

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 31, n. 92,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, julho/dezembro 2025**

R454

**Revista *Philologus*, Ano 31, n. 92, Rio de Janeiro: CiFEFiL,
jul./dez.2025. 259p. il**

Quadrimestral

ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846

1. Filologia–Periódicos. 2. Linguística–Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ
(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

| | |
|------------------------------------|---|
| Diretor-Presidente: | Prof. Dr. José Mario Botelho |
| Vice-Diretor-Presidente: | Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner |
| Secretária: | Prof ^a Dr ^a Celina Márcia de Souza Abbade |
| Diretor Cultural | Prof. M ^e Juan Rodrigues da Cruz |
| Diretor Financeiro Interino | Prof ^a Dr ^a Francisca Paula Soaes Lima Monteiro |
| Diretora de Publicações | Prof ^a M ^a Melyssa Cardozo Silva dos Santos |
| Vice-Diretor de Publicações | Prof. Dr. Cláudio Costa Lima Monteiro |

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre Ant3nio Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Al3cia Duh3 Lose (UFBA), 3lv3ro Alfredo Bragança J3nior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno R3go Deusdar3 Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Em3lia Faye Pedrosa (UFS), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Elo3sio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paula Soares Lima Monteiro (UNILA), Francisco de Assis Flor3ncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gl3ucia V. Silva (UMass Dartmouth-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), João Muteteca Nauge (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kallner (UFF), Liliâne Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Ieong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

| | |
|---|--|
| Editor-Chefe: | José Mario Botelho |
| Diagramação, editoração e edição | José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos |
| Editoração eletrônica | José Mario Botelho |
| Projeto de capa: | Emmanuel Macedo Tavares |

Equipe de Revisoras

Melyssa Cardozo Silva dos Santos Juan Rodrigues da Cruz
Cláudio Costa Lima Monteiro

Distribuição

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

| | |
|---|---------------|
| Editorial..... | 7-13 |
| 1. A formação pela palavra: o legado intelectual de Ângela Vaz Leão..... | 14-26 |
| <i>Regina Maria Gonçalves Mendes</i> | |
| 2. A literatura infantil e o protagonismo das crianças: uma experiência de estágio na educação infantil..... | 27-49 |
| <i>Marcela Pessoa Marques Ramalho</i> | |
| 3. A saudade e a nostalgia como lugares do desejo: Cecília Meireles e Eugenio Montale em diálogo transatlântico..... | 50-7 |
| <i>Isabella Tavares Sozza Moraes</i> | |
| 4. A sílaba e a hipossegmentação na escrita de alunos da educação do campo..... | 58-73 |
| <i>Iara Cardoso de Sá e Lucirene da Silva Carvalho</i> | |
| 5. Alguns fatores extralinguísticos relativos à formação das línguas românicas..... | 74-91 |
| <i>José Mario Botelho</i> | |
| 6. Avaliando o ENEM: Questões de gramática sob óticas da linguística teórica e da Linguística Aplicada..... | 92-110 |
| <i>Rosana Ferreira Alves e Bárbara Luzia Alves Santos</i> | |
| 7. Devolver a voz: Tradução e reintegração na língua da Galiza.. | 111-30 |
| <i>José Henrique Pérez-Rodríguez</i> | |
| 8. Estratégias para a valorização da língua umbundo: Uma análise no processo de ensino e aprendizagem em um colégio no município do Caimbambo – Benguela (Angola)..... | 131-41 |
| <i>Adelino Tchendohamba Tchimbingo</i> | |
| 9. Interseccionalidades do sujeito surdo: o slam como evento de letramento no contexto das práticas pedagógicas bilíngues.... | 142-59 |
| <i>Gabryelli Pereira Barbosa da Silva e João Paulo da Silva Nascimento</i> | |
| 10. Lei nº 15.100/2025 – compreendendo a aplicação pedagógica de tecnologias digitais em sala de aula..... | 159-74 |

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nilson Roberto de Novaes Alves, Rosana Ferreira Alves e Uílio Batista Santos

