povoação de Helvécia descende de escravos negros que pertenciam a uma colónia suíça alemã fundada em 1818.



De acordo com Lins apud Guy (2005) o português popular brasileiro (PPB) marcado por tendências presentes nas línguas crioualizadas, dentre elas, na morfologia, redução de vários tipos, perda de pronomes átonos; na sintaxe, falta de concordância; na fonologia, redução de codas. Assim, a falta de concordância no sintagma nominal e no sintagma verbal. Aborda, portanto, muitos dos fenômenos presentes no PPB como consequência de reduções, sobretudo nos aspectos morfológicos e fonológicos.

Para Lins (2009), Guy apoia-se, desse modo, em evidências linguísticas, mas não põe de lado os fatos históricos que julga pertinentes para a defesa da hipótese da crioualização prévia no Brasil. O enorme contingente de escravos vindos para essa terra corresponde a um desses fatos. Algo que decisivamente marcou a história social e econômica nos períodos colonial e imperial no País.

Neste sentido, os fatores demográficos, geográficos e sociais. Ele toma ainda duas indicações para argumentar a favor de evidências históricas para a possível existência de um crioulo no Brasil colonial. Segundo Lins a primeira se dá com a emigração para o Brasil de fazendeiros de cana-de-açúcar da ilha de São Tomé. Neste contexto, boa parte desses fazendeiros trouxe seus escravos africanos para os trabalhos nas fazendas.

Desta maneira, a difícil delimitação do conceito de “crioualização” que acaba muitas vezes se confundindo com o de “pidginização” vem de encontro aos conceitos de Lins apud Naro e Scherre (2003) onde afirmam que a partir de uma reflexão objetiva das condições sociais e comunicativas propícias à formação de crioulos e de pidgins, esses autores mostram a impossibilidade de se falar em crioualização no Brasil.

Por outro lado, escritores como Naro e Scherre ainda trazem ao palco da questão o fato de que pode haver a estabilização de um pidgin sem necessariamente se dar a ocorrência de crioualização, o que acarreta “perda do conteúdo linguístico” do próprio conceito do que vem sendo veiculado e interpretado como “crioualização”.

## **2.4 A Deriva secular**

De acordo com Lins (2009), a hipótese da deriva secular, referenciada pelos autores Naro e Scherre, defende a tese de que o português brasileiro é, na verdade, uma espécie de continuação do português arcaico que era falado em Portugal, com poucas alterações. Para esses autores, não se conseguiu até hoje identificar nenhuma característica do português do Brasil que não tenha um ancestral claro em Portugal.

Neste sentido, segundo esses pesquisadores, o português brasileiro é resultado de uma expansão de estruturas e variações presentes ao longo de todo o percurso histórico da língua. Desta maneira, essa expansão da língua é acelerada pela frequência de uso sucedida de uma confluência de motivos.

No entanto, de acordo com Lins (2009) e Luchessi (2012), Naro e Scherre, baseiam-se nos conceitos de deriva linguística propostos pelo norte americano Edward Sapir (1921), um dos mais notáveis representantes dos estudos linguísticos nos “Estados Unidos”, na primeira metade do século XX.

Edward Sapir (1921), em seu livro *Language – an introduction to the study of speech*, 1921 – traduzido por Joaquim Mattoso Câmara Júnior para o português em 1938 e publicado no Brasil, pela primeira vez, em 1954 e novamente no ano de 1969 –, “um pequeno tratado, que pretendia ser elementar e de divulgação”. Ele argumenta que a linguagem “não é apenas uma coisa que cresça no espaço [...], mas move-se pelo tempo em fora num curso que lhe é próprio. Tem uma deriva”. (LINS, 2009, p. 284)

Neste contexto, Naro e Scherre (2000), se opõe veementemente ao processo de crioulização do português falado no Brasil. Segundo esses pesquisadores o português moderno do Brasil é resultado natural da deriva secular inerente na língua trazida de Portugal. Assim, deve-se aos inúmeros contatos entre adultos, falantes de línguas, das mais diversas origens, como também, da nativização desta língua pelas comunidades formadas por esses falantes e seus descendentes.

Porém, apesar do sentido de negação ao processo de crioulização da língua portuguesa no Brasil, Naro e Scherre (2000), reconhecem que as diferenças estruturais realçadas pela ampla variação, juntas com as condições sociais propícias ao surgimento de línguas crioulas parecem incontestáveis. Desta maneira, as origens dessa diferenciação estrutural são causadoras de intensas polêmicas.

Nesse sentido, Naro e Scherre apud Coelho (1967), sinalizam que desde o final do século XIX, levanta-se a hipótese de que o português brasileiro apresenta traços indicadores de uma história crioula. Esse fato se baseia em uma série de acontecimentos, entre os quais estão:

- As condições da colonização do Brasil, em que entraram em contato falantes adultos de diversas línguas, sem nenhuma língua em comum, a saber, línguas indígenas, africanas e europeias (português, francês, holandês e espanhol);
- As diferenças estruturais entre o português brasileiro e o português europeu, realçadas pela ampla variação na concordância verbal e nominal, especialmente a de número.

Nesta contextualização, de acordo com (2009), Naro e Scherre, não negam a importância da influência africana e indígena na cultura brasileira. Porém, buscam identificar apenas as raízes linguísticas românicas e lusitanas que se encontram hoje nas falas dos brasileiros que tiveram pouco acesso aos bancos escolares ou que habitam as áreas rurais e as periferias das grandes cidades.

Em contrapartida, Lucchesi (2012) afirma, que as pesquisas linguísticas desenvolvidas desde as últimas décadas do século XX são mais do que suficiente para dar suporte

empírico e teórico na identificação da origem da variação na concordância nominal e verbal, que se observa hoje nas multiplicidades populares do português brasileiro, na simplificação morfológica que ocorreu nas situações de aquisição de segunda língua não sistemática por parte de falantes adultos e na formação pré-pidgins e pidgins-restritos.

Esses processos linguísticos certamente surgiram entre os trabalhadores africanos nos engenhos de cana-de-açúcar, nas plantações de fumo, algodão e café, bem como nas minas, ou até mesmo em quilombos espalhados pelo interior, ou seja, nos contextos mais representativos da história sociolinguística do Brasil (LUCCHESI, 2012, p. 262).

Neste contexto, segundo Lucchesi (2012), diante de todos os estudos já feitos e a se desenvolverem na contemporaneidade, não há o menor sentido em recorrer a uma categoria pré-teórica, abstrata e quase metafísica, intuída no início do século passado, chamada de deriva linguística.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referente Pesquisa teve como finalidade compreender o processo que envolve as temáticas linguísticas sobre a formação do português brasileiro e suas derivações. Assim, a mesma passa pelos estudos de diferentes teóricos de renomados gabaritos e sobre suas definições e considerações a respeito da origem do idioma oficial do Brasil.

Desta forma, diante do exposto no trabalho, torna-se notório a percepção que envolve a diversidade e definição na formação da língua portuguesa do Brasil; como também, perceber a importância de conhecê-la e analisar os paradigmas que constituem e sua história para uma maior compreensão das origens, características e mesmo da estrutura da língua.

Neste sentido, mostrou-se através dos autores Dante Lucchesi, Ediene Pena-Ferreira, Dulce Pereira, Maria Marta Scherre, Antony Narro e Alex Batista Lins os seus conceitos e pontos de vistas sobre o processo histórico que envolve a língua falada oficialmente no território nacional.

Através de um estudo bibliográfico e documental obtivemos o conhecimento sobre as alterações que o português europeu sofreu e sofre ao longo do tempo e suas influências na língua oficial do Brasil. Assim, mostramos na Pesquisa as três hipóteses possíveis cientificamente da origem do português brasileiro que são, a Deriva secular e confluência de motivos, a Transmissão linguística irregular e a Crioulização prévia.

A análise nos mostrou que o Brasil é um país oficialmente monolíngue, mas, esse fato não é fruto de uma padronização previamente estabelecida, como defendem alguns teóricos, mas sim fruto do acaso. No entanto, esse questionamento é incessante, em função das diversas correntes teóricas inerentes a temática.

Em suma, o trabalho nos mostrou que todo o processo envolto nessa temática é novo e em constante mutação, devido à língua ser viva e a inúmeros contatos da língua portuguesa europeia com os mais de mil idiomas nativos falados no novo território em processo de exploração.

## 4 AUTORES

### 4.1 CLÉDISON SOUSA PINTO

Graduado em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, e-mail: cledisonpinto@hotmail.com

### 4.2 JOSÉ REGINALDO LAMEIRA COSTA

Graduando em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, e-mail: sdpmlameira@gmail.com

### 4.3 MARIANE DUARTE NOGUEIRA

Graduada em Letras – Língua portuguesa – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, e-mail: mduartenogueira@gmail.com

## 5 REFERÊNCIAS

LINS, Alex Batista. **A constituição histórica do português brasileiro à luz de hipóteses interpretativas**. UFBA: PROHPOR/GELIN, 2009.

LUCCHESI, D., and BAXTER, A. **A transmissão linguística irregular**. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and RIBEIRO, I., orgs. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante. **História do contato entre línguas no Brasil**. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and RIBEIRO, I., orgs. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas**. Handle: *Estudos de Linguística Galega*, 2012.

\_\_\_\_\_. **A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.

PENA-FERREIRA, Ediene. **Uma análise funcionalista dos pronomes pessoais no Português Brasileiro e no Português Europeu**. Relatório de pós-doutorado. Lisboa: ILTEC, 2014.

PEREIRA, Dulce. **Crioulos de base portuguesa**. Artigo. Disponível em: <<http://www.historiadalinguaportuguesa.com.br/>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

SCHERRE, M. M. P.; NARRO, Antony J. **Garimpendo as origens estruturais do português brasileiro**. Texto da palestra proferida no Congresso Internacional – 500 anos da língua portuguesa no Brasil. Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2000.

# ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

**LUCAS OLIVEIRA SILVA**

Graduado em Letras Português/Inglês

**LUANA OLIVEIRA SILVA**

Graduada em Letras - Português

do seu estudo, foi apresentado aos alunos outros gêneros como o romance, notícias, cartum e trabalhado suas características e função. E ao mesmo tempo, potencializando a troca de conhecimentos entre os alunos.

**PALAVRA-CHAVE:** Gênero textual; Crônica; Sequência didática.

**RESUMO:** Os gêneros textuais são utilizados em sala de aula, principalmente nas aulas de línguas, em português, por exemplo, é possível trabalhar os conteúdos da gramática de uma maneira contextualizada, através do uso de quadrinhos, reportagens e propagandas. Em uma sequência didática bem elaborada o estudo dos gêneros textuais possibilita o acesso à leitura, além disso, o aumento do vocabulário, contribuindo para evolução do processo educativo. Em uma aula de língua, os alunos precisam compreender não apenas a organização retórica de um texto, mas também sua função, ou seja, de que maneira os textos se fazem presentes em seus cotidianos. Esse entendimento por parte dos alunos, deve-se a metodologia adotada pelo professor em sala de aula, por exemplo, estudar gramática, sem ter um contato de leitura, interpretação e compreensão, é apenas estudar gramática, o aluno não tem “contato” com o texto. O objetivo deste artigo é analisar como o gênero textual crônica é desenvolvido dentro de uma sequência didática do livro *Tecendo Linguagens* do 6º ano do ensino fundamental. O método de pesquisa escolhido para desenvolver os objetivos deste artigo foi a pesquisa-ação, através da análise: como o gênero textual crônica é trabalhado dentro de uma sequência didática. O gênero crônica abordada na sequência didático do livro foi trabalhada de forma satisfatória. Antes

**ABSTRACT:** Textual genres are used in the classroom, especially in language classes, in Portuguese, for example, it is possible to work on the contents of the grammar in a contextualized way, through the use of comics, reports and advertisements. In a well elaborated didactic sequence, the study of textual genres allows access to reading, in addition, the increase in vocabulary, contributing to the evolution of the educational process. In a language class, students need to understand not only the rhetorical organization of a text, but also its function, that is, how the texts are present in their daily lives. This understanding on the part of students, is due to the methodology adopted by the teacher in the classroom, for example, studying grammar, without having a contact of reading, interpretation and understanding, it is just studying grammar, the student has no “contact” with the text. The objective of this article is to analyze how the chronicle textual genre is developed within a didactic sequence of the book *Tecendo Linguagens* of the 6th year of elementary school. The research method chosen to develop the objectives of this article was research-action, through analysis: how the chronicle textual genre is worked within a didactic sequence. The chronic genre addressed in the didactic sequence of the book was worked in a satisfactory way. Before its study, the students were introduced to other

genres such as novel, news, cartoon and developed their characteristics and function. At the same time, enhancing the exchange of knowledge between students.

**KEYWORDS:** Textual Genre; Chronicle, Didactic Sequence.

## 1. INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais são utilizados em sala de aula, principalmente nas aulas de línguas, em português, por exemplo, é possível trabalhar os conteúdos da gramática de uma maneira contextualizada, através do uso de quadrinhos, reportagens e propagandas. Em uma sequência didática bem elaborada o estudo dos gêneros textuais possibilita o acesso à leitura, além disso, o aumento do vocabulário, contribuindo para evolução do processo educativo.

Em uma aula de língua, os alunos precisam compreender não apenas a organização retórica de um texto, mas também sua função, ou seja, de que maneira os textos se fazem presentes em seus cotidianos. Esse entendimento por parte dos alunos, deve-se a metodologia adotada pelo professor em sala de aula, por exemplo, estudar gramática, sem ter um contato de leitura, interpretação e compreensão, é apenas estudar gramática, o aluno não tem “contato” com o texto. No ensino da gramática descontextualizada o foco está voltado para a estrutura gramatical. Desse modo o professor perde a oportunidade de explorar melhor o gênero textual, o qual utiliza determinada estrutura, além do mais e com isso não contribui com a diversidade de linguagem e de informações, a fim de potencializar o vocabulário do aluno e, posteriormente, uma produção textual.

O objetivo deste artigo é analisar como o gênero textual crônica é desenvolvido dentro de uma sequência didática do livro *Tecendo Linguagens* do 6º ano do ensino fundamental. Além disso, discutir o conceito de gênero textual, crônica e sequência didática.

O método de pesquisa escolhido para desenvolver os objetivos deste artigo foi a pesquisa-ação, através da análise: como o gênero textual crônica é trabalhado dentro de uma sequência didática. O artigo está organizado em: introdução, análise e considerações finais e referências.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Os gêneros textuais são textos estudados em sala de aula principalmente na disciplina de língua portuguesa, com o objetivo de ampliar as possibilidades do uso da linguagem, com textos que fazem parte do cotidiano do aluno.



Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 155) nos coloca que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Os textos são encontrados no nosso cotidiano, ou seja, na leitura de uma bula de remédio, na produção de uma receita, em um artigo do jornal na comunicação entre pessoas. Portanto é importante que os alunos tenham contato com esses textos através de uma sequência didática proposta pelo professor.

Os parâmetros curriculares nacionais abordam o estudo de gêneros textuais como base para a compreensão de textos orais, os livros didáticos estão trazendo em suas atividades o uso de gêneros, como por exemplo, quadrinhos, charges, fábulas.

De acordo com BRASIL (1998 p. 35)

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Quando o professor tem estabelecido os objetivos para a sua aula com gêneros, os alunos têm a possibilidade de desenvolver as habilidades básicas, ou seja, falar no momento de discussão sobre o tema, escutar a leitura que pode ser compartilhada ou silenciosa e escrever (produção textual).

Para garantir as habilidades básicas faz-se necessário a sequência didática que é uma ordem de atividades para o estudo de um conteúdo ou de um gênero, sendo assim o professor enriquece a sua prática pedagógica para atingir o objetivo de aprendizagem.

Segundo Zabala, (1998 P.18) sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Tanto o professor como o aluno, passam por um processo de atividades elaboradas com objetivos a serem alcançados.

O gênero escolhido será a crônica, pois aborda temas do cotidiano, muitas vezes fazendo críticas e humor algo próximo a realidade do aluno. Segundo o dicionário Aurélio (2005 p.261) a palavra crônica vem do termo grego *chronos*, que significa tempo, e é caracterizado como narrativa histórica, por seguir uma sequência cronológica. Os alunos identificar-se-ão com os assuntos abordados na leitura dos textos, sendo assim o envolvimento na aprendizagem em sala de aula será efetivo. Além de aproximar os estudos dos gêneros



com a realidade do aluno, é preciso ter um objetivo, não apenas regras e regras de como fazer, mas sim o uso, a leitura crítica de alguns textos.

Segundo Jorge de Lima, (1997 página 57)

Precisam é saber ler criticamente notícias, editoriais e propagandas. Precisam é saber como redigir um convite, um cartão de felicitações, uma argumentação consistente nas situações em que quiserem ou precisar manifestar sua opinião. Assim, vale mais ensinar a ler e escrever gêneros diversos do que pedir aos alunos que os definam e classifiquem, como se faz, no ensino tradicional de gramática, com os substantivos, os verbos, as orações coordenadas e subordinadas...

Conhecendo os gêneros e desenvolvendo as habilidades, esses textos terão um significado para a vida do aluno, pois em algum momento ele precisará interpretar uma bula de remédio, elaborar um convite, saber se posicionar criticamente em relação a um assunto ou na sua apresentação ou em uma entrevista de emprego.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O livro didático Tecendo Linguagens- Língua Portuguesa 6º ano está organizado em 4 unidades com sequência didáticas que exploram gêneros textuais diversos, atividades e avaliações por tema central. Sendo assim a unidade 1: ser e descobrir-se, unidade 2: ser e conviver, unidade 3: conviver em sociedade e unidade 4: ser e conviver.

Figura 1: Livro Didático



Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

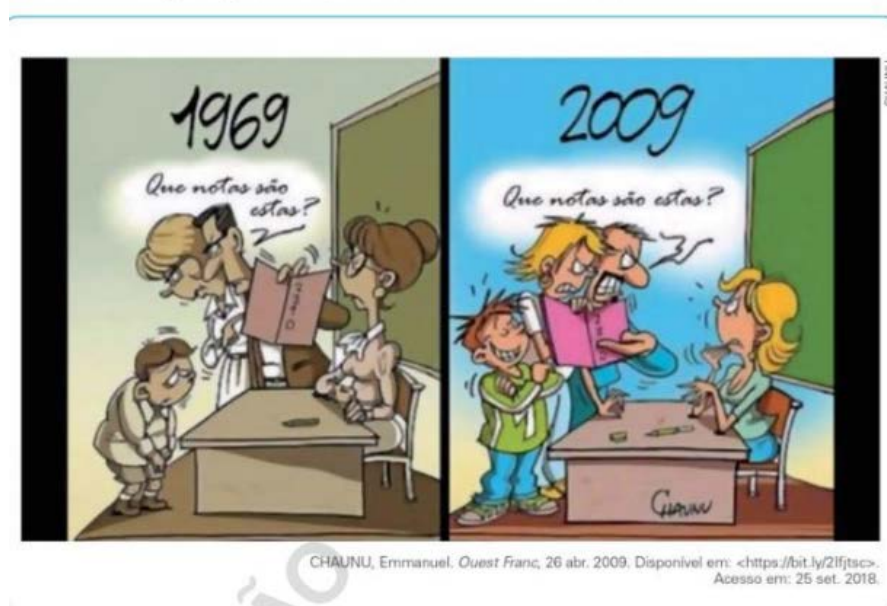
Para a organização da proposta didático e pedagógica deste livro foi usada como referência o documento BNCC que define o conjunto de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos alunos ao longo das etapas e modalidades da educação básica. A base Comum Curricular garante que todos os alunos do país tenham a mesma qualidade de aprendizagem e desenvolvimento das competências durante toda a educação básica.

Além da Base Comum Curricular o livro está pautado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), esse documento visa a formação pelo princípio político, inclusivo e fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

A crônica em análise está inserida na unidade 3 – Conviver em sociedade, com o tema: “Da escola que temos à escola que queremos”. No início, a unidade traz a seção – para começo de conversa. Esse é o momento em que o aluno junto ao professor, por meio de pesquisa, devem inferir e discutir conhecimentos sobre o assunto: a diferença na escola entre 1969 e 2009.