- 11. O lugar do poder e da resistência na contemporaneidade: A potência dos contributos conceituais de Michel Foucault.....175-84**
Tamara Cecília Rangel Gomes e Crisóstomo Lima do Nascimento
- 12. Por que ensinar a história da língua? A importância dos aspectos sociolinguísticos históricos no ensino de Língua Portuguesa...185-202**
Suziane Silva
- 13. Preconceito no ensino e aprendizagem da língua umbundo: Caso de estudo de um colégio do município do Caimbambo – Benguela (Angola).....203-17**
Adelino Tchendohamba Tchimbango
- 14. “Que falta nesta cidade?”: Análise de um epílogo atribuído a Gregório de Matos.....218-33**
Juan Rodrigues da Cunha
- 15. Regina Célia Pagliuchi da Silveira: Sua trajetória e legado dedicados ao estudo e ensino da Língua Portuguesa.....234-48**
Deborah Gomes de Paula e Milton Gabriel Junior

Resenha:

- 16. Introdução à linguística africana.....249-55**
Juan Rodrigues da Cruz
- 17. A missão.....256-9**
Cláudio Lima Monteiro

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 92, da Revista *Philologus*, do segundo semestre de 2025, em sua versão eletrônica. Em cento e oitenta e uma páginas, com quinze artigos e uma resenha crítica, este número, que corresponde aos meses de julho a dezembro, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Adelino Tchendohamba Tchimbingo (p. 131-41 e p. 203-17), Bárbara Luzia Alves Santos (p. 92-110), Claudio Lima Monteiro (p. 256-9), Crisóstomo Lima do Nascimento (p. 175-84), Deborah Gomes de Paula (p. 234-48), Gabryelli Pereira Barbosa da Silva (p. 142-58), Iara Cardoso de Sá (p. 58-73), Isabella Tavares Sozza Moraes (p. 50-7), João Paulo da Silva Nascimento (p. 142-58), José Henrique Pérez-Rodríguez (p. 11-30), José Mario Botelho (p. 74-91), Juan Rodrigues da Cunha (p. 218-33 e p. 249-55), Lucirene da Silva Carvalho (p. 58-73), Marcela Pessoa Marques Ramalho (p. 27-49), Milton Gabriel Junior (p. 234-48), Nilson Roberto de Novaes Alves (p. 159-74), Regina Maria Gonçalves Mendes (p. 14-26), Rosana Ferreira Alves (p. 92-110 e p. 159-74), Suziane Silva (p. 185-202), Tamara Cecília Rangel Gomes (p. 175-84), Uílio Batista Santos (p. 159-74).

No primeiro artigo, de autoria de Regina Maria Gonçalves Mendes, destaca a trajetória intelectual de Ângela Vaz Leão, evidenciando seu compromisso com a linguagem, a literatura e a formação ética dos estudantes. Com atuação consolidada em Belo Horizonte, destacou-se por uma pedagogia marcada pelo afeto, rigor e mediação crítica do conhecimento. Sua produção acadêmica articula o medieval e o contemporâneo, aproximando textos antigos de vozes atuais, enquanto sua atuação como tradutora e organizadora de obras coletivas estabelece pontes entre culturas e tempos, valorizando especialmente os discursos afro-lusófonos.

No segundo artigo, Marcela Pessoa Marques Ramalho discute a relevância da literatura infantil no desenvolvimento do protagonismo das crianças, concebidas como sujeitos ativos e capazes de transformar seu próprio mundo. Rompendo com a visão tradicional que as considerava apenas receptoras de conhecimento, o estudo, ancorado na sociologia da infância, valoriza a criança como autora de sua história. A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Monsenhor Luiz Barbosa, com o grupo Maternal II B (3 a 4 anos), por meio de experiências de leitura e dramatização desenvolvidas durante o estágio. Fotografias e registros escritos permitiram analisar momentos lúdicos em que as

crianças atuaram como protagonistas, explorando o imaginário da literatura infantil e consolidando seu papel ativo na construção de sentido e na vivência de experiências criativas.

No terceiro artigo, Isabella Tavares Sozza propõe um diálogo transatlântico entre a poesia de Cecília Meireles e Eugenio Montale, analisando a saudade e a nostalgia como lugares do desejo. A partir da leitura crítica de obras como “Mar absoluto” e “Retrato natural” (Meireles) e “Ossi di Seppia” e “Le occasioni” (Montale), evidencia-se como ambos os poetas transformam a experiência da falta em uma topografia poética que articula tempo, espaço e identidade. Sustentado por autores como Agamben, Kristeva e Bosi, o estudo revela convergências e diferenças na maneira como esses afetos estruturam a subjetividade e a percepção do mundo, oferecendo novas perspectivas para a compreensão da poesia moderna.