**Figura 2:** Charge do francês Emanuel Chaunu

i. Observe a charge a seguir, criada pelo cartunista francês Emmanuel Chaunu.



CHAUNU, Emmanuel. *Quest Franc*, 26 abr. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2lfjpsc>>. Acesso em: 25 set. 2018.

a) Ao observar essa charge, é possível perceber que há uma oposição de ideias entre os dois quadros que a compõem. Em que consiste essa oposição? ←

b) Se fosse pedido a você que acrescentasse um terceiro quadro a essa charge, refletindo a mesma situação mostrada, porém considerando os dias atuais, como estariam retratados:

- os pais?
- o aluno?
- o professor?

Resposta pessoal.

c) Na pesquisa proposta ao final do capítulo 2, na seção **Preparando-se para o próximo capítulo**, alguém relatou a você alguma situação parecida com o conteúdo que a charge traz?

Resposta pessoal.

a) No primeiro quadro, que tem no alto o ano de 1969, pode-se observar os pais segurando o boletim e olhando com expressão zangada para o filho, atribuindo o baixo rendimento a ele próprio, o que o deixa cabibaxo e envergonhado, eximindo o professor de culpa. No segundo, que tem no alto o ano de 2009, os pais seguram o boletim e olham admirados para a professora, atribuindo a ela a responsabilidade pelas notas baixas do filho, o que deixa o menino cheio de si, arrogante e soberbo. A mesma frase é dita pelos pais nos dois quadros (“Que notas são estas?”), porém com interlocutores diferentes (o menino no primeiro quadrinho e a professora no segundo quadrinho).

**Fonte:** <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

Ao mesmo tempo que introduz o tema a ser abordado na unidade, também apresenta outro gênero textual a charge. Na sequência, a análise de uma imagem em que alunos estão ao redor da mesa em uma escola. Nesse momento, o professor pode conduzir a participação dos alunos a desenvolver suas opiniões e em seguida a argumentação. Para isso, são disponibilizadas perguntas para a reflexão do que veem e o que vivem na escola. Pos-

teriormente, a prática de leitura com o gênero romance, mas antes pede ao aluno imaginar uma situação hipotética sobre mudança de escola. Nesse momento, o aluno possivelmente lembrará de alguma situação vivida ou presenciada.

Figura 3: Proposta de Leitura

2. Agora, observe a imagem a seguir:



Professora e alunos na biblioteca.

- a) Descreva a cena retratada nessa imagem. *É possível que os alunos afirmem que a imagem retrata uma professora contando uma história para os alunos e que destaquem o interesse das crianças pela leitura da professora.*
- b) Em sua escola, atividades como a retratada costumam acontecer? Se sim, em qual(is) local(is)? *Resposta pessoal. Sugestões: na sala de aula, na biblioteca, no pátio da escola, na sala de leitura etc.*
- c) Em sua opinião, ouvir histórias e discutir assuntos que interessam à turma, em atividades coletivas, como rodas de conversa, possibilita a aprendizagem? Explique. *Resposta pessoal.*



#### PRÁTICA DE LEITURA

#### Texto 1 – Romance (fragmento)

Imagine a seguinte situação: você mora em um lugar onde tem vários amigos e, de repente, por causa de uma enfermidade, precisa mudar-se desse lugar. Você já se imaginou nessa situação? Voltar das férias e, de repente, se ver em uma nova escola diante de pessoas que nunca tinha visto antes: totalmente estranhas! Não encontrar os colegas de sempre, não saber as novidades, não estudar na mesma turma...

Isso seria bom? Ruim? Indiferente? Preocupante?

O trecho de romance que você vai ler a seguir traz uma situação semelhante, vivida por um personagem chamado Cazuzu, e esse é também o título do romance de Viriato Corrêa do qual o texto foi extraído. Leia-o e, ao final, verifique se sua opinião mudou ou se permanece a mesma.

#### A escola da vila

Para quem já tivesse visto o mundo, a vila de Corotã devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenez do povoadinho, foi um verdadeiro deslumbramento.

As casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado.

Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

Após a leitura do romance, a unidade apresenta um resgate sobre o autor da obra, ou seja, sua biografia e uma interpretação sobre o texto, com a finalidade de encontrar alguns elementos do texto como narrador, personagens. A atividade possui perguntas em que os alunos podem expressar suas opiniões através de rodas de conversa. Além disso, um momento de reflexão sobre a língua alvo, abordando pontos gramaticais como artigo, numeral e concordância nominal através de trechos do texto romance.

As autoras trazem o tópico “Aplicando Conhecimentos” sobre a capa do livro Malala - A menina que queria ir para a escola. Assim, é feita análise das informações da capa do livro como título, assunto, imagens e retomando o assunto gramatical estudado. Na sequência outro gênero textual intitulado “Por que temos de acordar cedo para ir para a es-

cola”, uma notícia publicado na revista Mundo Estranho, é apresentado. Dessa forma, uma nova interpretação sobre o texto é feita, juntamente de uma comparação de dois gêneros com a mesma temática: a escola. A capa do livro retrata a história da menina que queria ir à escola e o outro a razão do porquê acordamos cedo para ir à escola.

Figura 4: Aplicando conhecimento capa do livro Adriana Carranca



Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

Nesse momento é possível trabalhar com os alunos o diálogo e a temática para desenvolver a sua opinião, retomando os conteúdos estudados e o livro de Malala que foi o estudo na unidade anterior. Após essa retomada, uma nova prática de leitura é sugerida com o texto 2: Crônica. Até o momento a unidade abordou gêneros diversos tendo como principais o romance e a crônica, revisou assuntos gramaticais, concordância nominal e verbal.

Para iniciar a leitura, a unidade possui uma introdução antes do texto, ou seja, um diálogo com o romance “A Escola da Vila” e convida para a leitura, perguntando aos alunos se eles conhecem a palavra democrata que provavelmente aparecerá na crônica.



Figura 5: Prática de leitura texto 2 - crônica

PRÁTICA DE LEITURA

... e quarto **estágios** do sono.

**Texto 2 – Crônica**

No texto “A escola da vila”, você conheceu um personagem que, por motivo de uma enfermidade, precisou mudar-se do povoado onde morava para uma vila que, segundo o próprio narrador, podia parecer feia, atrasada e pobre aos olhos do mundo, mas, se comparada ao seu povoado, era motivo de encantamento. E, nessa vila, esse personagem fica maravilhado com a nova escola, com a diretora e com os alunos, que o receberam com alegria. Agora, você vai ler um texto sobre uma professora que propõe uma votação democrática em sala de aula.

1. Você sabe o que significa a palavra *democrata*?  
*Resposta pessoal.*
2. Será que as pessoas que convivem com você sabem o significado dessa palavra? Realize uma pesquisa. Pergunte a duas ou três pessoas próximas a você (familiares, vizinhos, professores etc.):  
*Respostas de acordo com a pesquisa.*
  - a) O que significa ser democrata?
  - b) Você se considera democrata? Por quê?

**Na escola**

Democrata é dona Amarilis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de dona Amarilis é inventado, mas o caso aconteceu.

Ela se virou para os alunos, no começo da aula, e falou assim:

- Hoje eu preciso que vocês resolvam uma coisa muito importante. Pode ser?
- Pode – a garotada respondeu em coro.
- Muito bem. Será uma espécie de plebiscito. A palavra é complicada, mas a coisa é simples. Cada um dá sua opinião, a gente soma as opiniões e a maioria é que decide. Na hora de dar opinião, não falem todos de uma vez só, porque senão vai ser muito difícil eu saber o que é que cada um pensa. Está bem?
- Está – respondeu o coro, interessadíssimo.
- Ótimo. Então, vamos ao assunto. Surgiu um movimento para as professoras poderem usar calça comprida nas escolas. O governo disse que deixa, a diretora também, mas no meu caso eu não quero decidir por mim. O que se faz na sala de aula deve ser de acordo com os alunos. Para todos ficarem satisfeitos e um não dizer que não gostou. Assim não tem problema. Bem, vou começar pelo Renato Carlos. Renato Carlos, você acha que sua professora deve ou não deve usar calça comprida na escola?
- Acho que não deve – respondeu, baixando os olhos.

Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

A crônica que foi escrita por Carlos Drummond de Andrade pode ser interessante para faixa etária de alunos do sexto ano, pois não é longa e possui diálogos sobre uma situação hipotética que ocorreu em uma sala de aula. No momento da leitura, é possível que professor leia juntos os alunos escolhendo alguns para ler trechos em voz alta, ou o momento em que cada aluno leia em silêncio o texto. Logo após a leitura, o professor pode fazer perguntas, as quais retomam pontos principais da crônica.

Figura 6: Análise da crônica

- Legal! - exclamou Jorgito. - Uniforme está superado, professora. A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.

- Não pode - **refutou** Gilberto. - Vira bagunça. Lá em casa ninguém anda de pijama ou de camisa aberta na sala. A gente tem de respeitar o uniforme.

Respeita, não respeita, a discussão esquentou, dona Amarílis pedia ordem, ordem, assim não é possível, mas os grupos se haviam extremado, falavam todos ao mesmo tempo, ninguém se fazia ouvir, pelo que, com quatro votos a favor de calça comprida, dois contra, e um tanto faz, e antes que fosse decretada por maioria absoluta a abolição do uniforme escolar, a professora achou prudente declarar encerrado o plebiscito, e passou à lição de história do Brasil.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Na escola. In: 70 *historinhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

**GLOSSÁRIO**

Pantalona: calça comprida e larga com bocas amplas que caem sobre os pés.

Refutar: não aceitar, não dar aprovação; rejeitar.

Saliente: que chama a atenção; evidente.

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. O texto que você acabou de ler conta uma história.

a) Quem são os personagens?  
A professora e os alunos.

b) O que eles estão fazendo?  
Eles estão discutindo (tomando partido) sobre um assunto proposto.

c) Onde ocorrem os fatos?  
Os fatos ocorrem na sala de aula, apesar de haver alusões à rua e à casa.

2. Que fatos ocorridos no texto podem acontecer no dia a dia de uma sala de aula?

Resposta possível: Um debate sobre um tema polêmico, a diferença de opiniões, a votação etc.

3. Você entendeu a explicação de dona Amarílis sobre *plebiscito*? Explique, então, do que se trata.

É a participação popular (democrática) em uma decisão ou escolha por meio de votação acerca de um assunto específico.

4. Caracterize, com as palavras ou expressões a seguir, cada um dos alunos, com base na opinião manifestada no plebiscito. No geral, as respostas giram em torno de conservadorismo, inovação, liberdade e estética.

avanzado(a)	inovador(a)	Renato – avançado; Inesita – inovadora;
preocupado(a) com o lado estético		Aparecida – preocupada com o lado estético; Edmundo – preocupado com o lado estético;
conservador(a)	indiferente	Peter – indiferente; Rinalda – avançada; Jorgito – avançado; Gilberto – conservador.

5. Releia a opinião de Inesita e responda às questões.

a) Ela foi a favor ou contra o uso de calça comprida pela professora? A favor.

b) Que argumento, ou seja, que justificativa ela usou para defender sua opinião?  
O argumento de que, se a professora usa calça comprida fora da escola, também pode usar dentro dela.

6. Renato Carlos e Aparecida votaram contra o uso de calça comprida. Que argumento cada um deles usou para justificar sua opinião? Renato Carlos acredita que minissaia é mais bacana. Já Aparecida considera



Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

No final da cônica, é apresentado um glossário com palavras que podem ser desconhecidas pelo estudante. Nesse momento, é iniciada a compreensão do texto, além disso é nessa ocasião que o aluno desenvolve as habilidades de identificar as diferentes formas de composição dos gêneros, no caso a crônica. Assim como, a identificação dos personagens do texto, o local onde ocorreu, a associação ao dia a dia do aluno em sala de aula, se essas situações ocorrem em sala de aula. Aliás, apresenta o conceito de argumento e argumentação e suas funções nas situações interpessoais, também retoma trechos do texto para entender a argumentação de um personagem em relação ao assunto.

Figura 7: Diferenciando argumento e argumentação

**Argumento** é o recurso utilizado para justificar uma afirmação ou para convencer alguém a mudar de opinião ou de comportamento. Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.


A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender ideias em um debate, em um artigo de opinião ou até mesmo em uma conversação espontânea.

Por isso, é importante saber que, para argumentar, é preciso conhecer bem o assunto sobre o qual se fala ou se escreve. Desse modo, ficará mais fácil organizar as ideias e elaborar argumentos adequados e eficientes.

7. Releia a opinião de Rinalda.

A vez de Rinalda:

- Ah, cada um na sua.
- Na sua, como?
- Eu na minha, a senhora na sua, cada um na dele, entende?
- Explique melhor.
- Negócio seguinte. Se a senhora quer vir de pantalona, venha. Eu quero vir de mídi, de máxi, de short, venho. Uniforme é papo-furado.
- Você foi além da pergunta, Rinalda. Então é a favor?
- Evidente. Cada um curtindo à vontade.



- a) Indique a afirmativa correta sobre Rinalda. **A afirmativa correta é a I.**
- I. Ela desviou-se do assunto que estava em votação.
  - II. Ela não foi sincera com a professora.
  - III. Ela não quis participar da votação.
- b) As falas de Rinalda dão a entender que ela é a favor ou contra o uso de calça comprida pelas professoras? Explique. **As falas de Rinalda dão a entender que ela é a favor, já que, de acordo com a aluna, cada um deve usar o que tiver vontade.**
- c) Qual foi o novo assunto colocado em discussão por Rinalda? **O uso de uniforme na escola.**
8. Até aqui, você já teve a oportunidade de ler textos bastante diferentes. Provavelmente, percebeu que cada um deles abordou determinado conteúdo, organizou-se de um modo próprio e apresentou diferentes intenções e linguagens específicas. Indique a afirmativa que melhor revela a característica predominante na construção do texto "Na escola". **A afirmativa correta é a II.**
- I. O texto teve como predominância a descrição de diferentes comportamentos em relação a um mesmo fato.
  - II. O texto teve como predominância a narração de fatos ocorridos em uma situação cotidiana.
  - III. O texto teve como predominância argumentos contrários ao uso de uniforme escolar.

87

Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

Após análise do texto, a unidade aborda também o conceito de gênero textual, ou seja, cada conjunto de textos orais e escritos que possuem estrutura, característica ou tema específico. Isso é relevante para que os alunos do 6º ano possam aprenderem a diferenciar e nominar os textos que leem no seu dia a dia. Assim, saberão identificar, escrever, falar e interpretar os diversos textos apresentados, não só durante a vida escolar, mas também em sua futura rotina de trabalho e sociedade em geral.



Figura 8: Reflexão sobre o uso da língua

Com base em aspectos como conteúdo, organização, linguagem e intenções de um texto, é possível reconhecer o que é uma carta, um bilhete, um poema, uma notícia de jornal etc. e perceber a diferença entre eles. Ao conjunto de textos orais e escritos, com características específicas, damos o nome de **gêneros**.

O texto “Na escola”, por exemplo, é uma **crônica**. A crônica é uma narrativa curta, especialmente veiculada em jornais ou revistas, e uma de suas principais características é o caráter contemporâneo, sendo muito relacionada com a ideia de tempo cronológico determinado e fatos cotidianos. Pode ter aspecto humorístico, crítico, satírico e/ou irônico, utilizando-se de uma linguagem simples e eventualmente da informalidade na fala dos personagens.

9. Releia o início da crônica. *b) Espera-se que os alunos percebam que a atitude da professora não foi democrática, já que ela encerrou uma discussão do interesse dos alunos.*

Democrata é dona Amarílis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de dona Amarílis é inventado, mas o caso aconteceu.

- a) Qual foi a atitude de dona Amarílis quando os alunos começaram a discutir um assunto do interesse deles? *Ela tratou de mudar de assunto, encerrando a votação para que a discussão não se estendesse.*  
b) A professora agiu de forma democrática ao declarar o plebiscito encerrado? Explique.

10. A **ironia** consiste no uso de uma palavra ou expressão com sentido contrário ao literal. Com base nessa informação, podemos dizer que o narrador foi irônico ao caracterizar dona Amarílis como democrata? *Espera-se que os alunos percebam que o narrador foi irônico, já que a professora deu a oportunidade para os alunos discutirem e opinarem sobre um assunto que interessava apenas a ela.*



#### REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

##### Variedade linguística

1. Observe a maneira como um personagem do texto “Na escola” expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e **a gente aparecemos** de qualquer jeito.

- a) A construção destacada no trecho está de acordo com as regras gramaticais? Por quê?  
*Não, pois o sujeito (a gente) está no singular e o verbo (aparecemos) no plural.*  
b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece? *Resposta pessoal.*

##### Linguagem formal e informal

1. No texto “Na escola”, encontramos palavras e expressões que costumam ser usadas em situações informais de comunicação. Veja:

Uniforme é **papo-furado**.  
– Porque minissaia é muito mais **bacana**.  
– Ah, **cada um na sua**.

88

Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

Para completar o estudo da crônica, a unidade também oferece a reflexão sobre, abordando a variedade linguística, neste caso o uso da linguagem formal e informal, retomando trechos lidos nos textos anteriores. Assim, é apresentado o conceito dessas variantes linguísticas, analisando o gênero charge e outra conversa entre a crônica “Escola” e um novo texto intitulado “Roupa ou uniforme: vantagens e desvantagens.”

Figura 9: Conversa entre textos

- a) Espera-se que os alunos percebam que o segundo garoto não compreendeu a notícia que leu, o que demonstra que a alta taxa de escolarização não garante uma escola de qualidade que contribua para a compreensão dos textos lidos pelos alunos.
- a) A charge é um gênero que geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Qual é a crítica ou ironia presente na fala do segundo garoto?
- b) A linguagem empregada pelo personagem que segura o jornal é formal ou informal? Que palavras justificam sua resposta? *Informal. As palavras cara e legal.*
- c) A situação comunicativa retratada na charge permite utilizar esse tipo de linguagem? Explique. *Espera-se que os alunos respondam que sim. Em conversas entre amigos, familiares e em situações em que não há necessidade de monitoramento linguístico, porque não há formalidade, a linguagem informal pode ser empregada.*

### CONVERSA ENTRE TEXTOS

Na crônica "Na escola", quando os alunos de dona Amarilis começaram a discussão sobre o uso do uniforme escolar, a professora encerrou o plebiscito e passou a falar sobre outro assunto.

E você, o que pensa sobre esse tema? É possível que, no momento de se arrumar para ir à escola, você reclame por ter de usar uniforme. Ou, então, se a escola não exige essa padronização, você ache ruim ter de "gastar suas roupas" e comprar outras porque as suas ficaram desgastadas pelo uso.

A verdade é que há escolas que regulamentam o uso do uniforme, tornando-o obrigatório, e outras que são mais flexíveis, deixando a cargo dos pais e alunos a escolha da roupa que deve ser usada no ambiente escolar.

Você vai ler, a seguir, alguns argumentos apresentados por uma especialista sobre esse tema polêmico.

#### Roupa ou uniforme: vantagens e desvantagens

[...] A seguir, você vai ficar sabendo quais são os prós e os contras do uso do uniforme da escola. Leia, reflita e tome uma posição.

##### Alguns argumentos favoráveis ao uso do uniforme

1. É prático.
2. Preserva a infância.
3. Inibe o consumismo.
4. Minimiza a vaidade.
5. É econômico.
6. Diminui o risco de *bullying*.
7. Proporciona segurança na hora de brincar.
8. Impõe disciplina.
9. Equilibra as diferenças sociais.
10. Confere responsabilidade.



##### Alguns argumentos contrários ao uso do uniforme

1. Tira a individualidade.
2. Não passa noções de como se vestir.
3. Dificulta a formação de grupos.
4. Padroniza a diferença.
5. Dificulta a busca da identidade.

##### GLOSSÁRIO

*Bullying*: atitude agressiva causada por um ou mais indivíduos a outra pessoa com a intenção de intimidá-la ou atacá-la com atos ou palavras que a ofendam física ou moralmente.

E você, o que acha de ter ou não ter de usar uniforme em sua escola?

MENEZES, Ligia. Roupa ou uniforme: vantagens e desvantagens. *Educar para crescer*, 22 ago. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2MVz3Kp>>. Acesso em: 25 set. 2018.

90

Fonte: <https://pd.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/nl>

O novo texto apresenta argumentos contra e a favor do uso do uniforme, assunto que tem sido discutido na sociedade nos últimos anos. Em relação a isso, nas escolas, muitos alunos têm resistência em usar o uniforme. Mas o uso do uniforme é uma forma de padronizar a vestimenta dos alunos e uma forma de identificação no decorrer do trajeto escola – casa e nos passeios. Esse assunto pode ser discutido em uma roda de conversa até mesmo em forma de seminário, assim desenvolvendo a argumentação do aluno. As autoras trazem questões para serem debatidas em sala de aula respostas pessoais em que ouvimos e discordamos amos ou não. A unidade está alinhada com o proposto na BNCC, ou seja, a leitura interpretação, contato com diversos gêneros textuais e abordando conteúdos de escrita e desenvolvendo a oralidade dos alunos até chegar a produção final. A unidade analisada foi elaborada para ser trabalhado em um bimestre, muito bem elaborado

pelas autoras, mas apresenta somente no final da unidade uma produção sobre relato de memórias.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero crônica abordada na sequência didático do livro foi trabalhada de forma satisfatória. Antes do seu estudo, foi apresentado aos alunos outros gêneros como o romance, notícias, cartum e trabalhado suas características e função. E ao mesmo tempo, potencializando a troca de conhecimentos entre os alunos.

A sequência foi organizada para um bimestre, pensamos que é um tempo muito longo para abordar o mesmo assunto, ainda que apresente gêneros diferentes ao longo dela. A produção textual fica limitada apenas para o final do bimestre, ou seja, ao término da sequência. Pensamos que tal proposta possa desmotivar o aluno a escrever. Além disso, limita o tempo do professor para acompanhar o processo da escrita e reescrita. Porém, acreditamos que o professor tem autonomia para reorganizar da atividades as quais ele julgue necessário trabalhar primeiro, assim como inserir alguma prática textual em um momento oportuno. Portanto a análise da referida unida é válida para verificar como os autores de livros didáticos estão abordando os gêneros textuais e refletir sobre a nossa prática em sala de aula.

#### 5. REFERENCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :144p

FERREIRA, A. J. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: positivo, 2005

LIMA, J. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

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

OLIVEIRA, T.A; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** – 5.ed. São Paulo: IBEP, 2018

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998

## A NOÇÃO DE LINGUA(GEM) COMO FATO SOCIAL EM DIFERENTES AUTORES

*THE NOTION OF LANGUAGE AS SOCIAL FACT IN DIFFERENT AUTHORS*

**DORKAS BRANDÃO MENDES<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Tocantins

**JOANES MAGALHÃES LIMA<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Tocantins

**JORDANA VIEIRA DOS SANTOS GOMES<sup>3</sup>**

Universidade Federal do Tocantins

**KLEBSON PEREIRA DOS SANTOS<sup>4</sup>**

Universidade Federal do Tocantins

**MAGDA MARIA ASSIS COUTINHO DA SILVA<sup>5</sup>**

Universidade Federal do Tocantins

**RESUMO:** Este estudo se destina a discorrer e a refletir acerca das concepções de língua(gem) como fato social. Elas podem ser compreendidas a partir da perspectiva dos seguintes linguistas: Ferdinand de Saussure (1857-1913), Antoine Meillet (1866-1936), William Dwight Whitney (1827-1894) e William Labov (n. 1927). Apresenta-se como objetivo principal dessa pesquisa discorrer

sobre o conceito de língua enquanto fato social na visão dos quatro linguistas, os quais trazem valiosas contribuições para a área de estudos da Linguística. Assim, serão discutidos neste trabalho, os conceitos de língua, fala, fato social, dentre outros. Sabe-se que a maioria dos linguistas acredita que a língua é um fato social, uma vez que ela é repleta de signos linguísticos e, portanto, possui particularidades, não devendo ser confundida com a fala. Ressalta-se que a noção de língua possui diferentes abordagens nos estudos linguísticos. Diante disso, percebe-se a necessidade de se discutir e apresentar as diversas concepções dos estudiosos sobre a temática em questão, uma vez que a língua pode ser analisada por dois pontos de vistas diferentes: um interno, segundo o qual se considera o sistema de funcionamento dos mecanismos linguísticos; e outro externo, o qual leva em conta também os aspectos socioculturais que estão impregnados na língua. Para a construção deste artigo, nos embasamos principalmente nos estudos de Marra (2012), Marra e Milani (2012) e Marra e Milani (2013a; 2013b), dentre outros, e utilizamos revisões bibliográficas que visam identificar e discutir as concepções de língua como fato social concebidas pelos diferentes

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E-mail: dorkasbrandao@hotmail.com

2 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E-mail: joanes@uft.edu.br

3 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E-mail: jordana@jammebg@hotmail.com

4 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E-mail: klebsonfamilia@gmail.com

5 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E-mail: magdamacs@gmail.com



autores supracitados. Diante de tais concepções veremos que cada um desses estudiosos tem propósitos e fundamentos distintos, mas todos eles trazem contribuições indispensáveis aos estudos da linguagem.

**Palavras-chave:** Linguagem; Fato social; Saussure; Meillet; Whitney; Labov.

**Abstract:** This study aims to discuss and reflect on the different conceptions of language(s) as a social fact, the different conceptions emerged from the perspective of the following linguists: Ferdinand de Saussure (1857-1913), Antoine Meillet (1866-1936), William Dwight Whitney (1827-1894), and William Labov (b. 1927). The main objective of this research is to discuss the concept of language as a social fact in the view of the four linguists, who bring valuable contributions to the field of Linguistics studies. Thus, in this work, the concepts of language, speech, social fact, among others, will be discussed in general terms. It is known that most linguists believe that language is a social fact, since it is full of linguistic signs and, therefore, it has particularities and should not be misunderstood with speech. It is noteworthy that the notion of language has different approaches in linguistic studies. Therefore, there is a need to discuss and present the various conceptions of scholars concerning the subject in question, since language can be analyzed from two different points of view: one internal to the language, that considers the system of the linguistics' mechanism functioning; and an external one, which also takes into account the sociocultural aspects that are embedded in the language. For the construction of this article, we based mainly on studies by Marra (2012), Marra and Milani (2012) and Marra and Milani (2013a; 2013b), among others, and we used bibliographical reviews that aim to identify and discuss the conceptions of language as social fact conceived by the different authors mentioned above. Due to such conceptions, we will see that each of these scholars has different purposes and foundations, but all of them bring indispensable contributions to language studies.

**Key-words:** Language; Social fact; Saussure; Meillet; Whitney; Labov.

## INTRODUÇÃO

Bem antes de a Linguística se consolidar enquanto ciência autônoma, questões sobre a língua(gem) já instigavam muitos estudiosos e até hoje desperta a curiosidade de pesquisadores da área nas mais diversas instituições de pesquisa do Brasil e do mundo. Neste sentido, este artigo apresenta resultados de estudos sobre a concepção de linguagem como fato social a partir da perspectiva de diferentes linguistas, a saber: Ferdinand de Saussure (1857-1913), Antoine Meillet (1866-1936), William Dwight Whitney (1827-1894) e William Labov (n. 1927). Esta é uma temática bastante discutida entre estudantes de graduação, de pós-graduação e entre outros que têm essa curiosidade em relação à língua. Assim, no presente trabalho serão abordados diversos conceitos, tais como: língua, fala, fato social, dentre outros.

Nos estudos que envolvem a Linguística, a grande maioria dos estudiosos acredita que a língua é repleta de signos linguísticos e que ela pode ser considerada como fato social, pois possui uma particularidade na mente de cada falante e não pode ser confundida com a fala.

Em relação à metodologia deste artigo, optou-se pela abordagem qualitativa, sendo utilizadas revisões bibliográficas para identificar e discutir as concepções da língua como fato social concebidas por diferentes autores. A intenção é identificar as diversas opiniões que os autores elencados acima possuem acerca do tema deste artigo e suas valiosas contribuições para a área de estudos da Linguística.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar as concepções dos quatro estudiosos supracitados que estão relacionadas aos estudos linguísticos, a fim de compreender a língua(gem) como fato social. Pretende-se ainda, como objetivos específicos, apresentar a importância que os diferentes estudiosos citados têm para a Linguística, assim como identificar o problema conceitual que cada um deles pretendia resolver.

A justificativa que serviu como base para essa pesquisa deve-se à curiosidade de se estudar as diferentes concepções de língua(gem) desses estudiosos, levando em consideração que cada um deles contribuiu de forma significativa com os estudos linguísticos. Apesar de ser um tema base nos estudos de Linguística, a noção de língua é um assunto que causa nos estudantes muitas dúvidas diante dos variados conceitos e abordagens relacionados ao assunto.

De fato, convém salientar que independente da concepção que cada autor apresenta acerca da língua como fato social, o objetivo deste trabalho não é dizer qual delas é a melhor ou qual é a correta. Mas apenas buscamos ressaltar as diferentes contribuições conceituais que cada um deles trouxe para os estudos da linguagem.

Segundo Marra (2012, p. 15), com base em pesquisas sobre os autores Meillet, Saussure, Whitney e Labov:

[...] um único indivíduo socializado não possui interna a si a língua em toda sua completude, no sentido de todos os conceitos e imagens verbais, estrutura, cultura, costumes etc. que a compõem, pois uma língua é composta de elementos que variam dependendo da localização geográfica, socioeconômica e temporal do falante, mas ele possui o suficiente para representar o mundo que o cerca e desempenhar seu papel de ator social de direitos e liberdades. Por esse prisma, pode-se dizer que a língua do indivíduo não é menos complexa que a totalidade que constitui a língua do grupo, logo, ela não é menos língua. Pode, portanto, se constituir num objeto legítimo de análise linguística, pois a língua do indivíduo é uma reelaboração da língua do grupo.

Diante disso, como elemento principal desta pesquisa, apresenta-se o conceito de língua(gem) enquanto fato social na visão dos quatro linguistas. Para melhor compreensão do tema, o texto foi organizado em cinco partes. Na primeira, são apresentadas as contribuições de Ferdinand de Saussure (1857-1913) para os estudos acerca da língua. Na segunda, as contribuições de Antoine Meillet (1866-1936). Na terceira, abordam-se os estudos de William Dwight Whitney (1827-1894). Em seguida, são apresentadas as contribuições de William Labov (n. 1927) acerca da concepção de língua como fato social. E por fim, são apresentadas as considerações finais.



## A língua(gem) como fato social em Ferdinand de Saussure

Como é uma pesquisa que trata sobre a língua(gem) é indispensável citar o precursor dos estudos linguísticos, Ferdinand de Saussure. O autor é considerado o fundador da Linguística moderna, pois foi a partir dele que esse campo de investigação alcançou o *status* de ciência. De origem suíça, o estudioso nasceu em Genebra, no ano de 1857. Ele investigou a construção lógica da linguagem e a partir de seus estudos surgiram as conhecidas dicotomias saussurianas, as quais serviram como subsídio para os estudos da linguagem.

Saussure dedicou-se muito aos estudos que envolvem a língua. Ele a viu como um sistema carregado de valores que não funciona de forma isolada. Para o linguista, a língua era um sistema homogêneo o qual deveria ser distanciado dos estudos relacionados à fala. Saussure, no entanto, vê a língua (*langue*) ocupando um lugar único no universo dos fatos sociais por ela possuir certas propriedades que a diferem de outros fatos sociais. Assim, a língua é, antes de tudo, “um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (SAUSSURE, 1995, p. 18). De acordo com o autor:

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (SAUSSURE, 1995, p. 22).

Saussure via a linguagem como uma faculdade humana, isto é, o meio pelo qual o ser humano é capaz de se desenvolver e de compreender os fenômenos que envolvem a língua. Para ele, era quase impossível identificar a unidade de origem da linguagem (fala), uma vez que ela é heterogênea e multifacetada. Em contrapartida, a língua é diferente, pois apesar de ser fundamental para o exercício da linguagem, trata-se de um conjunto de regularidades (combinações linguísticas) que são necessárias para o processo comunicativo entre os falantes de um mesmo grupo social.

Talvez uma das contribuições mais significativas de Ferdinand de Saussure tenham sido a de lançar os fundamentos científicos dos estudos de natureza linguística, concebendo, de um lado, alguns procedimentos metodológicos da nova ciência e definindo, de outro, o recorte epistêmico e o objeto dos estudos linguísticos que seriam aprofundados em pesquisas posteriores.

De acordo com Marra (2012, p. 75):

Enquanto a fala, a parte individual da linguagem, fora definida como “um ato individual de vontade e inteligência”, a *langue* recebera dupla definição: um objeto “social em sua essência e independente do indivíduo”; e “um sistema virtual que existe no cérebro”. No primeiro caso, a definição de *langue* se encaixa nas características

dos *atos sociais*, que são exteriores ao indivíduo e independente de sua vontade; no segundo, como um *sistema* que é interno ao indivíduo.

A partir desse entendimento, Saussure privilegia o estudo da *langue*, pois sua preocupação acentua-se sobre a tentativa de estabelecer a cientificidade da linguística em um período histórico em que a filosofia da ciência era dominada pelo referencial positivista de investigação. Assim, o estudo da fala não atenderia às expectativas da época por ser um objeto muito variável, impassível de regularidades; por outro lado, a *langue* possuiria os atributos necessários para a realização do empreendimento investigatório, uma vez que poderia ser definida como “um objeto social” e um “sistema virtual”, simultaneamente.

### **A insatisfação de Saussure com os gramáticos, filólogos e neogramáticos**

Durante o século XIX, os estudos da linguagem eram dominados por três escolas distintas, sendo a primeira a escola dos gramáticos, que buscava comparar as formas concretas das línguas existentes, descrevendo suas diferenças e similaridades, ao mesmo tempo em que sugeria uma possível origem comum para todas as línguas. A segunda escola era a dos filólogos, a qual estudava a língua numa perspectiva histórica, detendo-se especialmente na análise das línguas que gozavam de prestígio na Europa do século XIX: grego e latim. Já a terceira escola era a dos neogramáticos e procurava transcender os limites da escola de origem; contudo, repetia alguns de seus erros fundamentais.

Saussure fez críticas às três tradições de estudos de idiomas. A primeira escola foi criticada pelo estudioso por não determinar com precisão a natureza de seu objeto de estudo, por ser desprovida de uma visão científica e pretensiosa em seus empreendimentos particulares. Faltava à escola gramática o interesse pelo estudo da língua propriamente dita. A segunda escola foi criticada por seu interesse excessivo sobre os estudos das línguas clássicas, fato que a levava a valorizar apenas a forma escrita, ao mesmo tempo em que desprezava o estudo das variedades oral e moderna das línguas. Já a terceira escola, segundo Saussure, embora tivesse conseguido reconhecer os limites dos Gramáticos, também não definira qual é a natureza do objeto da linguística e quais metodologias deveriam ser empregadas nos estudos da linguagem humana.

Diante desse contexto, Saussure precisava resolver os problemas procedimentais e conceituais da Linguística Geral. Assim, definiu o conceito de língua como uma “instituição social”, concordando, deste modo, parcialmente com William Dwight Whitney, por entender que a língua era um objeto social específico, que se distinguia dos “(...) vários traços das outras instituições políticas, jurídicas etc. (op. cit., p. 24, MARRA, 2012, p. 80)”. Assim:

[...] Saussure argumentou que, a fim de mostrar que “a língua é uma instituição pura, Whitney insistiu, com razão, no caráter arbitrário dos signos; com isso, colocou a Linguística em seu verdadeiro eixo. Mas ele não foi até o fim e não viu que tal

caráter arbitrário separa radicalmente a língua de todas as outras instituições” (op. cit., p. 90). Instituições como os costumes, a moda e as leis etc. que fixam a conduta humana não seriam, para Saussure, inteiramente arbitrárias, pois estariam baseadas, em graus diferentes, “na relação natural entre as coisas” e dependeriam dos meios e fins visados. Por outro lado, a língua “não está limitada por nada na escolha de seus meios, pois não se concebe o que nos impediria de associar uma ideia qualquer com uma sequência de sons” (op. cit., loc. cit.) (MARRA, 2012, p. 81).

Deste modo, o linguista e filósofo suíço lançava luz sobre a questão do “princípio da mudança linguística”, ajudando a compreender porque em um idioma “(...) as mesmas palavras podem significar, em épocas diferentes, coisas diferentes (MARRA, 2012, p. 81)”, devido à relação arbitrária e intencionada entre signos, significantes e significados. Saussure havia percebido as principais problemáticas que circundavam o campo da Linguística enquanto ciência emergente e procurou equacionar três questões teóricas que dizem respeito aos estudos da linguagem, as quais foram negligenciadas e mal desenvolvidas pelas escolas e tradições vigentes até ao século XIX. Tais questões estavam relacionadas: “a) às inconsistências metodológicas; b) à indefinição de um objeto único; c) e às proposições errôneas sobre a natureza desse objeto” (MARRA, 2012, p. 81).

A fim de balizar esses aspectos, Saussure buscou definir um objeto de estudo independente, “purificado” e exclusivo para a Linguística. Ou seja, um objeto de investigação que não pudesse ser reivindicado pelas outras ciências da época. Assim, elegeu a língua como objeto específico da Linguística. Para o autor,

[...] se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia etc. – que separamos claramente da Linguística, mas que por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos (op. cit., p. 16 (SAUSSURE apud MARRA, 2012, p. 82).

Era necessário então um método correto que elevasse o status de cientificidade da nova ciência, ajudando a compreender com clareza o que ela é e como realiza pesquisas sobre linguagem, ao mesmo tempo em que se estabelecesse a especificidade que lhe seria própria diante de outras disciplinas teóricas. Ainda nessa mesma esteira de preocupação, o estudioso cunhou dois conceitos importantes em sua teoria: *langue* e *parole*, os quais ajudam a compreender um pouco mais seus interesses e concepções epistemológicas.

Nesse sentido, ao apresentar a noção de *langue*, Saussure reafirmava a influência indireta que Whitney desempenhou sobre o seu ponto de vista a respeito da linguagem humana ou, em termos mais precisos, sobre o conceito de *langue*. Este possuía um caráter ambíguo, encerrando um aspecto duplo:

Para bem compreender tal papel, no entanto, impõe-se sair do ato individual, que não é senão o embrião da linguagem, e abordar o fato social [...]. De que maneira se deve representar esse produto social para que a língua apareça perfeitamente desembaraçada do restante? Se pudessemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que

constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em 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. (op. cit., p. 21, *passim*, ênfase no original, SAUSSURE *apud* MARRA, 2012, p. 86).

A língua é então entendida como um objeto constituído por imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos de uma comunidade, por isso é inteligível para todos. Reside nesta definição parte da tessitura social da língua: ela atende às necessidades de mútua compreensão e é compartilhada por um conjunto de indivíduos. Ao mesmo tempo que é social, a língua também é um sistema, ou seja, uma totalidade de conhecimentos organizados, uma unidade efetiva e potencial de signos, significados e competências diversas que existem em cada cérebro dos indivíduos. Ela é assimilada e socialmente compartilhada pela prática da fala. Tal delimitação do conceito de língua, sugerindo também sua natureza psíquica e sistemática resultara da escolha metodológica empreendida por Saussure, que procurou criar um objeto para a Linguística. Era preciso abstraí-lo e depurá-lo de sua realização concreta. Isto "(...) significava fazer considerações sobre a forma como esse elemento é assimilado pelo indivíduo, da maneira como ele se estrutura em sua mente, do modo como o indivíduo transforma sua percepção do mundo (imagem acústica) em conceito, e/ou da forma pela qual um conceito suscita uma determinada imagem acústica no indivíduo" (MARRA, 2012, p. 86).