No quarto artigo, Iara Cardoso de Sá e Lucirene da Silva Carvalho apresentam o estudo sobre a influência do conhecimento da sílaba na escrita de alunos do 8º ano de uma escola da Educação do Campo, enfocando os processos de hipossegmentação, caracterizados pelo uso não convencional de fronteiras gráficas nas palavras. Com base em autores como Seara, Nunes e Volcão, Tenani, Câmara Jr., Bisol, Zorzi e Cunha, a pesquisa adota abordagem teórico-descritiva, articulando análises quantitativas e qualitativas para identificar e compreender as hipóteses segmentadoras dos estudantes. Os resultados evidenciam a frequência de hipossegmentações e apontam a retextualização, conforme Marcuschi, como estratégia eficaz para promover a apropriação das convenções gráficas, contribuindo para o desenvolvimento da competência escrita na língua materna.

José Mario Botelho, no quinto artigo, destaca como as línguas românicas nasceram em meio a profundas transformações históricas após a queda do Império Romano, lembrando-nos de que nenhuma língua se constrói isolada de seu tempo. O autor mostra que, entre os séculos V e IX, a península Ibérica tornou-se palco de encontros, tensões e reorganizações políticas: reinos germânicos se formaram, o latim vulgar se fragmentou em múltiplos romances, povos árabes deixaram marcas decisivas e a reconquista cristã redesenhou fronteiras culturais. Ao reunir esses fatores extralinguísticos, o texto evidencia que as línguas românicas não são resultado apenas de processos internos, mas de movimentos sociais, migrações, dominações e resistências que moldaram a paisagem lingüís-

tica europeia. Trata-se de um lembrete contundente de que toda língua é, antes de tudo, uma criação histórica em permanente transformação.

Em seguida, Rosana Ferreira Alves e Bárbara Luzia Alves Santos apresentam como as questões de gramática do ENEM, ao longo de quase uma década, refletem um cenário educacional em transformação. A análise mostra que o exame tem se afastado gradualmente de uma gramática estritamente normativa para adotar uma perspectiva mais funcional, ancorada no uso real da língua e em textos autênticos. Ainda assim, persistem traços da tradição formalista, evidenciando um campo de tensão entre duas visões de língua: a que privilegia a norma-padrão e a que reconhece a diversidade e a construção de sentidos no contexto. Ao mapear esses contrastes, o texto destaca a urgência de uma formação docente capaz de dialogar criticamente com diferentes correntes linguísticas, especialmente diante do papel que avaliações como o ENEM exercem na configuração das práticas escolares. Trata-se de uma reflexão que ilumina debates contemporâneos sobre ensino, avaliação e concepções de língua no Brasil.

No sétimo artigo, José Henrique Pérez-Rodríguez trata sobre o papel decisivo da tradução na vitalização da língua da Galiza, marcada historicamente por processos de minorização e por uma fragmentação normativa que desafia sua plena afirmação. A partir de uma abordagem sociolinguística e glotopolítica, o estudo mostra como a tradução se torna ferramenta de resistência e reconstrução simbólica em um contexto de forte diglossia com o castelhano. Ao destacar a condição minorizada do galego, sua polielaboração normativa e sua profunda proximidade com o português, o artigo evidencia que o tradutor galego não apenas verte textos, mas atua como agente de renovação cultural e de reintegração histórica. Assim, a tradução surge não como gesto técnico, mas como ação política capaz de fortalecer o patrimônio galego-português e devolver voz a uma tradição linguística que persiste em se recompor.

Em seguida, no oitavo artigo, Adelino Tchendohamba Tchimbino aborda sobre a urgência de repensar o lugar da língua umbundu no contexto escolar angolano, onde as línguas nacionais ainda enfrentam processos contínuos de desvalorização. A pesquisa realizada em um colégio do município do Caimbambo revela que, apesar dos desafios, professores reconhecem o umbundu como patrimônio cultural e instrumento essencial de comunicação e identidade. A partir de entrevistas, observações e relatos do cotidiano escolar, o texto destaca estratégias defendidas pelos educadores para fortalecer o ensino da língua: sua presença em to-

dos os níveis de escolarização, o uso pedagógico de materiais culturais já existentes, a incorporação de provérbios e contos tradicionais e a promoção de ações formativas sobre sua importância. Em perspectiva editorial, o artigo aponta para um debate maior: preservar uma língua é preservar uma memória coletiva e a escola desempenha papel central nesse compromisso.