Em relação ao conceito do termo língua, a autora Evani de Carvalho Viotti afirma que para Saussure ela é:

- a) um sistema estruturado de elementos, que se define por sua relação com esses elementos; esses elementos, por sua vez, se definem por sua relação com o sistema e por sua relação com os demais elementos que compõem o sistema. Por isso, para Saussure, na língua só há diferenças. A diferença que se estabelece entre cada elemento do sistema revela seu valor lingüístico; b) um produto essencial da faculdade da linguagem, com base no qual todas as outras manifestações da linguagem devem ser analisadas; c) social, exterior ao indivíduo. Ela existe por uma espécie de contrato entre os membros de uma comunidade. Por isso, ela não pode ser nem criada, nem modificada por um indivíduo. Nesse sentido, a língua difere da fala, que é individual (VIOTTI, 2008, p. 19-20).

Desta maneira, Saussure concebia a língua como um produto social, uma vez que ela não se limita ao domínio individual do ser humano. A língua é coletiva, compartilhada por uma comunidade, não sendo, portanto, individualizada como a fala. Ou seja, as sentenças seguem regularidades que são aceitas por todos. Desta forma, há a normatização da língua que contribui para o bom funcionamento do sistema linguístico.

A língua é tida para Saussure como um fato social, pois ele a considera como homogênea, sistemática e essencial para uma sociedade, já a fala é diferente, uma vez que ela é heterogênea. Segundo Sobrinho (2013):

Entre as várias características que são atribuídas à língua no CLG, destacam-se: - Não se confundir com a linguagem nem com a fala; - É produto social, conjunto de convenções necessárias adotadas pelo social; - A língua é um todo por si; - É algo adquirido; - Tem sua ordem própria. É bastante interessante esse olhar sobre a língua como produto social e não um objeto natural. Ao dizer que a língua é algo adquirido, uma convenção social, afirma-se que ela não é inata, pois produzida pela coletividade (pp. 18-19).

As pesquisas de Saussure serviram de base para outros estudos, e o fato dele separar em suas pesquisas a língua da fala abriu diversas portas, uma vez que foi a partir disso que surgiram outras pesquisas dentro da Linguística, por exemplo, os estudos que envolvem a Sociolinguística. O linguista, ao fazer a separação da língua e da fala, separou também o que é considerado social do que é considerado individual. Segundo Saussure, “o objeto concreto de nosso estudo é, pois, o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua” (SAUSSURE, 1995, p. 32).

### **A língua(gem) como fato social na concepção de Antoine Meillet**

Não é novidade que o francês Paul Jules Antoine Meillet (1866-1936) foi um dos linguistas mais importantes do século XX, tanto pelos trabalhos relacionados à filologia histórico-comparativa – em pesquisas de línguas indo europeias –, quanto pelos estudos no campo da Linguística Geral (MARRA e MILANI, 2012). Aluno destaque do famoso linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), Meillet, que o substituiu na *École Pratique des Hautes Études* quando do retorno do suíço a Genebra, em 1891, passou de influenciado, pelas ideias saussurianas e de Michel Bréal na Universidade de Paris, a influenciador, principalmente no que diz respeito à relação entre linguagem e sociedade. Ele foi responsável por influenciar vários estudiosos que ganharam visibilidade por darem importantes contribuições teóricas à Linguística na França, tais como Émile Benveniste (1902-1976) e André Martinet (1908-1999), dentre outros.

Dando ênfase à relação entre língua e sociedade, Meillet pretendia tornar a Linguística uma ciência social e seus estudos mais enfáticos focaram nos aspectos causadores da mudança linguística, a qual também despertou o interesse de alguns de seus discípulos, a exemplo de André Martinet. Assim, acreditamos que, possivelmente, tudo isso tenha sido útil, em grande parte, para o estabelecimento, décadas posteriores, da Sociolinguística variaçãoista nos Estados Unidos, por William Labov.

Segundo pesquisa de Marra e Milani (2012, p. 87), para Meillet, a linguagem, ou língua – já que ele usa os dois termos indistintamente – é um fato social, “o mais importante, de que todos os demais fatos sociais dependem para se estabelecerem e se manterem.” Em outro estudo, os autores discorrem:

Antoine Meillet (1905-1906) foi, aparentemente, o primeiro a utilizar a terminologia fato social em um texto acadêmico no campo dos estudos da linguagem e o primeiro a declarar-se influenciado pela noção durkheimiana. Meillet não fez distinção entre língua e fala e preferiu utilizar a terminologia linguagem em suas conceituações. A noção de linguagem do autor é diferente das noções dos demais linguistas estudados aqui. Linguagem, na concepção de Meillet [...] não se trata de uma capacidade inata. Meillet, ora fala de *linguagem*, ora fala de *uma língua*, e as define indistintamente. A linguagem é um fato social, e cada língua, e toda língua, como noção particular e concreta, é também um fato social. Não obstante, a conceituação de linguagem elaborada por Meillet, embora tenha conservado as características próprias da definição de Durkheim, não excluiu a atuação do indivíduo sobre a linguagem. (MARRA e MILANI, 2013b, p. 4, grifo dos autores).

Como podemos observar na citação acima, a inspiração de Meillet para a concepção de fato social veio do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), cuja definição foi primeiramente por este estabelecida. Em sua teoria, Durkheim definiu os fatos sociais como o objeto de estudo da Sociologia e os considerou como “coisas” exteriores aos indivíduos e detentores de forças coercitivas que agem contra a vontade destes. Assim, mesmo que alguém não concorde com certa norma social não poderá agir individualmente contrário a esta, pois provavelmente sofrerá consequências por tal empreitada e não obterá o êxito desejado. No entanto, é importante destacarmos que, diferentemente da visão durkheimiana, para Meillet os indivíduos atuam sobre a linguagem, provocando nela alterações. Para o autor, mudanças ocasionadas na estrutura da sociedade provocam mudanças na estrutura da língua e vice-versa.

Como bem sabemos, as línguas sofrem variações não apenas por seus aspectos internos, mas também por fatores externos, de ordem social. Além do mais, segundo os estudos de Marra e Milani (2012), nas ideias de Meillet a linguagem não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma posse concreta que é adquirida por meio do convívio social, ideias estas que são contrárias às de Whitney e de Saussure. Marra e Milani (2012, p. 87, grifos dos autores) esclarecem que:

[...] a conceituação de linguagem de Meillet, embora tenha sido inspirada no conceito de Durkheim para os fatos sociais, não tem as mesmas inconsistências de que sofre a noção durkheimiana. Embora Meillet tenha alinhado seu pensamento ao de Durkheim ao buscar mostrar as consequências do caráter obrigatório e normativo de uma língua, e de dar ênfase às restrições que ela impõe ao ato individual, ele em momento algum dissera que uma língua existe independente dos indivíduos falantes, nem conferiu sua realidade a uma *alma coletiva*.

Ao contrário do que poderíamos imaginar, as pesquisas indicam que Meillet não se inspirou em Saussure quando definiu a língua(gem) como fato social. Como já demonstrado acima, a inspiração deste linguista teve por base as ideias de Durkheim, pois Meillet teve amplo acesso às teorias do sociólogo quando contribuiu com o seu jornal *L'année sociologique* (1905-1906). Ou seja, a definição de língua(gem) como fato social por Meillet se deu pouco antes de Saussure iniciar em Genebra o *Cours de Linguistique Générale* - CLG (1907-1911). Nessa época, o contato entre os dois estudiosos era mantido de forma remota e ocasionalmente por meio de cartas. Assim, somente em 1916, com a publicação póstuma



do CLG, é que Meillet ficou sabendo que Saussure também havia conceituado a língua como fato social.

O desencontro nas ideias desses dois estudiosos fica evidente, por exemplo, na forma como cada um deles compreendia a linguagem. Diferentemente de Saussure, para quem a linguagem era separada da língua e da fala, além de ser uma capacidade inata do ser humano, para Meillet ela “representava uma noção mais geral que englobava as línguas específicas e suas manifestações na fala”, sendo também a principal condição para que as sociedades humanas existam. (MARRA, 2012, p. 105).

Além do mais, pesquisas demonstram que Meillet teceu severas críticas ao CLG, pois discordara de muitas das ideias presentes no Curso, as quais foram atribuídas ao seu antigo mestre, mas que na sua visão Saussure jamais as teria escrito, ao menos nos mesmos moldes em que elas aparecem na famosa obra (MEILLET, 2020). Destaca-se que uma das principais discordâncias entre os dois linguistas reside na concepção de lingua(-gem), uma vez que para Meillet ela é carregada por traços sociais e culturais e que jamais deveriam ser subestimados, ao contrário de Saussure que não dava importância a esses aspectos.

Frisa-se que por mais importante que tenha sido o trabalho de Meillet por sua insistência em tornar os estudos linguísticos ou a Linguística em uma ciência social, ele não conseguiu tal êxito. No entanto, ele muito contribuiu para tal com o surgimento da Sociolinguística, em uma continuação de sua empreitada por William Labov.

### **A lingua(gem) como fato social na concepção de William Dwight Whitney**

William Dwight Whitney (1827 - 1894) foi o linguista americano mais ilustre do século XIX e o primeiro a alcançar proeminência internacional, causando um impacto considerável sobre o pensamento linguístico europeu, com manifesta influência tanto sobre os neogramáticos quanto sobre Ferdinand de Saussure.

Dentre as inúmeras contribuições de Whitney destaca-se a importante implementação da ideia de uma Linguística Geral, cujo estudo dos fatos de linguagem foi priorizado e separado da ciência física, resultando na sua instauração como faculdade antropológica (capacidade do povo) e como atividade languageira específica ligada ao domínio de uma língua (produto adquirido).

A busca pela autonomia da linguagem distinta do estudo histórico-comparativo e destacada das ciências naturais e da psicologia, abalizava o trabalho do linguista que almejava ver a linguagem como um sistema de signos arbitrários e convencionais, sistema esse que não seria visto como um mero agregador de partículas, mas como um conjunto de partes ligadas entre si e que se ajudam mutuamente.

Foi essa distinção que fortemente caracterizou a transmissão e a aprendizagem da linguagem como atividade histórico-cultural e promoveu uma ruptura com a concepção da língua como instituição em que os signos são ao mesmo tempo convencionais e arbitrários; o linguista ainda fomentou o desnudamento da supressão do traço humano da linguagem e criticou o postulado de assimilação das leis linguísticas às leis naturais.

Whitney propôs limites à linguística, tais como a recusa da perspectiva metafísica e teológica escoltada pela distinção entre Linguística e Psicologia; ademais, tentou equilibrar o antigo e o novo, hierarquizando dados vindos do comparativismo e da ciência da linguagem, os quais desembocaram na faculdade de linguagem (PAVEAU; SARFATI, 2006).

O principal esboço da ciência linguística de Whitney foi publicado em 1875 e refletiu as marcas deixadas pela influência das mudanças sociais, que fizeram o homem mais materialista e racional. Sua pesquisa centralizou as necessidades práticas enfrentadas no seu dia a dia como professor e as conceituações formuladas pelo autor denotam uma busca por soluções práticas para o aprendizado das línguas.

Para William Whitney, a lingua(gem) era concebida como instituição humana/social e foi, certamente, uma das fontes de Saussure (1916) que ao conceituar a língua como um fato social deu ênfase a seu caráter de exterioridade ao indivíduo. Nesse sentido, o posicionamento do primeiro linguista se mostrou mais coerente ao entender que a fala, assim como a língua, é de natureza social.

Embora a terminologia fato social não tenha sido utilizada em suas obras para conceituar a língua, da análise de suas percepções sobre a natureza da linguagem é possível depreender que a noção de língua por ele apregoada se amolda perfeitamente à significação de fato social, por sua obstinação em considerá-la uma posse da sociedade e fora da alçada individual. Desta forma:

É fato que Whitney jamais se referiu à língua como um fato social, mas é evidente que em seu tratamento dela assinalou tais características. Sua definição de língua se encaixa, portanto, na definição dos fatos sociais, não nos termos postos por Durkheim, que não permite a emergência do ator social como um agente de consciência e vontade. Pelo contrário, sua definição dá lugar à noção de indivíduo como um agente atuante e responsável pela conservação, inovação e propagação da língua (MARRA, 2012, p. 73).

As conceituações de Whitney, estabelecidas num período de pleno desenvolvimento da Gramática Comparada, permitem posicionar o autor como precursor nas atribuições das características dos fatos sociais no conceito de língua. A busca do linguista pela compreensão do “por que as pessoas falam da forma que falam” fez com que seus estudos fossem direcionados à obtenção das respostas para esse questionamento.

Para tanto, a história da língua foi considerada por refletir a cultura e o desenvolvimento do conhecimento humano, tendo em vista que tanto as tradições quanto as memórias são transferidas de geração a geração por intermédio dela, devendo, portanto, ser

compreendida como um meio que o ser humano desenvolveu para compartilhar seus pensamentos com os demais membros de sua comunidade.

Para Whitney, a língua constitui-se numa criação humana, exposta a todos os tipos de mudanças de natureza externas, sobrevindas por meio da necessidade de seu uso prático que mudaria constantemente conforme os indivíduos se adaptassem às circunstâncias e necessidades. As regularidades dessas mudanças deveriam ser graduais e quase imperceptíveis enquanto em andamento, pois a aprovação geral apenas poderia ser adquirida de forma lenta.

Deve-se ficar claro, no entanto, que ao afirmar que são os indivíduos que mudam a língua, Whitney não queria dizer que esse ato fosse consciente, mas simplesmente que eles são os agentes da mudança, embora não intencionais; posto que a língua é um elemento anterior e exterior a cada indivíduo que nasce, dessa forma, ela é uma instituição social.

O indivíduo se torna membro da sociedade se apropriando de algo que já está previamente estabelecido na coletividade. Whitney não compreendia que cada membro da sociedade possuísse a língua inteira ao seu dispor, pois uma língua é constituída também pela cultura, pelos costumes, por elementos relacionados aos espaços sociogeográficos. O autor compreendia, no entanto, que há uma parte central que é distribuída igualmente a cada usuário, o necessário para que eles sejam inteligíveis uns com os outros. Assim, o autor podia assegurar que, embora um único membro da sociedade não tivesse o poder de mudar a língua, sua agência, isto é, sua capacidade de realizar coisas, não podia ser excluída, pois considerava que cada um é um ator no processo de conservação ou de mudança da língua. O membro da sociedade é um ator não intencional, mas que, devido a suas capacidades sociocognitivas, pode se tornar um agente, “um líder”, de conservação ou de mudança na língua (MARRA e MILANI, 2013a, p. 145).

É por meio de processos históricos evolutivos que a língua, compreendida como uma posse social, se transforma a partir dos usos que os indivíduos fazem dela. As obras de Whitney representam as conquistas da ciência linguística e, devido à clareza de visão de seu autor e discriminação conscienciosa entre fato verificado e mera suposição, segundo Marra e Milani (2013a, p. 145), pode-se depreender que o indivíduo não se distingue do social e muito embora ele não possua interna a si a língua em toda sua completude, detém o necessário para representar o mundo que o cerca e desempenhar seu papel de ator social de direitos e liberdades.

### **A língua(gem) como fato social na concepção de William Labov**

William Labov, nascido em Rutherford, Nova Jersey, fez mestrado em inglês e filosofia e estudou química em Harvard (1948), trabalhou como químico nos negócios da família entre 1949 e 1961, antes de se dedicar à Linguística. Em sua tese de mestrado (1963) ele completou um estudo de mudança no dialeto do *vinhedo da Martha* (Martha's Vineyard),

localizado em Massachusetts. Para ele, o caso correlaciona o complexo padrão linguístico com diferenças na estrutura social, seria possível “isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico” (LABOV, 2008, p. 19), estudo esse que foi apresentado diante da “Sociedade Linguística da América”. Essa pesquisa abordava o fato de que língua e sociedade são intimamente interligadas, valendo, a propósito, a seguinte afirmação do estudioso: “por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social” (LABOV, 2008, p. 13).

Labov fez seu doutorado na Universidade de Columbia, foi professor assistente antes de tornar-se professor associado na Universidade da Pensilvânia em 1971, e no ano de 1976 tornou-se diretor do laboratório de linguística da universidade. Ele é pioneiro na investigação da relação entre linguagem e sociedade e desenvolveu o campo de estudo conhecido como “Sociolinguística Variacionista”. Teve como orientador o professor Uriel Weinreich (1926-1967), chefe do Departamento de Linguística da Universidade de Columbia, e segundo Labov, foi um grande influenciador em suas ideias, como apresenta-se no trecho a seguir: “Eu acho muito difícil dizer onde a influência dele deve ser encontrada, uma vez que ela se fundiu tão profundamente com minha própria abordagem à língua que devo, dessa forma, supor que ela está em toda parte.” (LABOV, 2006[1966], p. XII).

William Labov afirma ter surgido daí as ferramentas para o estudo das variações e mudanças na língua. Em sua carreira estudou uma vasta gama de fenômenos linguísticos observados na língua inglesa em sua maior parte. Realizou estudos no campo semântico, no campo dos padrões gramaticais, explorou padrões sincrônicos na variação sociolinguística. Embora a variação fonológica tenha predominado em seu trabalho, dedicou grande atenção às mudanças na língua.

A noção de linguagem como fato social é demonstrada claramente nas pesquisas de Labov. Exemplo claro está presente na pesquisa realizada em Nova York sobre o uso do som da letra /r/ nas palavras *fourth* e *floor*. A pesquisa foi realizada em três lojas de departamento: uma frequentada pela classe alta, outra, pela média e outra, pela classe baixa. Durante a pesquisa os participantes foram induzidos ao uso das palavras através de perguntas sobre o andar em que poderiam ser encontrados produtos que lhe interessavam. Labov constatou que a pronúncia da consoante /r/ ocorria com maior frequência nas lojas frequentadas pelas classes altas e médias, revelando que a pronúncia do /r/ pós vocálico é considerada de prestígio. O autor observou também que segundo registros do uso da consoante vibrante / em décadas anteriores, esse uso estava sendo retomado na cidade. O som estudado não era emitido em outras regiões dos Estados Unidos e no inglês padrão da Inglaterra na época da pesquisa, o que claramente indica que a variação entre a emissão ou omissão do /r/ está relacionada com a comunidade linguística e classe social, portanto, fato social, segundo dados dessa pesquisa.

As contribuições que Labov traz para os estudos da Linguística são significativas e representam um convite à reflexão e a novos estudos, como podemos ver no trecho a seguir, que também nos mostra a noção de linguagem como fato social:

Comunidades diferem no alcance do que estigmatizam como mais nova forma da língua, mas eu ainda não conheci ninguém que os cumprimentou com aplauso. Alguns cidadãos mais velhos dão as boas vindas a música e danças, a novos aparelhos eletrônicos e computadores. Mas ninguém ouviu dizer, “É maravilhosa a forma como os jovens conversam hoje. É tão melhor do que a maneira como falávamos quando eu era criança.”... A crença mais geral e mais profundamente mantida sobre a língua é o *Princípio da Era Dourada*: Em algum momento no passado, a língua estava num estado de perfeição. É compreensível que em tal afirmação, cada som era correto e belo, e cada palavra e expressão era própria, correta e apropriada. Além disso, o declínio daquele estado tem sido normal e persistente, para que cada mudança represente uma queda da era dourada, ao invés de um retorno a ela. Cada novo som será ouvido como feio, e cada nova expressão será ouvida como imprópria, incorreta, e inapropriada. Dado este princípio é óbvio que a mudança na língua pode ser interpretada como não conformidade de estabelecer normas, e que as pessoas rejeitarão mudanças na estrutura da língua quando tornarem-se cientes delas (LABOV, 2001, p. 514).