O nono artigo, de autoria de Gabryelli Pereira Barbosa da Silva e João Paulo da Silva Nascimento, destaca-se a força política e pedagógica do slam surdo, mostrando como essa prática poética visual se torna espaço de resistência, afirmação identitária e letramento crítico para a comunidade surda. Ao questionar modelos educacionais ainda centrados na cultura ouvinte, o estudo evidencia que a *performance* em Libras amplia possibilidades de expressão subjetiva e confronta estruturas capacitistas. A análise da obra “O Mudinho”, do slammer Edinho Santos, reforça como o corpo, o gesto e a poesia se articulam para tornar visíveis as interseccionalidades que atravessam a experiência surda. Ao discutir o movimento de slam surdo no Brasil, os discursos que moldam o sujeito surdo e a potência dessa arte na educação bilíngue, o texto nos lembra que novas pedagogias surgem quando novas vozes – e novas línguas – são legitimadas no espaço escolar.

Nilson Roberto de Novaes Alves, Rosana Ferreira Alves e Uílio Batista Santos apresentam, no décimo artigo, uma reflexão essencial sobre a Lei nº 15.100/2025 e seus impactos na integração pedagógica das tecnologias digitais em sala de aula. Ao analisar documentos orientadores da educação brasileira e dialogar com referenciais da Linguística Aplicada e dos multiletramentos, o estudo evidencia que a mera presença de dispositivos tecnológicos não garante inovação: é a mediação docente, fundamentada teoricamente, que transforma tecnologia em aprendizagem significativa. O trabalho destaca a necessidade de compreender a lei não como imposição técnica, mas como oportunidade para repensar metodologias, práticas de letramento e políticas educacionais em sintonia com as exigências do mundo contemporâneo. Assim, o artigo amplia o debate sobre como formar professores e estudantes para um uso crítico, criativo e ético das tecnologias no cotidiano escolar.

A seguir, no décimo primeiro artigo, Tamara Cecília Rangel Gomes e Crisóstomo Lima do Nascimento apresentam os conceitos de Michel Foucault para compreender como poder e resistência se articulam nas dinâmicas sociais contemporâneas. A partir de uma análise bibliográfica do pensamento foucaultiano, o estudo destaca que, em um cenário

marcado pela ascensão de discursos autoritários e pela capilarização cada vez mais sutil das formas de controle, a resistência não se limita a grandes rupturas históricas: ela se manifesta nas práticas do cotidiano, nas contracondutas que desafiam normas e expectativas. Ao discutir a constituição da subjetividade sob essa ótica, o texto evidencia a atualidade e a força metodológica de Foucault para interpretar os modos pelos quais indivíduos e coletividades enfrentam dispositivos de poder. Trata-se de uma reflexão necessária para compreender os tensionamentos políticos que atravessam a sociedade de hoje.

No décimo segundo artigo, Suziane Silva reflete sobre a urgência de recolocar a história e a variação linguística no centro do ensino de Língua Portuguesa. Ao articular contribuições da Sociolinguística Variacionista, histórica e educacional, o estudo evidencia que a língua é um sistema em constante transformação e que ignorar essa dimensão histórica contribui para práticas escolares excludentes e para a desvalorização dos repertórios linguísticos dos estudantes. Mais do que uma defesa teórica, o artigo propõe uma mudança de postura: cabe à escola mediar, de forma crítica, o diálogo entre norma e uso, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva da língua. Assim, o texto aponta caminhos para uma educação linguística mais justa, capaz de superar a rigidez normativa e de formar sujeitos que compreendam a língua como fenômeno social, vivo e plural.