Labov tornou-se uma voz significativa na Linguística, em especial a norte-americana, desde o início da década de sessenta, e passou a ser conhecido como “O Pai da Sociolinguística”. Iniciou seus estudos na área da linguística ao observar nas gravações de suas entrevistas que havia uma gama de variações envolvidas no discurso utilizado no dia-a-dia, no qual a teoria padrão não estava preparada para trabalhar, e de forma sintetizada foi visto neste que o linguista trabalhou com a noção de linguagem como fato social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discorreremos brevemente e refletimos sobre a concepção de lingua(-gem) enquanto fato social na visão de quatro conhecidos linguistas: Saussure, Meillet, Whitney e Labov. Para tanto, nos embasamos em pesquisas bibliográficas sobre a temática em questão.

Como foi exposto, Saussure via a linguagem como um fato social, visto que ela atende às necessidades de mútua compreensão e é compartilhada pela prática da fala por um conjunto de indivíduos. Para ele, a língua também é um sistema, ou seja, uma totalidade de conhecimentos organizados, constituída por signos, significados e competências diversas.

Para o linguista francês Antoine Meillet a lingua(gem) não somente é vista como fato social, mas como a criação mais importante da sociedade e que é imprescindível para a existência dos demais fatos sociais.

Já o desenvolvedor da Linguística Variacionista, William Labov, trouxe a ideia de que língua e sociedade são intimamente interligadas, sendo que a partir disso surgiu a Sociolinguística.

Diante deste estudo foi possível constatar que todos esses linguistas concebem a língua(gem) como fato social, com a diferença de que Whitney usa a terminologia instituição social, uma vez que para ele a língua é uma criação humana, assim como todas as outras instituições sociais.

Esperamos que esta pesquisa possa servir de subsídio para outros estudos que envolvem a temática em questão. Vale ressaltar que neste a proposta foi abordar a visão dos linguistas acerca da língua como fato social, sem apresentar uma sequência cronológica dos estudos da língua(gem).

## REFERÊNCIAS

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

LABOV, William. **Sociolinguística: uma entrevista com William Labov**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

LABOV, William. **Principles of Linguistic Change**. Vol. 2: Social Factors, p. 514, 2001.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARRA, D. **Whitney, Saussure, Meillet e Labov: implicações metodológicas**

**e conceituais da noção de língua como um fato social para os estudos linguísticos**. 2012. 162f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MARRA, D.; MILANI, S. E. **Uma teoria social da língua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet**. Linha D'Água, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 67-90, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47715>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MARRA, D; MILANI, S. E. **Reflexões acerca do conceito de língua como uma instituição social em William Dwight Whitney**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 46, junho de 2013, p. 129-147. 2013a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/35837/25719>. Acesso em: 07 maio. 2021.

MARRA, D; MILANI, S. E. **WHITNEY, SAUSSURE, MEILLET E LABOV: A Língua como um Fato Social**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013b. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel\\_2013\\_1905.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel_2013_1905.pdf). Acesso em: 07 maio. 2021.

MEILLET, Antoine. **A evolução das formas gramaticais**. Sel., trad. e notas de Marcos Bagno. 1. ed.; São Paulo: Parábola, 2020.

PAVEAU, A; SARFATI, E. **As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.



SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **Durkheim e Saussure: dois clássicos e duas ciências na abordagem do fato social**. Revista Investigações, v. 26, n. 2, julho/2013.

VIOTTI, Evani de Carvalho. **A língua para Ferdinand de Saussure**. Estudos Lingüísticos, Curso Letras Libras, UFSC, 2006.

# ENTRE AS VONTADES DE RAQUEL E AS IMPOSIÇÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA: A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA

**PRISCILA FINGER DO PRADO**

Universidade Federal de Santa Catarina

**CATIANE SANTOS**

Universidade Estadual do Centro-oeste

**RESUMO:** Como a literatura Infanto-juvenil é um gênero literário dedicado para jovens e crianças, é importante que autores do gênero apresentem conteúdo do convívio da criança de forma sucinta, saudável e leve, por meio do fantástico e do lúdico. Este é o caso da escritora Lygia Bojunga, escritora altamente premiada e louvada pelo público leitor e pela crítica. Não é diferente com o livro *A Bolsa amarela* (2016), que explora questões da infância, de uma perspectiva ao mesmo tempo complexa e lúdica. Tendo isso em vista, escolhemos a obra, buscando uma análise que privilegie a relação entre a literatura e a sociedade brasileira. O objetivo deste trabalho é, então, analisar a relação entre as vontades impostas à personagem Raquel, em *A Bolsa Amarela*, e a sociedade brasileira, através de seus três desejos: o desejo de ser escritora, o de ser gente grande e o de ter nascido menino. Nossa hipótese é a de que as vontades da protagonista são resultado de privações que lhe chegam por ser uma menina. A base teórica deste estudo é a crítica sociológica, que relaciona literatura e sociedade, especialmente o trabalho de Antonio Candido, em *Literatura e sociedade* (2006) e o artigo de Luzinete

Minella, sobre infância e gênero, “Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil” (2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Sociedade. Vontades. *A bolsa amarela*.

**ABSTRACT:** Literature for children is a genre dedicated to children and Young people. So, It's importante that genre's authors present child's conviviality content in a succinct, healthy and light way. With Lygia Bonjunga's work this happens. She is highly awarded writer, and her books are praised by the readership and critics. The book *A bolsa amarela* (2016) explores childhood issues from a complex and playful perspective. Because of this, we chose this book to make our analysis, specially to relationship between literature and Brazilian Society. This study aims to analyze the relationship between imposed wills' Rachel, in *A bolsa amarela* (2016), by Lygia Bojunga, and brazilian society. The imposition appears in three Rachel's wishes: be a writer, be adult and be a boy. Our hypothesis is that the Rachel's wills are result by hardships of being a girl in a patriarchal Society. Our theoretical bases is the sociological criticism, that relates literature and Society, especially Antonio Candido's study, in the book *Literatura e sociedade* (2006).

**KEYWORDS:** Literature. Society. Wills. *A bolsa amarela*.

## 1. INTRODUÇÃO

A literatura Infanto-juvenil é um gênero literário dedicado especialmente para jovens e crianças, que busca apresentar conteúdo do convívio da criança de forma sucinta, saudável e leve, por meio do fantástico e do lúdico. A escritora gaúcha Lygia Bojunga Nunes é um exemplo escritora brasileira que constrói narrativas dirigidas ao público infanto-juvenil de forma lúdica, mas não simplificadora. Lygia Bojunga, autora de *A bolsa amarela*, atualmente está com 89 anos e mora no Rio de Janeiro. Ela já trabalhou como atriz, tradutora e autora em rádio, teatro e televisão. Escreveu 22 livros, que foram traduzidos para vinte idiomas. Quase todos os seus livros foram premiados nacional e internacionalmente.

O livro *A bolsa amarela* é um romance em que uma menina entra em conflito consigo mesma e com os personagens que estão a sua volta. Ela reprime três grandes vontades, que “engordam” cada vez mais dentro de si e que, portanto, passa a esconder numa bolsa amarela que ganha de sua tia, uma bolsa que ninguém queria e que, por isso, fica para a Raquel. As vontades são de ser gente grande, de ter nascido menino e de ser escritora. Raquel possui uma imaginação criativa e vai construindo seu mundo juntamente com a realidade, mostrando, mesmo que de maneira indireta, conceitos a respeito da sociedade. Ao fim, ela acaba tendo sua afirmação como pessoa, a partir da forma como passa a lidar com essas vontades.

O presente trabalho tem caráter bibliográfico e analítico. Para desenvolvê-lo, buscaremos compreender como se desenvolveu a literatura infanto-juvenil no Brasil, destacando o lugar de Lygia Bojunga Nunes. Depois, apresentaremos os estudos sobre literatura e sociedade de Marisa Correa Silva, no capítulo “Crítica sociológica”, do livro *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas* (2005), e de Antonio Candido na obra *Literatura e Sociedade* (2006). Nosso objetivo é analisar “as três vontades” da protagonista Raquel no livro *A bolsa amarela* (2016), buscando averiguar como essas vontades representam imposições do meio para uma menina como Raquel.

Como vimos, Lygia Bojunga Nunes é uma autora altamente qualificada, tendo recebido muitos prêmios por seu trabalho com a literatura infanto-juvenil, por conta disso sua obra tem sido muito trabalhada na academia. É importante destacar que as questões sociais devem ser trabalhadas também com as crianças, o que justifica nossa abordagem de trabalho, a partir da qual serão analisados os desejos da personagem Raquel, buscando entender alguns dos possíveis embates que uma criança ou um adolescente pode ter com relação a sociedade em que vive. Nossa hipótese é de que as vontades da protagonista Raquel no livro *A bolsa amarela* advêm das privações que podem vivenciar uma menina na sociedade brasileira.

## 2. LITERATURA, SOCIEDADE E INFÂNCIA NO BRASIL

A partir da leitura do capítulo “A literatura e a vida social”, de *Literatura e sociedade* (2006), de Antonio Candido, é possível destacar que o autor não busca expor uma teoria da arte e da literatura, mas focar aspectos sociais que abarcam a vida artística e literária nos seus distintos períodos. Segundo ele, o estudo deste gênero até os dias de hoje está incompleto, inacabado, devido a um grupo de “formulações e conceitos que permitam limitar objetivamente o campo de análise e escapar, tanto quanto possível, ao arbítrio dos pontos de vista” (CANDIDO, 2006, p. 27). O aproveitamento das ciências sociais ao estudo da arte é muitas vezes ambíguo, ocasionando relações complicadas sobre o método. Além do mais, há muitas opiniões de sociólogos, psicólogos sobre o fenômeno artístico, os quais tentam explicar, de acordo com suas disciplinas, julgando poder expor a totalidade do fenômeno artístico. Mas, será que há uma fórmula, uma receita pronta, para utilizar instrumentos de interpretação literária?

O poeta não é um resultado, e sim parte do processo da criação, tem sua própria individualidade. De tal modo, temos que ter cuidado em delimitar os campos da sociologia, já que ela não pretende explicar o fenômeno literário, mas elucidar alguns aspectos. Assim podemos entender a influência do meio social na obra, que teve início pelo trabalho de Madame de Staél, na França, “quem primeiro formulou e esboçou sistematicamente a verdade que a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (CANDIDO, 2006, p. 29). Se o meio reflete a obra, de certa maneira a obra corresponde à realidade. O conteúdo social das obras, na maioria das vezes, tem base em motivos de ordem moral ou política. A arte social está sujeita à ação dos fatores do ambiente, tais fatores aparecem “em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (CANDIDO, 2006, p. 30).

Segundo Candido (2006), são três os elementos essenciais na comunicação artística: o autor, a obra e o público. O autor, como criador da arte, tem sua individualidade, mas também faz parte de uma coletividade. Os elementos individuais possuem sentido social na medida em que as pessoas retribuem a necessidades coletivas; e estas, atuando, consentem por sua vez que os indivíduos possam demonstrar, encontrando repercussão no grupo. As relações entre o artista e o grupo ocorrem quando “há necessidade de um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador” (CANDIDO, 2006, p. 35). Dessa forma, obra está marcada pela sociedade mas também mantém conexão com as aspirações individuais do criador.

A obra está sujeita aos desejos individuais do artista e às condições sociais que definem sua posição. O contexto em que o autor está inserido influencia na produção, assim como suas leituras e formação. A obra também cria vínculo do autor com o público. De

acordo com Silva, Candido (1985) entende que a arte tanto é influenciada pela sociedade quanto a influencia (SILVA, 2005, p 149).

O público é o receptor da arte, da literatura, que integra em seus distintos aspectos. Existem diferentes grupos de receptores, de modo podem reagir à obra de maneira positiva e negativa.

Conforme Candido (2006, p. 177). “A função histórica ou social de uma obra depende da sua estrutura literária”. E esta pousa sobre a disposição formal de certas representações mentais, dependentes pela sociedade em que a obra foi escrita. Levando em consideração a realidade envolvida na elaboração, a estrutura permanece estável, mas as circunstâncias proporcionam várias interpretações da obra no tempo.

É possível dizer que a literatura brasileira começa a ter consciência da sua realidade como parte diferenciada da portuguesa, de modo mais significativo depois da independência: “O Brasil tem uma natureza e uma população diferentes das de Portugal, e acaba de mostrar que possui também uma organização política diferente; a literatura é relativa ao meio físico” (CANDIDO, 2006, p.178). As obras dão ênfase às paisagens e às gentes, assim, por exemplo, o Indianismo surgiu como expressão de uma pretensa brasilidade.

Quando o sistema literário brasileiro se configura e se consolida, é possível se ater a demandas mais específicas, como é o caso da Literatura infanto-juvenil. Esta surge ligada ao propósito pedagógico, muitas vezes ligada à escola, que visava o saber nacionalista e a formação das gerações brasileiras. De acordo com a autora Nelly Novaes Coelho (1985), o primeiro livro brasileiro de grande repercussão no âmbito escolar foi *O livro do povo*, de Antônio Marques Rodrigues (1826/1873). Júlia Lopes de Almeida foi uma das precursoras na criação de uma literatura brasileira, sendo *Contos infantis* sua primeira contribuição à literatura infantil. Além disso, *Contos da Carochinha* foi a primeira coletânea brasileira de literatura infantil, traduzida em português.

Como a educação infantil preza o lúdico, a valorização da imagem no aprendizado coincide com o aparecimento das estórias em quadrinhos: “Em 1898, fora criado o Jornal da Infância” (COELHO, 1985, p. 178). Neste, eram publicados textos clássicos da Literatura Infantil, como Perrault, Grimm, Andersen, Oscar Wilde, Dickens, Humberto de Campos, Josué Montelo. *O Patinho Feio*, de Andersen, por exemplo, foi pioneiro na questão editorial, fazendo sucesso no público infantil.

Dos vários autores que se dedicaram ao público infantil, é comum destacar a produção do escritor paulista Monteiro Lobato, pois este modifica a maneira de fazer literatura para crianças e jovens: “vem a luz, em 1921, a obra de estreia do mago Lobato, *A Menina do Narizinho Arrebitado*,... sem que ninguém suspeitasse, com ele estava sendo criada a literatura Infantil Brasileira” (COELHO, 1985, p.182). A produção de Monteiro Lobato encontrou o caminho para a criação da literatura infantil propriamente, porque se afastou dos objetivos estritamente didáticos e morais: “Foi um dos que se empenharam a fundo nessa

luta pela descoberta e conquista da brasilidade ou do nacional. A princípio na área da literatura seja para adultos ou para crianças” (COELHO, 1985, p. 186).

De acordo com a obra, Lobato possuía dois objetivos, “por um lado levar, às crianças, o conhecimento da Tradição...Por outro lado questionar as verdades feitas, os valores e não valores que o tempo cristalizou e que cabe ao presente redescobrir ou renovar” (COELHO, 1985, p.189). No espaço do Sítio do Pica-pau amarelo, em que muitas das histórias se passam, temos uma constituição familiar interessante: uma avó, dois netos, a criada e alguns personagens não humanos que ganham vida e discurso no sítio, como a famosa boneca Emília. Em suas narrativas, as crianças podem ser protagonistas de histórias fantásticas, questionando padrão de obediência e silenciamento que a sociedade direcionava então às crianças.

Algo semelhante acontece com as histórias criadas por Lygia Bojunga. Ela herda de Lobato não só a linguagem coloquial, mas também o protagonismo infantil, a partir de questionamentos sobre a sociedade em que vivem. Em *A bolsa amarela*, temos a presença de personagens infantis como a protagonista Raquel, que apresenta uma postura questionadora, imaginativa, possibilita que os leitores criem suas próprias questões relacionadas ao meio social e às questões pessoais.

Ao explicitarmos a relação entre literatura infanto-juvenil e os propósitos morais e didáticos e ao destacarmos o caráter inovador da escrita de Monteiro Lobato e de Lygia Bojunga, faz-se necessário refletir sobre o papel da infância na sociedade brasileira. Para tanto, examinamos o artigo “Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil”, de Luzinete Simões Minella.

Neste trabalho, Minella analisa as principais contribuições sobre a infância produzidas no âmbito da História Social e da Sociologia Histórica no Brasil, segundo as quais as “referências aos papéis sexuais atribuídos aos meninos e às meninas, revelam polarizações, desigualdades e hierarquias de gênero” (MINELLA, 2006, P. 291). A autora destaca algumas obras, que “remetem à condição infantil nos períodos colonial e imperial, ressaltando as informações relativas aos hábitos e padrões de socialização, às regras de sociabilidade na família, na escola, no trabalho e nas ruas” (MINELLA, 2006, P. 291). Ao apontar alguns aspectos sobre o dia a dia das crianças, os textos nos falam sobre as hierarquias de gênero.

Ainda que a expansão e a consolidação dos estudos de gêneros tenham se intensificado nas últimas décadas, “são raras ainda as iniciativas que investem analiticamente nas intersecções entre gênero e infância” (MINELLA, 2006, p. 292). Assim, a autora busca contribuir para a construção de transversalidades entre os conceitos de infância e de gênero, baseando-se da epistemologia feminista e pelo “debate sobre os limites e as possibilidades do próprio conceito de gênero” (MINELLA, 2006, p. 292).

Segundo a autora, o gênero tem implicações “concretas ou reais”, “sociais e subjetivas” na vida das pessoas; de modo que representar o gênero é edificar o gênero e, “po-



de-se dizer que toda a arte e a cultura erudita ocidental são um registro da história dessa construção [...] na academia, na comunidade intelectual, nas práticas artísticas de vanguarda” (MINELLA, 2006, p. 296). Assim, é possível afirmar que a literatura também pertence às representações de gênero, por apresentar personagens estereotipados, por caracterizar e dar ênfase às suas diferenças, aos seus papéis na sociedade, bem como às simbologias de gênero e de sexo.

Com base no artigo de Minella (2006), a epistemologia feminista, a partir de um ponto de vista crítico da produção do conhecimento, renuncia a um conceito universal de homem, assim como a uma visão do conhecimento “como processo racional e objetivo para se atingir a verdade pura e universal” e rejeita também a ideia de que as práticas masculinas sejam mais apreciadas que as femininas.

Para a autora, a análise da literatura possibilita a problematização dos conceitos de infância e de criança, especialmente a ideia de uma “descoberta da infância” pelo Ocidente a partir da ascensão da ideologia burguesa. Na leitura que Minella faz de Philippe Ariès, tal descoberta teria acontecido no século XVI. Também na leitura que faz de Colin Heywood essa ideia da infância como uma construção se repete. Conforme sua leitura de Heywood, a criança deve ser vista como “um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia de acordo com os grupos sociais e étnicos de qualquer sociedade” (MINELLA, 2006, p. 298). É claro que contribui também para a formação da criança a biologia, a qual desempenha um papel expressivo, muito embora não possamos denominar uma criança como “natural e universal”.

De acordo com o levantamento bibliográfico sobre a história social da infância no Brasil, a autora configura uma tentativa de leitura de gênero sobre a infância, com foco dos historiadores relatando “o cotidiano e aos padrões de sociabilidade de meninos e meninas na família, na escola, no trabalho, nos jogos e brincadeiras” (MINELLA, 2006, p. 299). Pode-se entender que a leitura de gênero privilegiou os trechos que evidenciam mais explicitamente o modo como os papéis sexuais esforçam desigualdades e hierarquias.

No período colonial, por exemplo, observamos que os meninos eram “escolhidos porque estariam prontos, na visão dos jesuítas, para receber os preceitos de uma nova fé, sem impor as resistências que certamente seriam encontradas nos adultos” (MINELLA, 2006, p. 302). Já as meninas indígenas brincavam com bonecas e ajudavam as mães nos afazeres como cuidar, plantar, colher, cozinhar.

Na leitura que Minella traz da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, são destacados detalhes sobre o cotidiano das crianças, especialmente sobre as hierarquias de gênero. Os meninos das tribos indígenas cresciam livres dos castigos corporais e de disciplina paterna ou materna. Ao alcançar a puberdade, eles participavam das casas secretas dos homens, “processava-se uma verdadeira educação moral e técnica do menino; o seu preparo para as responsabilidades e privilégios de homem como a caça, pesca, técnicas de guerra, canto, música, magia e religião” (2006, p. 303). O menino aprendia a perceber-

-se como superior à menina, “a abrir-se em intimidades não com a mãe nem com mulher nenhuma, mas com o pai e os amigos”. (2006, p. 303).