Adelino Tchendohamba Tchimbingo apresenta, no décimo terceiro artigo, um olhar incisivo sobre o preconceito linguístico que atravessa o ensino e a aprendizagem da língua umbundu em um colégio de Caimbambo, na província de Benguela. Mais do que um problema individual, o texto evidencia como esse preconceito é produzido socialmente, alimentado por hierarquias que privilegiam línguas coloniais e globais em detrimento das línguas nacionais. A pesquisa identifica os fatores que sustentam tais desigualdades, presentes entre alunos, famílias e docentes, e aponta a urgência de estratégias que devolvam ao umbundu seu lugar legítimo como símbolo de identidade cultural e soberania linguística. Ao defender a valorização das línguas autóctones como fundamento democrático, o artigo convoca a escola e a comunidade a repensarem práticas e políticas que perpetuam apagamentos históricos, reforçando a necessidade de ampliar o ensino e o reconhecimento das línguas regionais em Angola.

No décimo quarto artigo, Juan Rodrigues da Cunha convida o leitor a revisitar a obra atribuída a Gregório de Matos por meio da análise

de um epílogo marcado pela acidez crítica típica do poeta barroco. Ao investigar contexto histórico, escolhas lexicais, estrutura métrica e aspectos ortográficos, o estudo ilumina as múltiplas camadas que constituem esse texto polêmico, cuja autoria permanece envolta em debates. Mais do que uma leitura técnica, o trabalho recupera a força satírica com que Gregório retratou o Brasil colonial, expondo desigualdades, vícios sociais e tensões políticas que atravessavam a Salvador de seu tempo. O resultado é um convite a reconhecer, na literatura, um poderoso instrumento de crítica social e de compreensão histórica.

O décimo quinto e último artigo, dos autores Deborah Gomes de Paula e Milton Gabriel Junior, apresenta a trajetória acadêmica e pessoal da Prof^ª Regina Célia Pagliuchi da Silveira, destacando sua dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão no campo da Língua Portuguesa. Ao longo de décadas, desde 1974, ela construiu uma prática pedagógica marcada pela proximidade com seus orientandos e pela formação colaborativa de pesquisadores, consolidando um legado de influência duradoura. Autora de mais de cinquenta obras, sua atuação reflete não apenas a produção intelectual, mas também o impacto vivo de suas orientações em dissertações, teses e no fortalecimento da comunidade acadêmica, evidenciando uma visão profunda e integradora da linguística aplicada.

Depois desses quinze artigos, seguem uma resenha de Juan Rodrigues da Cunha sobre a obra *Introdução à Linguística Africana*, organizado pela Prof^ª Margarida Petter, e uma resenha de Claudio Lima Monteiro sobre o filme britânico de 1986 “A missão”, que foi dirigido por Roland Joffé.

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

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* ainda corre o risco de encerrar as suas atividades devido ao pequeno número de submissões recebidas, após a injusta avaliação da Capes, que nos desqualificou na última Avaliação (Extrato C). Contudo, continuamos procurando elevar a qualidade das nossas publicações. Por isso, esta RPh 92, que teria sido publicada em agosto ao final do segundo trimestre do corrente ano, está

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sendo publicada neste mês de dezembro ao finalizar o segundo semestre de 2025, porquanto esta RPh passa a ser um periódico semestral.

Tristemente, informamos que o Dossiê “Biografia das Letras: Abordagens simples e complexas conectando vidas, obras, consciências com a vida dedicada às Letras”, que estava sob a Coordenação do Prof. Dr. Cláudio Costa Lima Monteiro (UNILA), da Prof^a Dr^a Francisca Paula Soares Lima Monteiro e do Prof. Dr. Mario Botelho, não recebeu nenhuma submissão, e foi cancelado. Para o próximo número da RPh anunciaremos um novo Dossiê.

Lembramos, ainda, que continuamos com “Chamadas de fluxo contínuo” e com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos de tema livre, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 2025.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*

A FORMAÇÃO PELA PALAVRA: O LEGADO INTELECTUAL DE ÂNGELA VAZ LEÃO

Regina Maria Gonçalves Mendes (PUCMinas)
regimari@gmail.com

RESUMO

A biografia de Ângela Vaz Leão revela uma trajetória marcada pela escuta crítica, pelo compromisso com a linguagem e pela valorização da literatura como espaço formativo. Nascida em Formiga (MG), consolidou sua atuação acadêmica em Belo Horizonte, onde formou gerações de estudantes com uma pedagogia pautada no afeto, no rigor e na mediação ética do conhecimento. Suas pesquisas dialogam entre o medieval e o contemporâneo, aproximando textos antigos de vozes atuais com sensibilidade e profundidade. Como tradutora e organizadora de obras coletivas, construiu pontes entre culturas, tempos e sujeitos, destacando especialmente os discursos afro-lusófonos. A sala de aula, para Ângela, nunca foi cenário estático, mas território fértil de formação e transformação. Seu legado se inscreve em práticas que reafirmam a linguagem como gesto político e ético, e a escuta como fundamento do ensino, da pesquisa e da construção de sentidos.

Palavras-chave:

Escuta Crítica. Ângela Vaz Leão. Construção de Sentidos.

ABSTRACT

Ângela Vaz Leão's biography reveals a trajectory marked by critical listening, commitment to language and the appreciation of literature as a formative space. Born in Formiga (MG), she consolidated her academic work in Belo Horizonte, where she trained generations of students with a pedagogy based on affection, rigor and ethical mediation of knowledge. Her research dialogues between the medieval and the contemporary, bringing ancient texts closer to current voices with sensitivity and depth. As a translator and organizer of collective works, she built bridges between cultures, times and subjects, especially highlighting Afro-Lusophone discourses. The classroom, for Angela, has never been a static scenario, but a fertile territory for training and transformation. Her legacy is inscribed in practices that reaffirm language as a political and ethical gesture, and listening as the foundation of teaching, research and the construction of meanings.

Keywords:

Critical Listening. Ângela Vaz Leão. Construction of Meanings.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo delinear, de forma crítica e contextualizada, a trajetória intelectual e profissional de Ângela Vaz Leão, cuja atuação como docente, tradutora, pesquisadora e organizadora

de obras coletivas se inscreve de maneira significativa no campo das Letras e da Educação no Brasil. Ao transitar entre diferentes práticas discursivas, da análise textual à mediação pedagógica, da tradução literária à curadoria acadêmica. Sua produção revela uma consciência ética e estética profundamente comprometida com os processos de formação humana e com o diálogo intercultural.

Partindo da leitura de textos medievais, obras canônicas da lusofonia e contribuições contemporâneas de autores africanos e brasileiros, Ângela construiu um percurso marcado pela escuta ativa e pela atenção aos gestos poéticos e pedagógicos da linguagem. Sua interlocução com múltiplas tradições literárias e filosóficas refletia um modo singular de compreender a língua como espaço simbólico de construção de sentido, de memória e de alteridade.

Assim, este estudo biográfico busca não apenas sistematizar os marcos da atuação de Ângela Vaz Leão, mas, sobretudo, compreender a articulação entre suas escolhas teóricas e seus gestos profissionais, revelando o papel que ela desempenhou na constituição de práticas educativas que valorizam a pluralidade de vozes e o rigor do pensamento crítico. Ela cresceu em um contexto de transformações em que percebeu desde cedo, o poder da educação como instrumento de mudança e emancipação.

Os livros publicados por Ângela Vaz Leão, que refletem sua atuação nas áreas de linguística, literatura, tradução e formação docente são os seguintes:

Obras Publicadas por Ângela Vaz Leão

| Título | Ano | Temática principal |
|--|------------|--|
| <i>O Período Hipotético Iniciado por “Se”</i> | 1961 | Linguística e sintaxe |
| <i>Henriqueta Lisboa: O Mistério da Criação Poética</i> | 2004 | Crítica literária e poesia brasileira |
| <i>Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio: Aspectos Culturais e Literários</i> | 2007 | Literatura medieval e estudos culturais |
| <i>História de Palavras</i> | 2012 | Léxico, filologia e relações entre o popular e o erudito |
| <i>Um Apólogo: de Machado de Assis em Seis Vozes (com Lúcia Fulgêncio e Melânia Silva)</i> | 2015 | Literatura brasileira e leitura crítica |
| <i>Milagres de Ressurreição nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X</i> | 2021 | Tradução e análise de textos medievais |

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

| Título | Ano | Temática principal |
|--|------------|--|
| <i>Cantigas Autobiográficas de Afonso X, o Sábio</i> (com Fransmarina Assunção e Carolina Antunes) | 2016 | Literatura medieval e identidade textual |
| <i>Sociedade e Atualidade</i> (com Aluísio Pimenta) | 2000 | Ensaaios sobre cultura e sociedade |
| <i>José Lourenço de Oliveira – Legado e Testemunhos</i> (com Johnny José e Samuel Moreira) | 2006 | Homenagem e análise biográfica |
| <i>Novas Leituras, Novos Caminhos</i> | 2009 | Formação docente e práticas de leitura |
| <i>Contatos e Ressonâncias: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa</i> | 2004 | Literatura africana e lusofonia |
| <i>Os Gregos</i> (com Amauri Carlos Ferreira) | 2002 | Estudos clássicos e cultura grega |

Fonte: Elaboração da autora.