No período da “história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI”, os meninos pobres menores de 16 anos eram embarcados como grumetes e pajens nas naus portuguesas do século XVI; já as meninas órfãs de pai e pobres eram tiradas à força de suas famílias e embarcadas sob a categoria “órfãs do Rei”: “Devido à falta de mulheres brancas nas colônias portuguesas, meninas pobres eram sequestradas dos orfanatos de Lisboa e Porto para servir de companhia para os homens solteiros da baixa nobreza portuguesa” (2006, p. 305).

O mundo letrado sempre foi apresentado aos meninos, ao passo que às meninas eram apresentados os afazeres domésticos e a obediência ao marido. Em 1870, era possível encontrar disciplinas tais como português, francês, inglês, aritmética, mitologia, para os meninos. Registros da época garantem que a educação feminina iniciava-se aos sete anos e acabava aos 14 com o casamento:

Corte imperial, das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar. (...) os filhos da elite rural e urbana foram advogados destacados, médicos distinguidos, engenheiros desbravadores do Império ou ainda políticos republicanos. [Enquanto isso] a educação das meninas, padecia de ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que as circunscrevia ao universo doméstico, incentivando a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio, as habilitava para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade. (MINELLA, 2006, p. 318).

Ao analisarmos papéis, espaços e atribuições de meninos e meninas, independentemente da classe, da etnia, e até mesmo do período analisado, nota-se que a maioria dos registros enfatiza que o masculino pertence à esfera pública e que o feminino à esfera privada. Por conta desses papéis, observa-se um caráter de invisibilidade da mulher como protagonista na história, na filosofia, na sociedade. Faltam fontes sobre a educação dada às meninas, segundo Minella (2006), devido a três fatores:

os meninos parecem ter sido o alvo preferencial de intervenção institucional, daí que talvez seja mais viável a identificação de fontes que registraram mais regularmente seu cotidiano. Em segundo lugar, eles também tiveram acesso “privilegiado” à educação (tanto religiosa quanto formal) e ao trabalho fora do espaço doméstico, conseqüentemente, é possível que o número de registros sobre seu cotidiano seja maior do que sobre o das meninas. Em terceiro lugar, embora os historiadores e historiadoras tenham produzido extraordinários avanços sobre o tema, permaneceram marcados/as tanto por sua época, quanto por seu lugar social, destacando certos aspectos e silenciando outros em função dessas instâncias de localização. (MINELLA, 2006, p. 326).

O gênero masculino foi protagonista da história, participando da sociedade. Por isso pode ser afirmado que os estudos dizem mais sobre meninos e menos sobre meninas, “abstraindo a dimensão das relações de gênero, embora os seus achados possam ser lidos através das possibilidades abertas pela epistemologia feminista e pela perspectiva de gênero” (MINELLA, 2006, p. 327).

Para embasarmos a análise pretendida, primeiro nós apresentamos as relações entre a literatura e sociedade. Através da leitura de Candido (2006), foi possível perceber que existe relação entre a sociedade e a literatura, que é produzida nesta sociedade, uma vez que toda obra traz marcas da sociedade a que pertence. A partir da nossa perspectiva teórica, observamos que a literatura infanto-juvenil no Brasil se inicia com enfoque moral e didático, sendo que, com Monteiro Lobato, a literatura passa a ter um lado mais criativo e questionador, do qual Lygia Bojunga também faz parte.

Ao analisarmos a história da infância no Brasil, especialmente os papéis de meninos e meninas, percebemos que existiu uma diferença de ênfase nas atividades que eram dadas a meninos e meninas, de modo que ser menino no Brasil possibilitava algumas atividades e atribuições. Aos meninos havia liberdade de fazer o que queriam, de trabalhar, de ser mais individualista; já às meninas não havia liberdade de escolha, e sim uma formação ligada aos deveres domésticos e familiares. Assim, ao focar a obra *A bolsa amarela*, vemos que se trata de uma obra criativa que trabalha as questões da sociedade, explicitando a questão de gênero, pelos desejos da protagonista, que deseja ser menino para ter mais liberdade, deseja ser grande para ter o poder de escolha e deseja ser escritora para ter sua voz ouvida.

### 3. AS VONTADES DE RAQUEL

O romance *A bolsa amarela* traz a história da personagem Raquel que entra em conflito consigo mesma e com sua família. Ela reprime três grandes vontades, a vontade de crescer, a de ser menino e a de se tornar escritora. O motivo de ela reprimir essas vontades é a opinião de sua família de que criança não tem vontades. Assim, a personagem as esconde dentro da bolsa amarela.

O amarelo não é escolhido aleatoriamente, ele simula uma perspectiva de modificação, de desenvolvimento da personagem, seu autoconhecimento. Na leitura que Maciel (2007) faz de *A casa da madrinha* (1978), outra obra de Lygia Bojunga, identifica-se que “a flor amarela que enfeitava o peito da porta azul” tem a significação do crescimento, da descoberta, da perda do medo, do encontro consigo mesmo” (MACIEL, 2007, p. 29). Assim, podemos perceber que a cor amarela está relacionada à alegria da vida e é “recorrente nas narrativas de Bojunga” (MACIEL, 2007, p. 29). Como vemos na obra,

A bolsa por fora: era amarela. Achei isso genial: pra mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas ficava fraco; não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato (BOJUNGA, 2016, p. 27).

Pela narração, percebemos que Bojunga, além de utilizar a fantasia para questionar aspectos da sociedade, se utiliza de simbologias para aprofundar o tema narrado, como vemos com a cor amarela.

Pela criação de um mundo fictício, a protagonista foge da solidão e da sensação de inadequação e cria seus próprios amigos, para, assim, conseguir lidar com as situações do cotidiano. As vontades são apresentadas, nesse universo da imaginação, a partir do papel da protagonista como escritora, sendo que ela começa escrevendo cartas para si mesma. Depois ela mesma responde essas cartas. Percebemos uma tendência à criação ficcional, quando os destinatários de suas cartas são criados por ela, e isso acaba por causar problemas com a família, pois pensavam ser alguém “real” que lhe escrevia. Depois disso, Raquel escreve uma história, em que os personagens aparecem para ela. Assim histórias são criadas e personagens são apresentados, os quais começam a fazer parte de sua vida, convivendo e resolvendo os problemas que surgiam. Sua escrita vem do desejo de ser escritora, que aparece no fragmento: “Resolvi que eu ia ser escritora. Então já fui fingindo que era.” (BOJUNGA, 2016, p.10).

A vontade de ser menino é apresentada numa conversa com seu irmão, dizendo que escolheu um personagem masculino, pois ela acha “muito melhor ser homem do que mulher” (BOJUNGA, 2016, p. 16-17):

Vocês sim podem um monte de coisa que agente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe para as brincadeiras, ele é sempre garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu mais gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que tem que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que- puxa vida! [...] a gente fica esperando vocês decidirem.

A descrição que Raquel faz da vida do irmão se relaciona aos padrões sociais de gênero destacados por Minella (2006), que analisou os papéis sexuais, demonstrando a desigualdade e a hierarquia que privilegiava o masculino.

Já a vontade de ser grande está ligada ao fato de Raquel poder expressar suas opiniões e ser ouvida por sua família, não apenas seguir as vontades deles. Um exemplo se dá quando impõem a ela a ação de cantar, mesmo não estando com vontade. Raquel também percebe que não é levada a sério por ser criança, pois fica evidente que a família não a ouvia, simplesmente ria dela, embora detestasse ser ridicularizada: “se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim” (BOJUNGA, 2016, p. 9).

A vontade de ser adulta tem a ver, pois, com a perspectiva da infância como uma fase não produtiva do ser humano na sociedade. A concepção de infância é um construto social, como vimos, e a sociedade da qual fazemos parte hierarquiza crianças e velhos como menos importantes do que os adultos, porque não estão em fase de trabalho e produção de capital.

Assim, como apontava nossa hipótese inicial, as vontades da personagem são resultado de privações que lhe chegam por ser uma menina, já que o gênero masculino sempre foi protagonista da história, participando da sociedade. A necessidade como criança de

entrar no mundo da fantasia se dá como forma de ter aceitação no meio adulto, criando possibilidades para o seu desenvolvimento. Nesse processo, a escrita surge como possibilidade de protagonismo, pois a partir de sua escrita, com a ajuda de personagens que ela mesmo cria, consegue lidar com várias situações difíceis, para as quais, muitas vezes, não encontra apoio de familiares ou amigos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, com este trabalho, foi o de apresentar uma análise da relação entre as imposições da sociedade brasileira e as vontades da personagem Raquel, em *A bolsa amarela* (2016), de Lygia Bojunga Nunes. A protagonista do livro de Bojunga tinha três vontades: a de ser escritora, a de ser gente grande e a de ter nascido menino. Nossa hipótese era a de que as vontades da protagonista seriam resultado de privações que lhe chegam por ser uma menina.

A base teórica deste estudo foi a da crítica sociológica, que relaciona literatura e sociedade. Começamos por apresentar as discussões em torno do desenvolvimento da literatura infanto-juvenil no Brasil, destacando o lugar de Lygia Bojunga Nunes, a partir da leitura de Nelly Novaes Coelho, com o livro *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo* (1985). Nesta obra, Monteiro Lobato e Bojunga são figuras de destaque por trazerem mudanças à literatura juvenil com uma literatura de inovação, com personagens que discutem sobre a sociedade, bem como pela escrita acessível, que desperta o interesse, a curiosidade e a criticidade das crianças.

Depois, apresentamos os estudos sobre literatura e sociedade de Maria Correa Silva, no capítulo “Crítica sociológica”, do livro *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas* (2005), e de Antonio Candido, na obra *Literatura e Sociedade* (2006). Tais trabalhos nos fazem perceber como o meio social se reflete na obra. O tema social das obras, muitas vezes, tem como base motivos de ordem moral ou política. A literatura está sujeita à ação dos fatores do meio social, o que não é diferente numa obra direcionada para o público infanto-juvenil.

Ao longo do estudo, também vimos a necessidade de estudar sobre a constituição da infância no Brasil, levando em conta a questão do gênero. Para estudar este tópico, destacamos o artigo “Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil” (2006), de Luzinete Simões Minella. Ao apresentar conceitos sobre ser menina no Brasil e sobre os estereótipos de gênero, a autora nos fez perceber que os meninos tinham privilégios sobre as meninas, sendo protagonistas da história, participando da sociedade; ao passo que a mulher era excluída do espaço social, destinada aos afazeres domésticos e ao espaço privado. Tais características serão possíveis de analisar na tentativa que se

faz de reduzir Raquel a um ser que obedece e não tem vontades, a que ela contrapõe sua ânsia de ser ouvida e compreendida, dentro do que ela mesmo espera para si.

Ao fim da análise, pudemos concluir que, como previmos, as vontades da personagem são resultado de privações que lhe chegam por ser uma menina, já que o gênero masculino sempre foi protagonista da história, participando da sociedade. Sua vontade de ser menino, na obra, dá ênfase para o fato de que os meninos costumam ter muitas escolhas, como ser chefe durante as brincadeiras ou vestir roupas mais confortáveis, que lhes permite sentar de maneira menos cuidada. Já sua vontade de ser adulta resulta em querer ser ouvida, poder fazer escolhas, pois a perspectiva da infância em nossa sociedade capitalista é vista como uma fase não produtiva do ser humano. Não é incomum ouvir frases como “criança não tem querer” ou “quando você crescer, você pode decidir”, numa visão que não contempla a criança como um ser humano completo. Por fim, a vontade de ser escritora é uma maneira de conseguir sobreviver em meio aos conflitos da realidade, pelo viés da criação, da fantasia. Ao criar suas histórias, consegue apoio para lidar com questões que parecem bobas aos seus familiares, mas que são importantes para si, como a autonomia para crescer, enquanto vai conhecendo mais sobre suas vontades e necessidades.

## REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga Nunes, 2016.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Quíron, 1985.

MACIEL, Severina Diosilene da Silva. **Um olhar sobre a família em A Bolsa Amarela: entre o texto e a sala e aula**. Campina Grande: UFCG, 2007. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/2592/1/SEVERINA%20DIOSILENE%20DA%20SILVA%20MACIEL%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20POSLE%202007..pdf>. Acesso em: 10/mar/2021.

MINELLA, Luzinete Simões. Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. **Cadernos Pagu**, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332006000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100013) Acesso em: 10/mar/2021.

SILVA, Maria Corrêa, Crítica Sociológica. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLLIN, Lucia

Ozana; **Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas**; Maringá: Editora da Universidade de Maringá, 2005, p.141-151.



# FALAS DO SERTÃO: UMA ANÁLISE DIALETOLÓGICA DA OBRA 'O QUINZE', DE RACHEL DE QUEIRÓS

**JORDANA VIEIRA DOS SANTOS GOMES<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Tocantins

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta uma análise dialetológica da obra *O Quinze*, de Rachel de Queirós, em que se identificaram termos e expressões lexicais próprios do dialeto falado na região em que a trama se desenvolve, a partir da fala dos personagens que, por sua vez, marca a identidade e a cultura deles. A análise apresentada fundamentou-se na Dialectologia e nos pressupostos teóricos sobre o Regionalismo literário, como um dos traços marcantes da Segunda Geração Modernista. O corpus coletado e analisado, neste trabalho, é constituído de lexias simples e complexas, para as quais apresentamos os significados a partir de pesquisa em dicionários e enciclopédias. Relacionar a obra *O Quinze* com os fatos históricos que serviram de pano de fundo para a sua composição e, conseqüentemente, como esses fatos influenciaram a segunda fase do Modernismo brasileiro. A realidade descrita na obra é refletida no modo como os personagens se comunicam e relatam o seu modo de vida. Segundo Preti (1974), os regionalismos dão um tom pitoresco à fala,

sentindo-se que o autor, a todo momento, tenta criar uma atmosfera sertanista, procurando fazer com que suas personagens utilizem o vocabulário como um índice da condição social em que vivem na comunidade. O estudo mostra que compreender o significado desses termos e expressões dialetais não só retrata as experiências socioculturais dos grupos que vivem em certa região e a realidade física do espaço em que a trama ocorre, como é uma parte indispensável para a interpretação da obra como um todo por aqueles que não compartilham(ram) das mesmas experiências.

**PALAVRAS-CHAVE:** O Quinze, Literatura, Regionalismo, Dialectologia, Léxico.

**ABSTRACT:** The present work presents a dialectical analysis of Rachel de Queirós' *O Quinze*, in which lexical terms and expressions of the dialect spoken in the region in which the plot develops, from the speech of the characters who, in turn, mark their identity and culture. The analysis presented was based on dialectology and theoretical assumptions about literary regionalism, as one of the striking traits of the Second Modernist Generation. The corpus collected and analyzed in this work consists of simple and complex lexias, for which we present the meanings

1 Jordana Vieira dos Santos Gomes é Mestranda em Letras pela UFT- Universidade Federal do Tocantins - Câmpus de Porto Nacional. Possui graduação em Letras - Português e Literaturas pela UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus Universitário do Araguaia (2016), é pós-graduada em Educação, Diversidade e Cidadania pela FAEL- Faculdade Educacional da Lapa (2018), em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís (2019) e em Linguagens e Ensino: língua e literatura pela UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus Universitário do Araguaia (2020). Faz parte do Projeto de pesquisa intitulado 'O Sucesso Midiático como Ponte para O Sucesso Político' sob o número de registro 3536 junto à Propeq que é desenvolvido pela UFT. E-mail: jordanatjammebg@hotmail.com.

from research in dictionaries and encyclopedias. Relate the work *O Quinze* with the historical facts that served as a backdrop for its composition and, consequently, how these facts influenced the second phase of Brazilian Modernism. The reality described in the work is reflected in the way the characters communicate and report their way of life. According to Preti (1974), regionalisms give a picturesque tone to speech, feeling that the author, at all times, tries to create a sertanistic atmosphere, trying to make his characters use vocabulary as an index of the social condition in which they live in the community. The study shows that understanding the meaning of these dialectal terms and expressions not only portrays the sociocultural experiences of the groups living in a certain region and the physical reality of the space in which the plot occurs, but is an indispensable part for the interpretation of the work as a whole by those who do not share the same experiences.

**KEYWORDS:** The Fifteen, Literature, Regionalism, Dialectology, Lexicon.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma análise dialetológica da obra *O Quinze*, de Rachel de Queirós, em que se identificaram termos e expressões lexicais próprios do dialeto falado na região em que a trama se desenvolve, a partir da fala dos personagens que, por sua vez, representam a marca da identidade e da cultura deles. O título que referencia a época da grande seca, em 1915, foi a obra inaugural da autora, que viveu sua infância em Quixadá - CE. Região que é o cenário desse romance de ficção, que vivencia o drama da seca e expressa principalmente na preocupação social.

*O Quinze* compõe-se de 26 capítulos, sem títulos, eles são apenas enumerados. A trama é dividida em dois planos; planos esses que se cruzam a todo instante na obra. Rachel de Queirós retrata de forma bem “clara” a esperança, a fome, o milagre, a morte, a separação e a fé em Deus de que um dia chuvoso irá melhorar a vida de muitos retirantes sofrendores. A análise foi fundamentada na Dialetologia e nos pressupostos teóricos sobre o Regionalismo literário, como um dos traços marcantes da Segunda Geração Modernista. O corpus coletado e analisado, nos mostra que compreender o significado desses termos e expressões dialetais não só retrata as experiências socioculturais dos grupos que vivem em certa região, mas também retrata a realidade física do espaço em que a trama ocorre, como é uma parte indispensável para a interpretação da obra como um todo por aqueles que não compartilham(ram) das mesmas experiências.

Este trabalho é de cunho qualitativo e bibliográfico. Para as técnicas de coleta foram realizadas pesquisas documentais e pesquisas bibliográficas. Além disso, fez-se o uso de arquivos públicos, sites de internet, livros, artigos, revistas, jornais. A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos. Inicialmente, foi realizada a leitura da obra *O Quinze*, da escritora Rachel de Queirós e de outras obras complementares. E posteriormente, passou-se a coleta dos dados linguísticos que foram extraídos a partir da obra. O segundo momento consistiu na pesquisa bibliográfica e leitura de textos da área de Literatura, Linguística,

Dialetologia e Sociolinguística, cujos conceitos subsidiaram a fundamentação teórica do presente trabalho.

Para que a análise de uma palavra seja feita da maneira adequada é necessário que ela seja encontrada em seu uso ao vivo, em seu 'habitat'. A obra que retrata o drama da seca de 1915 reconstitui a região de origem, que é apresentada não por alguém que ouviu falar da história que a narra, mas sim por alguém que viveu e passou por várias dificuldades retratadas na obra *O Quinze*. Rachel também foi uma retirante, assim como o principal personagem da trama *Chico Bento*.

Como objetivo principal deste artigo, pretendemos identificar e analisar os termos e expressões lexicais a partir da fala dos personagens da obra *O Quinze*, de Rachel de Queirós, em uma perspectiva dialetológica, compreender a relação entre as expressões lexicais utilizadas pelos personagens de *O Quinze* e ainda destacar a influência do ambiente geográfico no dialeto falado pelos personagens e como ele interage na construção da trama de um modo geral;

Analisando os itens lexicais da trama pode-se ver que o Regionalismo é bem presente na obra. No decorrer da obra, observa-se como a língua apresenta variações dialetais e apresenta características únicas, e isso faz com que seja estudada e sejam vistas as variadas expressões que os personagens utilizam no decorrer da história a fim de promover mais ênfase nas falas das personagens.

## JUSTIFICATIVA

Ao ler a obra *O Quinze*, de Rachel de Queirós, pode-se notar que várias expressões são ditas pelos personagens da trama e que diferem do repertório linguístico falado em outras regiões do Brasil. Compreender o universo semântico e, ao mesmo tempo cultural, dessas expressões foi a motivação para a realização dessa pesquisa, que se justifica pela necessidade de refletir como esses elementos são importantes não só para retratar o espaço físico da narrativa, mas também como eles interagem na composição e caracterização psicossocial dos personagens por meio de suas falas. No decorrer da trama, observa-se como a língua apresenta variações dialetais e essas variações apresentam características únicas, fato esse que conduz aos estudos e as possibilidades de ver as variadas expressões que os personagens utilizam em seus diálogos.

A trama, de um modo geral, gira em torno da migração de retirantes nordestinos para fugirem das consequências da seca e, ao mesmo tempo, carregam com eles traços típicos da região onde viviam, os quais mostram a sua origem geográfica por meio do uso da língua. A obra ainda revela o início da industrialização do país no início do século XX, com fortes características rurais, tendo em vista que os personagens representam a nação em seu desenvolvimento.

O fator geográfico carrega consigo traços importantes da região, em cuja formação e caracterização, “é preciso considerar a influência exercida pelo ambiente através da experiência social” (OLIVEIRA 2001, p. 109). Sabe-se que a linguagem é o meio pelo qual o homem se comunica, interage com outras pessoas e com o resto do mundo, e é por meio dela, seja verbal ou não, que o mesmo se difere dos animais. Entretanto, existe uma grande variação entre as línguas e até mesmo dentro de uma única língua, uma vez que a variação é uma característica constitutiva dos próprios sistemas linguísticos, como destaca Labov (2008).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise dialetológica que pretende-se realizar na obra, é um estudo que leva em consideração a fala de todos os personagens da trama, isso se fará necessário para verificar de fato se o falar deles remete o que eles passam e como eles vão se desenvolvendo no decorrer da história. Percebe-se então, expressões que vão se modificando com o passar do tempo que sofrem alterações semânticas e que sofrem uma evolução na trama, e essa evolução nos mostra um falar que é a muito tempo deixado de lado, pelo passar dos anos, são várias e inúmeras as razões que proporcionam esse deixar de lado da língua.

Sabe-se que obra *O Quinze* foi lançada durante o período literário pertencente ao Modernismo, em sua segunda geração, cujo período se estende de 1930 a 1945. Nessa geração, é ampliada a preocupação dos artistas com o destino do homem e o seu estar-no-mundo (Moisés, 1996). A prosa alargou seus interesses ao incluir preocupações novas de ordem política, social, econômica, humana e espiritual. Essa geração foi notadamente marcada por uma postura crítica em relação à situação socioeconômica pela qual o país atravessava. A língua se desenvolve de acordo com o meio social que ela está inserida, assim determinados ambientes refletem a sua substância essa que pode ser representada como os sujeitos que interagem e que nela vivem.

Os fatos sócio – históricos da época da criação da trama formaram um campo propício ao desenvolvimento de uma literatura caracterizada pela denúncia social, verdadeiro documento da realidade brasileira, atingindo um elevado grau de tensão nas relações do indivíduo com o mundo. Esse é o forte alvo de críticas da obra analisada, *O Quinze*, que relata de forma marcante o que ocorrera no país, focalizando a realidade vivida pelos sertanejos, com essa valorização do sertanejo na obra de Rachel, o regionalismo de certa forma tem um relevo até então não alcançado na literatura brasileira, destaca-se que isso não aconteceu só na obra da escritora, mas também em outras obras do mesmo período, que levaram ao extremo as relações do personagem com o meio natural e social. Rachel de Queirós apresneta como foco em sua obra a luta dos sertanejos em busca da vida, da sobrevivência durante uma terrível seca que assola o Ceará em 1915; o sertão se torna o espaço principal da obra. Nesse sentido, o sertão é uma associação ao inferno, onde há

uma terrível luta com a natureza, há então o desespero dos que por ele perambulam (retirantes), a violência como código de conduta, o fatalismo, são os principais traços apontados (Cristóvão 1996).

O regionalismo no país sofreu várias influências de culturas diferentes e isso aconteceu pela miscigenação de povos que contribuíram com a formação étnica do Brasil. Para Candido (1989) o regionalismo funcionou como a descoberta do país, incorporando assim esse termo como tema de literatura. No regionalismo literário pode-se perceber que os autores expressam a realidade social e momentos históricos de determinada localização em suas criações. Além disso, é notável a presença do sertanismo trabalhando em conjunto com o regionalismo, e isso impulsionou a representação do sertanejo tornando-o um símbolo da autenticidade do Brasil.

O regionalismo foi uma etapa necessária, que fez a literatura, sobretudo o romance e o conto, focalizar a realidade local. Algumas vezes foi oportunidade de boa expressão literária, embora na maioria os seus produtos tenham envelhecido. Mas de um certo ângulo talvez não se possa dizer que acabou; muitos dos que hoje o atacam, no fundo o praticam. A realidade econômica do subdesenvolvimento mantém a dimensão regional como objeto vivo, a despeito da dimensão urbana ser cada vez mais atuante (CANDIDO, 1989, p. 158).

Como é apresentado por Carvalho (2013), a literatura regionalista no Brasil, em razão de suas características, como a linguagem, a paisagem, os tipos humanos e os costumes característicos de determinada região, se fragmenta em literaturas que retratam a identidade de cada região, como nesse caso uma literatura regionalista nordestina, mas especificamente do estado do Ceará, ou seja, a literatura regionalista extrai da matéria local os elementos que a caracterizam enquanto regional.

O regionalismo pode aparecer numa obra relacionado ao mundo rural, o que muitos consideram ora como algo ultrapassado, mas também como literatura popular, ora como representação da tragédia ou até mesmo como uma espécie de marca de identidade ou projeto de nação (CARVALHO, p. 60, 2013).

Carvalho (2013) ainda afirma que a literatura regionalista pode ser analisada por diversos fatores, seja o tema, o conteúdo trabalhado na obra, o uso da linguagem que o escritor usa; há então um tom pitoresco na trama e há também o esclarecimento do problema social. Esses problemas sociais podem ser vistos no modo como Rachel de Queirós aborda em sua trama, a seca, a fuga dos retirantes em busca de sobrevivência, a miséria e ainda por cima é perceptível os limites que o ser humano diante das dificuldades da vida pode ultrapassar. Ainda de acordo com Carvalho (2013), uma das dificuldades do regionalismo é tornar verossímil a fala, os hábitos, os costumes e a vida de seus personagens.

O grande escritor regionalista é aquele que sabe nomear com exatidão os elementos que compõem a região (as árvores, flores, pássaros, rios e montanhas, etc.). Mas a região descrita ou aludida não é apenas um lugar fisicamente localizável no mapa do país; geograficamente reconhecível, ela é um espaço simbólico e sugere um compromisso entre referência geográfica e geografia ficcional (CARVALHO, 2013, p. 64).

O povo brasileiro em geral foi e é formado por uma mistura de nacionalidades, por uma mistura de culturas. Além disso, o povoamento do país ocorreu de forma desigual e em várias áreas diferentes e distantes entre si, diante disso, é que há os diversos e diversificados falares no país, como por exemplo, o falar da região Sul do país, é totalmente diferente do falar da região nordeste. Além do Regionalismo fez-se necessário os estudos da Dialetoлогия, a qual segundo Rossi (1967), em seu texto *A Dialectologia*, procurou definir a essa área de estudos como uma ciência, com métodos próprios de caráter universal. Contudo, mesmo com essa aspiração, conforme o autor:

[...] fazendo da distribuição espacial dos fatos linguísticos num momento dado (sincrônica, portanto) seu objetivo primeiro e matéria prima da interpretação histórica (logo, diacrônica) das áreas assim delimitadas, muito dificilmente escapa à fatalidade das imposições do regional, quando não das peculiaridades do estritamento local (ROSSI 1967, p. 89)

A Dialetoлогия surgiu no século XIX e tem como finalidade descrever a diversidade dos itens lexicais (lexias) em determinadas regiões, chamados também de *regionalismos*. De acordo com Cardoso (2010):

A dialetoлогия é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica (CARDOSO, 2010, p. 15).

Segundo Cardoso (2010), os estudos dialetais, a princípio, tinham como ideal em um primeiro momento o estudo do caráter semântico-lexical que mostravam caminhos diferentes para a inovação e diversificação da língua num determinado espaço geográfico. Em seguida, esse tipo de estudo passa a ser mais profundo; a língua passa a ser estudada nos aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, lexicais, prosódicos e semânticos. Em sequência a essa necessidade de estudar a língua falada é que surgem as preocupações com a geografia linguística e, a partir disso, apareceram os atlas linguísticos, com a finalidade de mostrar as ocorrências atestadas em certas regiões e, ao mesmo tempo, a sua ausência em outras, mostrando as particularidades dos dialetos.

Segundo Isquerdo (2001), o léxico regional pode fornecer dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo. A autora ainda destaca que os diferentes “brasis” (se referindo às variações linguísticas presentes nesse mesmo país) que singularizam a realidade brasileira refletem-se no uso da língua, permitindo o estabelecimento de áreas dialetais no falar brasileiro.

O léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralingüística e arquiva o saber lingüístico de uma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertos e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal, quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico que é o repositório do saber lingüístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes de uma comunidade. (VILELA, 1994, p. 6).



Ou seja, o léxico de uma língua mantém uma estreita relação com a história cultural da comunidade esse léxico é capaz de refletir o seu modo de vida. Diante desse estudo do léxico houve uma grande elevação em relação ao conhecimento de termos e expressões tipicamente regionais, há então uma inovação na linguagem. Foi visto que essa variação que acontece no léxico da língua regional apresenta diversos fatores de natureza social, regional ou de estilo, e são conhecidas por variantes diastráticas, diatópicas ou diafásicas, que constituem subsistemas dotados de relativa homogeneidade interna, garantida pelo conjunto dos traços linguísticos neles coincidentes.

O léxico de uma língua falada numa determinada região representa e é constituído por itens e expressões lexicais que refletem toda a experiência dos indivíduos que compartilham esse espaço, os quais podem ser de origens culturais e étnicas distintas. Nesse sentido, as migrações favorecem não só a formação de dialetos, mas também a sua diversificação e difusão para outras regiões. Nesse caso, é possível observar como as palavras de algumas regiões passam a fazer parte do repertório linguístico de outras regiões. De forma geral, sabe-se que a Dialectologia investiga a variação da língua no espaço geográfico, bem como as determinações sócio-históricas e culturais que incidem sobre a formação e as mudanças que ocorrem nos dialetos de certas regiões.

Portanto, a Dialectologia é a ciência que faz o levantamento das falas regionais, contemplando a sua diversidade, bem como os fatores sócio-históricos que determinam a sua formação, mudança e difusão. Em conjunto com a dialectologia apresenta-se o estudo da geografia linguística e dos fenômenos de diferenciação dialetal que, segundo Dubois (2004), a dialectologia, vem para explicar a propagação ou a não propagação desta ou daquela inovação linguística, faz intervir razões geográficas (obstáculos ou ausência de obstáculos), políticas (fronteiras mais ou menos permeáveis), socioeconômicas, socioculturais (rivalidades locais, noção de prestígio) ou linguística (influência de substrato, de superestrato, de adstrato).

Ao voltar-se para o sertão, Rachel de Queirós aciona todo o universo linguístico próprio dessa região por meio de palavras e expressões que. O modo do falar dos personagens de *O Quinze* é carregado de vários traços linguísticos conservadores, que podem representar estágios anteriores da língua portuguesa naquela região. A literatura regionalista por meio da linguagem adotada apresenta o repertório linguístico de grupos sociais que normalmente não é conhecido, pois são de certa forma desfavorecidos em relação à literatura canônica. Com base nesse estudo foram analisados alguns itens e expressões linguísticas (lexias) que trazem consigo vários níveis de análise (fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático) que revelam não só a fala dos personagens, mas também todo o universo sociocultural e cosmológico que circunscreve o espaço.

A obra da escritora a todo o momento enfoca as grandes desgraças que a seca de 1915 causou, percebe-se por meio da obra como é cruel o destino de quem sofre com esse fato social, fato esse que acontece até os dias atuais. A seca de *O Quinze*, retrata a igualdade do homem com o animal, a desvalorização do homem perante a pobreza, a seca na obra

é retratada como a principal causa de todos os desfechos, esse tema social é retratado na obra sem maquiagens, ou rodeios, pode-se até certo ponto imaginar e mesmo enxergar o que os personagens da trama vivenciam, durante o horror que a seca causa.

O romance *O Quinze*, procurou sensibilizar o leitor descrevendo de forma crítica e com uma linguagem regional, e por meio dessa linguagem revelou por detrás das palavras a triste realidade do povo nordestino que, assolado pela seca e a miséria social, é forçado a migrar da sua região de origem em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos. O romance da escritora é uma representação do real sócio-histórico da seca no Brasil é um drama instigante que impõe as situações dolorosas em meio à desolação provocada pela seca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O falar dos personagens da obra de Rachel refletem em suas expressões linguísticas a sua cultura, as normas sociais impostas na época, as tradições que os rodeavam, as visões de mundo que tinham do país a sua volta, e acima de tudo relatam as suas experiências pessoais, e isso caracteriza a obra, ou melhor a história da obra como um testemunho da própria história da comunidade linguística da seca de 1915.

Sabe-se que a seca é um fenômeno que assola o país há muitos anos, e esse fenômeno causa um impacto na vida dos sertanejos pois com isso eles ficam sem condições de trabalhar, e conseqüentemente, sem condições de sustentar as suas famílias. Diante desse fato, o que lhes resta é sair à procura de novas terras de novas condições para que possam se sustentar ou apenas para que possam sobreviver. A seca da época, além de ter sido grande influenciadora da migração de vários nordestinos para diversos estados do Brasil, também serviu como o retrato fiel e esclarecedor sobre as diversas dificuldades que passam os que sofrem pela seca. Na obra *O Quinze*, de Rachel de Queirós, o que observamos é um retrato fiel não só das condições físicas do espaço geográfico, que é o sertão, refletido no imaginário popular como um espaço a ser resistido ou a ser abandonado, mas também a fonte para a criação do universo lexical que esse mesmo espaço denota quando é materializado na língua falada pelos personagens.

Os dados coletados e analisados mostram algumas das características marcantes da segunda geração modernista, geração que Rachel de Queirós faz parte, por representar fielmente não só as mazelas sociais sofridas pelos grupos sociais longe dos grandes centros urbanos, mas também faz uma denúncia que é o esquecimento desses grupos pelo Estado. Ao voltar-se para o sertão, Rachel de Queirós aciona todo o universo linguístico próprio dessa região por meio de palavras e expressões que podem soar estranhas àquelas que as desconhecem, sendo, portanto, o testemunho de alguém que não só as ouviu, mas também as vivenciou.

Rachel em sua obra apresenta os traços da cultura daquela região por meio da linguagem de seus personagens, ela faz o uso de expressões em sua composição artística que refletem o modo de vida da população do sertão, retratando a sua luta pela sobrevivência, seus costumes, valores, o modo de agir rude do sertão, o cotidiano de uma parcela significativa da sociedade brasileira que nem se quer era conhecida. Na obra *O Quinze*, de Rachel de Queirós, o que observa-se é o retrato fiel não só das condições físicas do espaço geográfico, que é o sertão, refletido no imaginário popular como um espaço a ser resistido ou a ser abandonado, mas também a fonte para a criação do universo lexical que esse mesmo espaço denota quando é materializado na língua falada pelos personagens.

## REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite**, editora Ática, São Paulo, 1989.

CARVALHO, Tereza Ramos de, **Personagens em transito: A Interlocução Literatura e História Social de Tocantins**, São Paulo: Livrus Negócios Editoriais, 2013.

CHAMBERS, J. K. TRUDGILL, Peter. **Dialectology**. 2nd Ed. Cambridge. Cambridge University Press, 2004.

COSERIU, E. **A Geografia Linguística**. In: \_\_\_\_\_. O homem e sua linguagem. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro, Presença/São Paulo, Universidade de São Paulo, 1982.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

ISQUERDO, A. N. **Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa**. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. de (Orgs.). **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p.91-100.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. Editora Cultrix, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **A criança e seu desenvolvimento. Perspectiva para se discutir a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala, um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira**; apresentação de Ataliba de Castilho. São Paulo, Editora Nacional, 1974.

QUEIRÓS, Raquel. **O quinze**. 29ª ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio, 1982.

ROSSI, Nelson. **A Dialetolegia**. Revista Alfa. nº 11, 1967, pp. 89-116.

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E FONÉTICA NO BAIRRO JARDIM PRIMAVERA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL

ADAMOR CORDEIRO BATISTA<sup>1</sup>

RUTE NERES BORGES<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo propõe uma discussão que tem como base uma pesquisa a respeito das variações linguísticas e fonéticas do bairro Jardim Primavera – município de Cruzeiro do Sul – Acre. Nessa pesquisa buscamos verificar pronúncias diferentes de uma mesma palavra, levando em consideração o grau de escolaridade de cada entrevistado. Nosso objetivo geral foi observar as variações contidas na fala, no que diz respeito às relações fonéticas. Partindo desse pressuposto e para trazer resultados mais específicos, observamos dois pontos: relacionar o resultado de nossa pesquisa com os resultados do Atlas Linguístico do Acre, assim como verificar se o contexto sociocultural influencia nas variações linguísticas e fonéticas. Os sujeitos do nosso estudo são oito pessoas que nasceram e sempre viveram aqui ou que passaram um tempo fora da cidade. Desse grupo, nossa entrevista foi feita com dois casais que possuem nível superior e outros dois casais que possuem somente o ensino básico. Isso porque levamos em conta a escolaridade, para que fosse possível observar as variações que ocorrem no que diz respeito ao grau de estudo. Nosso trabalho pode ser classificado como uma pesquisa explicativa e qualitativa, e usamos a metodologia de estudo de campo, coletando dados e fazendo uma investigação relacionada ao tema estudado. Em decorrência

disso, utilizamos um questionário com três perguntas, levando em conta cada resposta e fazendo uma apreciação de todas como um grupo. Fundamentamos nossa pesquisa nas ideias de Luisa Lessa e também no que diz a Dialectologia e a Sociolinguística. E como resultado concluímos que as variações linguísticas dizem respeito à perspectiva diastrática e quanto as variações fonéticas diz respeito a palatalização.

**Palavras-chave:** variação, fonética, linguística, Alac.

**ABSTRACT:** The present study proposes a discussion based on an investigation of the linguistic and phonetic variations in a neighborhood called Jardim Primavera, located in Cruzeiro do Sul, Acre. In the aforementioned research, we sought to analyze different pronunciations of the same word, considering the education level of each person that was interviewed. Our main goal was to observe variations in speech, regarding their phonetic aspects. Under this assumption and to achieve more specific results, we decided to connect our findings with the ones obtained by the Linguistic Atlas of Acre and verify whether the sociocultural context influences linguistic and phonetic variations. The subjects of our study were eight people who were born and always lived here or who spent time outside the city. From this group, our interview was conducted with two couples having higher education and two other couples having only basic education so that it was possible to observe the variations that occur depending on the education level. Our

1 Graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Acre.

2 Graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Acre.

research is a field study and it can be classified as explanatory and qualitative. To reach our goal, we used a questionnaire with three questions, taking into account each answer individually and all of them as a whole. As theoretical support, we had the contribution of Luisa Lessa and the knowledge from Dialectology and Sociolinguistics. Thus, we concluded that the linguistic variations that were identified are diastratic, and the phonetic variations occur due to palatalization.

**Keywords:** Variation. Phonetics. Linguistics. Alac.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma discussão que tem como base uma pesquisa realizada a respeito das variações linguísticas e fonéticas no bairro Jardim Primavera – município de Cruzeiro do Sul – Acre. Nessa pesquisa buscamos verificar pronúncias diferentes de uma mesma palavra, levando em consideração o grau de escolaridade de cada entrevistado.

Os seres humanos estabelecem uma maneira de falar quase própria. Mesmo com tantas influências, ensino e aperfeiçoamento por meio da educação, cada indivíduo desenvolve um falar único. Desse modo, é importante buscar um entendimento relacionado a essas variações que ocorrem por meio da questão histórica e regional, onde as alterações são feitas pelo próprio falante. Essa compreensão é importante para que não haja nenhum preconceito quanto ao falar diferente, observando também que essas diferenças é que deixam a língua mais ampla e rica.

Toda e qualquer língua é um conjugado de multiplicidades e essas multiplicidades compõem um meio de averiguação de várias ciências. Sendo assim, lançamos mão da Dialectologia e da Sociolinguística para aprofundarmos análise sobre as variações linguísticas e fonéticas e o porquê de elas ocorrerem em nossa região. Saber diferenciar essas duas ciências foi de suma importância para o início de nossa pesquisa, uma vez que ambas buscam estudar o falar humano, mas diferenciam-se no que diz respeito ao modo como esse estudo ocorre. A Dialectologia analisa a relação que existe entre a língua e o espaço geográfico, e a Sociolinguística, por sua vez, avalia a relação existente entre a língua e a sociedade, bem como a influência que o ser humano pode causar na língua.

Com base nisso, nosso objetivo geral ao realizar esse estudo foi observar as variações contidas na fala, no que diz respeito às relações fonéticas. Partindo desse pressuposto e para trazer resultados mais específicos, observamos dois pontos: relacionar o resultado de nossa pesquisa com os resultados do Atlas Etnolinguístico do Acre<sup>3</sup>, assim como verificar se e como o contexto sociocultural influencia nas variações linguísticas e fonéticas.

---

3 O Atlas Etnolinguística do Acre foi construído por um conjunto de pesquisadores acreanos, que, considerando a riqueza da oralidade acreana, criou o “Centro de Estudos Dialectológicos do Acre – CEDAC” No decorrer dos anos, 1993-2015, o banco alcançou 4.025 horas de gravações, que, seguindo metodologia específica, e orientado pelos Atlas Linguísticos já existentes no Brasil, serviram de base para o ALAC.

Nossa pesquisa se deu por intermédio da perspectiva diastrática, que se apoia no pressuposto de que “o fato apurado num ponto geográfico ou numa área geográfica deve ser visto levando em conta as **variações** ocorridas em razão da convivência entre os grupos sociais.” (ROSSI, 1969). A partir dessa afirmação, comparamos o resultado de nossa pesquisa com o Atlas Etnoinguístico o Estado do Acre – ALAC, o que foi esclarecedor, uma vez que observar as mudanças e variações contidas em nossa língua implica em olharmos para nós mesmos e nossa postura enquanto falantes. A perspectiva diastrática busca retratar diferenças espaciais. Impõe-se, assim, como estratégia para conhecer a realidade linguística de um determinado espaço físico, levando em consideração todo o meio social.

Fundamentamos nosso trabalho nas ideias de Lessa (2018) uma especialista no que diz respeito aos estudos dialetais, principalmente no estado do Acre. Ao definirmos como seria feita a pesquisa, optamos por não focar em um paradigma específico, mas mesclar os dois tipos mais comuns, que são o qualitativo e o quantitativo. Desse modo, a pesquisa estruturou-se pelo viés quali-quantitativo, pois seguimos um modelo específico de questionário, levantando hipóteses e ensaiando análises teórico-práticas com base nos resultados de cada entrevista. Além dessas ferramentas específicas dos paradigmas acima apontados, que contribuem para a construção dos dados, Schneider, Fujii e Corazza (2017) argumentam, sobre o paradigma quali-quantitativo que “os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais”. Os autores se apoiam nas discussões empreendidas Flick (2009), para quem,

nos últimos anos vários pesquisadores de diversas áreas enfatizam em suas pesquisas as relações, combinações possíveis e também as distinções entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Para Bryman (1992), citado por Flick (2009), a lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos. (SCHNEIDER, FUJI e CORAZZA, 2017).

Nosso trabalho busca contribuir e compartilhar sobre o quanto a língua que usamos está sujeita à variações, seja regional, histórica, social e situacional. Isso porque a língua é viva e sujeita a mudanças. Nosso estudo, além disso, busca obter respostas quanto ao ponto de que, mesmo nosso município sendo pequeno no que diz respeito ao espaço geográfico, é possível encontrarmos muitas variações fonéticas na oralidade de pessoas que nasceram e vivem aqui.

Espera-se que a discussão do tema possa contribuir positivamente para melhor entendimento das variações linguísticas e fonéticas no município de Cruzeiro do Sul, mas específico no bairro Jardim Primavera, dando ênfase à importância que essas variações têm para todo e qualquer falante da língua.



## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O público alvo do nosso estudo foram oito pessoas que nasceram, sempre viveram aqui ou que passaram um tempo fora da cidade. Com este grupo, realizamos entrevista com dois casais que já possuem nível superior e outros dois casais que possuem somente o ensino básico. Isso porque levamos em conta a escolaridade, para que fosse possível observar as variações que ocorrem no que diz respeito ao grau de estudo.

Nosso trabalho pode ser classificado como uma pesquisa explicativa, pois visa ampliar os conhecimentos sobre o tema apresentado, usando o método de abordagem quantitativo e qualitativo, buscando apanhar dados que pudessem nos ajudar a entender o porquê de pessoas que residem num determinado espaço geográfico pronunciarem a mesma palavra de forma diferente e também o porquê de isso ocorrer.

Usamos a metodologia de estudo de campo, coletando dados e fazendo uma investigação relacionada ao tema do nosso trabalho. Em decorrência disso, para constatar tais resultados, utilizamos um questionário com três perguntas, levando em conta cada resposta e fazendo uma apreciação de todas como um grupo.

Nosso instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista feita com cada indivíduo. Nas respostas consideramos a percepção dos entrevistados em relação ao assunto questionado. Na análise dos dados, nominaremos cada casal por uma letra do alfabeto, garantindo, assim, o anonimato dos informantes.

Apropriando-nos nos pressupostos teórico-metodológicos na Dialectologia, utilizamos uma de suas perspectivas, a diastrática, a qual delimita espaços para o reconhecimento de áreas dialetais, contribuindo para uma visão de dialeto in seto do preconceito e excluindo a ideia de falar certo ou errado. Juntamos essa perspectiva à Sociolinguística, estudando as relações entre a língua e a sociedade, analisando o comportamento linguístico dos membros de uma comunidade e relacionando com o social, o cultural e o econômico existentes.

Focamos no bairro Jardim Primavera, pois é um bairro novo em nossa cidade e também bem variado no que diz respeito à profissão e a escolaridade. O intuito da pesquisa é saber como são pronunciadas as palavras **mulher**, **filho** e **muito**, palavras simples e bastante utilizadas no nosso dia-a-dia. Depois de nossa entrevista utilizamos o procedimento de análise do conteúdo para chegarmos a uma conclusão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se conhece a Dialectologia é que passamos a querer entender o porquê de falantes da mesma língua pertencentes à mesma região terem características linguísticas

tão diversas, pronunciando as mesmas palavras de maneira diferente. Isso nos leva a pensar como o código linguístico é complexo e rico em variedades. Segundo a enciclopédia Wikipédia,

**Dialetologia** ou **dialectologia** é o estudo científico dos dialetos linguísticos, que estuda as variações idiomáticas baseadas primordialmente na distribuição geográfica e características associadas. A dialetologia trata de tópicos como a divergência entre dois dialetos locais a partir de um ancestral comum, e sua variação sincrônica, descreve comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço e lhe estabelece seus limites. (WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre)

A Dialectologia é a ciência que estuda o dialeto a partir de um determinado espaço geográfico, levando em conta as variações da língua. Surgiu para inovar a pesquisa de campo e a forma como era vista a consciência linguística-geográfica, tendo como objetivo a recolhida de material possível da língua falada e procurar explicar o porquê das diferenciações locais, mudanças semânticas e lexicais devidos a fatores psíquicos e culturais.

Já a Sociolinguística, uma ciência que num contexto geral muito se parece com a Dialectologia, estuda a relação entre a língua e a sociedade, levando em conta a relação que o indivíduo tem com todo o seu contexto social. A mesma enciclopédia Wikipédia, a caracteriza assim:

**Sociolinguística** é o ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. É o estudo descritivo do efeito de qualquer e todos os aspectos da sociedade, incluindo as normas culturais, expectativas e contexto, na maneira como a linguagem é usada, e os efeitos do uso da linguagem na sociedade. A sociolinguística difere a sociologia da língua em que o foco da Sociolinguística é o efeito da sociedade sobre a língua, enquanto a língua de sociologia foca o efeito de língua sobre a sociedade. (WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre)

A Sociolinguística não se restringe somente as diferenças regionais quanto às variações dialetais, mas se preocupa com as influências culturais e sociais. Assim, Sociolinguística e Dialectologia devem caminhar lado a lado, uma vez que a língua falada é resultado da mesclagem das aquisições linguísticas oportunizadas pelas vivências nos contextos sociais, bem como as relações que existem entre os traços linguísticos de cada indivíduo.

A questão da natureza social da linguagem vem sendo considerada a partir da constatação da importância da fala, e a preocupação com a observação do fenômeno linguístico, de como a língua funciona num contexto social. Tais estudos consolidam-se a partir de 1964 com a realização de um congresso na Universidade da Califórnia, no estado de Los Angeles, Estados Unidos, organizado por William Bright que contou com a participação de importantes figuras nos estudos da Sociolinguística mundial: William Labov, Dell Hymes e John Gumperz (SOUSA, 2005, p. 153). Desse congresso resultou a coletânea Sociolinguistic (Sociolinguística). Nesta obra os linguistas procuram estudar a diversidade linguística na estrutura social. Eles privilegiam a fala que é estudada através de “orientações contextuais”, ou seja, os lexemas estão inseridos em um contexto a partir do qual se conhece o sentido dos termos e sua aplicação no dia a dia daquela sociedade. (ALKMIM, 2001, p.24)

Com o passar dos anos e com base nessas duas ciências os estudos dialetais foram evoluindo e sendo aprimorados. Daí surgiram os “atlas”, tendo como objetivo principal descrever a realidade linguística de cada estado e contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil.

Com base nisso o Atlas Etnolinguístico do Acre – ALAC segue a Dialectologia e Sociolinguística mostrando as mudanças ocorridas na língua, não somente no espaço geográfico, mas também no aspecto social e cultural. NO ALAC justifica-se, segundo seus idealizadores, da seguinte forma: o objetivo do Atlas nada mais é que [...] “facilitar, no futuro, a leitura das análises e dos resultados encontrados, até então, no estudo da linguagem acreana” (LESSA, 1997). Lessa eixa claro que as variações linguísticas dizem muito sobre as influências socioculturais, e isso ficou visível em nossa pesquisa, pois, em nosso município, existe uma rotatividade muito grande de pessoas de outros estados, bem com a vinda de pessoas da zona rural para o centro da cidade. Essa diversidade de grupos que circulam e habitam o território acreano teve origem no movimento de ocupação territorial, que teve lugar no fim do século XIX e início do século XX, quando grupos, mobilizados pelo interesse desencadeado pelo boom da borracha, migraram de estados do Nordeste, especialmente do Ceará, para ocupar os seringais do território acreano.

Comparar nossa pesquisa com dados do Alac foi de suma importância, pois comprovamos que as variações linguísticas ocorrem devido as diferença nos grupos sociais, bem como a escolaridade. Sobre esse aspecto, disserta Lessa: [...] “ao se estudar a linguagem falada no Acre, os contextos socioculturais em que ela ocorre são elementos básicos, e, muitas vezes, determinantes de suas variações [...]” (LESSA, 1997). Nesse sentido, encontramos razões para debruçarmo-nos sobre um contexto específico, extraindo, dos sujeitos ali inseridos, os sentidos ocultos das pronúncias particulares do idioma.

Sendo assim, nossa pesquisa baseou-se no Atlas do nosso estado e em outras pesquisas feitas por Luisa Lessa, bem como no estudo da Dialectologia e da Sociolinguística, buscando justificar o porquê de haver variações na fala de pessoas que moram no mesmo espaço geográfico, uma vez que Barbosa (1981) afirma que “Língua, sociedade e cultura são indissociáveis, interagem continuamente, constituem, na verdade, um único processo complexo.”

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O ambiente selecionado para realização da pesquisa referente aos assuntos abordados no presente artigo foi o bairro Jardim Primavera, um bairro novo e pequeno no município de Cruzeiro do Sul, interior do estado do Acre. Por ser um local novo, levando em conta os demais bairros, o espaço ainda está em fase de construção e expansão, mesmo assim a variedade no que diz respeito à profissão e a escolaridade são notáveis. Esse foi um dos

motivos que o escolhemos para a realização da pesquisa, lembrando que os entrevistados todos são naturais de Cruzeiro do Sul.

Realizamos nossa entrevista no mês de junho de 2020, com oito pessoas escolhidas de forma intencional, uma vez que frequentamos o bairro e escolhemos as pessoas das quais já sabíamos seu grau de escolaridade e tempo de residência no local. Dividimos os informantes em dois casais que cursaram o nível superior e dois casais que cursaram somente o ensino básico.

Para os oito entrevistados foram feitas três perguntas durante as entrevistas, as quais seguem:

**Questionamentos:** 1 – Qual o feminino de homem? / 2 – Quem nasce de você é seu...? / 3 – Qual o masculino de muita? Utilize o mesmo dentro de uma frase.

O casal **A**, formado por uma profissional de nível superior (no caso, médica que residiu fora do Estado por um período de 6 anos; e seu esposo, que nunca passou mais de uma semana em outro estado, mas, uma vez por ano, viaja de férias com a família. Ambos responderam usando a forma culta: 1: mulher / 2: filho / 3: muito (Eu gosto muito de café – Eu gosto muito de chuva).

O casal **B**, também cursou o nível superior, na cidade *locus* da pesquisa. O homem respondeu entre risos de maneira rápida, usando a norma culta: 1: mulher / 2: filho / 3: muito (Faz muito tempo que não chove; Eu já fui muito magra).

Já o casal **C**, cursou somente o ensino primário, até o oitavo ano. Com um falar bem típico da oralidade rural e usando gírias, respondeu da seguinte maneira: 1: muié / 2: fio / 3: munto (Ah, a mia muié é munto bonita – Tenho três fia muié munto novas).

O último casal, o **D**, concluiu o ensino básico, ou seja, o ensino médio e mesmo com uma timidez de ambas as partes respondeu, assim respondeu: 1: mulher / 2: fio / 3: muto (Num vejo a minha mãe tem muto tempo – Não vou a missa faz muto tempo).

Claramente pelas entrevistas é possível observar a influência da escolaridade na oralidade dos indivíduos. Dentre os dois casais de nível superior têm uma médica, um coordenador administrativo de órgão público, enquanto nos casais de nível básico, temos um frentista de um posto de gasolina e uma dona de casa. Com isso chegamos à conclusão que, no que diz respeito à variação linguística nossas entrevistas se encaixam nas variações diastráticas, pois as variações ocorrem em virtude da convivência entre grupos sociais. Destaque-se que a médica e o coordenador administrativo têm contato com pessoas de escolaridade igual ou semelhante a sua, assim como o casal C e D, que convivem em círculo social de menor escolaridade.

Brandão (1991), ao referir-se sobre os processos de aquisição da língua, assim se refere: “Ao falar, um indivíduo transmite, além da mensagem contida em seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor atento não só depreender seu estilo pessoal

- seu idioleto - mas também filiá-lo a um determinado grupo”. A nossa língua não é regida somente por normas fixas ou imutáveis, muito longe disso, a sociedade é mutável. Desse modo nossa língua também muda, podendo ser transformada por causa de vários fatores advindos da própria sociedade. Um deles é o fator social.

Ao observamos as variações fonéticas levando em conta a escolaridade, ficou manifesto que os entrevistados de uma classe inferior justificam que não cursaram o nível superior por motivos de condições financeiras. Com base na Sociolinguística foi possível entender que nós costumamos falar conforme o ambiente.

Observe-se, porém, que em cada unidade sintópica, por exemplo, em um dialeto de determinada região, pode haver ou há diferenças diastráticas (socioculturais) ou diafásicas (de estilo); em cada unidade diastrática, por exemplo, a linguagem culta, a linguagem popular, há diferenças diatópicas (regionais) e diafásicas (de estilo); e em cada unidade sinstrática, por exemplo, na linguagem familiar, há diferenças diatópicas e diastráticas (ALAC, 1992).

Compreende-se desse modo que os falantes de uma mesma língua, mas de escolaridades diferentes, possuem características distintas, tendo em vista os diversos estratos sociais, deixando claro como o sistema linguístico é complexo.

Desse modo, constatamos em nossa pesquisa que no bairro Jardim Primavera em Cruzeiro do Sul as variações linguísticas são diastráticas, correspondente à camada social da qual o indivíduo faz parte. O falar de um cidadão é subordinado ao nível socioeconômico e conseqüentemente ao nível de escolaridade. Quanto mais estudo tiver, mais bem trabalhadas serão as frases, pela questão de convivência com as demais pessoas, leitura de livros e ambiente frequentados.

Quanto à questão da variação fonética, o falar dos moradores do bairro em questão encaixa-se no que diz sistema de *palatalização*. Como afirma Luisa Lessa (1985) “neutralização ou perda de oposição entre fonemas”. Isso é aparentemente verificado no não uso do lh<sup>4</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da diversidade linguística, demonstrada na pluralidade de usos, substitui aquela velha ideia de que a língua é homogênea. Com isso o aspecto social da língua pode ser visto como uma forma de relação entre indivíduos e comunidades e não apenas como um modo de distanciar ainda mais as culturas e as classes sociais.

---

4 Palatalização é o processo fonológico pelo qual consoantes adquirem articulação secundária palatal ou mudam seu ponto de articulação primário para a região palatal ou proximidades, geralmente sob influência de uma vogal anterior adjacente

Não nos restam dúvidas de que existem muitas variações dentro de nossa língua e que o falar individual é indiscutível. Mas é preciso ter consciência de que a variedade não pode ser considerada uma diferença que leva ao preconceito, mas um fator a ser estudado e entendido. Toda e qualquer variação é um complemento e não uma contenda.

Desse modo, sobre os aspectos linguísticos e fonéticos, podemos afirmar que os fenômenos ocorrem na localidade estudada por motivo da diferença de escolaridade. O trabalho, como foi realizado, poderá contribuir para conhecermos melhor a língua falada no bairro Jardim Primavera no município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. E como afirma Luisa Lessa (1997), “esperamos que todos esses estudos possam contribuir para um melhor conhecimento da língua falada no país”.

## REFERÊNCIAS:

ALKMIN (2001). Disponível em: <https://poslinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-da-linguistica/sociolinguistica/>. Acesso em 09/12/2021.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (1991). *A Geografia linguística no Brasil*. São Paulo, Ática.

LESSA, Luisa Galvão. **Termos e Expressões Populares do Acre**. Niterói: Diss. Mestrado, UFF, 1985.

LESSA, Luisa Galvão. **Projeto Centro de Estudos Dialectológicos do Acre - CEDAC**. Comunicação apresentada no IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), Campinas: 1990.

LESSA, Luisa Galvão. **Atlas Etnolinguístico do Acre - ALAC**. Revista de Linguística e Filologia, nº. 10. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Dercir Pedro de; DURIGAN, M. **Gramática da variação ou variação da gramática**. In: BELON, A. R.; MACIEL, S. D (Org.). *Em diálogo: estudos literários e lingüísticos*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

Projeto Atlas Etnolinguístico do Acre – ALAC. **Comunicação apresentada na V semana na UFMT**. Cuiabá: 1992.

SCHNEIDER, FUJII e CORAZZA. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n. 9, p. 569-584, dez. 2017.

SOUZA (2005). Disponível em: <https://poslinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-da-linguistica/sociolinguistica/>. Acesso em 09/12/2021.

WIKIPEDIA, <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociolingu%C3%ADstica>. Acesso em 09 de julho de 2019.

WIKIPEDIA, <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociolingu%C3%ADstica>. Acesso em 09 de julho de 2019.



UNIEDUSUL  
EDITORA