Essas obras mostram a diversidade e profundidade da produção intelectual de Ângela Vaz Leão, sempre marcada pela escuta crítica, pela valorização da linguagem e pelo compromisso com a formação humana. Mais do que uma coleção de textos, seu percurso bibliográfico constitui um tecido narrativo em que se entrelaçam diferentes áreas do saber da filologia à literatura africana, da crítica poética à tradução de textos medievais, revelando uma autora que recusa fronteiras e acolhe múltiplas vozes.

Cada obra carrega a assinatura de uma leitura sensível e rigorosa, em que o gesto de escrever se confunde com o de escutar: escutar o passado, as ausências, os murmúrios de culturas silenciadas e os ecos que ainda reverberam no presente. Sua escrita não busca apenas interpretar o mundo, mas transformar a maneira como o mundo pode ser escutado e compreendido. Nessa tessitura, a linguagem torna-se meio de encontro, e a produção intelectual, uma forma de cuidado ético com o outro e com a memória.

A trajetória universitária de Ângela Vaz Leão constitui um marco na história da educação superior brasileira. Atuando com excelência como docente, pesquisadora e gestora, ela contribuiu para a consolidação de projetos pioneiros, a formação de múltiplas gerações de profissionais e o desenvolvimento de abordagens éticas e interdisciplinares no campo das Letras.

A seguir, apresenta-se uma linha do tempo que organiza os principais momentos de sua atuação em instituições de ensino superior, evidenciando o compromisso contínuo com a escuta, com a formação hu-

manizadora e com o fortalecimento da linguagem como espaço de encontro entre saberes, culturas e sujeitos. Mais do que datas, este percurso registra o impacto de uma presença intelectual que permanece como referência viva na educação, na pesquisa e na cultura.

Linha do Tempo Acadêmica – Ângela Vaz Leão

| Período | Instituição | Atuação / Contribuições |
|----------------------|--|--|
| 1959–1987 | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | - Docente na Faculdade de Letras (FALE) - Fundadora e 1ª diretora da FALE - Criadora da 1ª pós-graduação em Letras - Professora de Filologia Românica e Língua Portuguesa |
| 1988–2021 | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) | - Professora titular na pós-graduação em Letras - Pesquisadora das literaturas africanas de língua portuguesa - Orientadora de dissertações e teses - Coordenadora de projetos interdisciplinares |
| Décadas de 1980–1990 | Universidade do Oeste de Minas (hoje UNIFOR-MG) | - Apoio à estruturação da universidade - Homenagem com nome da Biblioteca Professora Ângela Vaz Leão |

2. Raízes e vozes iniciais

Nascida na cidade de Formiga, no interior de Minas Gerais, Ângela Vaz Leão cresceu entre paisagens onde a palavra já revelava seus múltiplos sentidos; ora como afeto, ora como reflexão. Mais tarde, foi em Belo Horizonte, cidade onde viveu a maior parte de sua vida, que ela consolidou sua formação intelectual e se fez presença marcante no cenário acadêmico, literário e educacional. Nesse deslocamento geográfico entre o interior e a capital, revelou-se também um trajeto simbólico: do gesto familiar da escuta à construção de uma escuta crítica sensível que marcaria seu percurso como professora, tradutora e pesquisadora. Suas formações na infância e juventude aguçou nela o despertar para o mundo das letras e da escuta onde ela percebia que toda palavra possui origem afetiva.

Na casa onde cresceu, os livros tinham lugar de permanência, não apenas de consulta, eram parte da paisagem cotidiana, posicionados entre afazeres, memórias e silêncios familiares. Nesse ambiente, a formação não se restringia a práticas escolares construídas nos gestos simples da

rotina doméstica. A convivência com figuras docentes e leitores ávidos fez de sua infância um espaço de escuta contínua, onde o pensamento se insinuava não como imposição, mas como convite.

Ali, aprender era verbo que se conjugava em várias vozes: nas leituras compartilhadas que se estendiam para além das páginas; nas conversas à mesa, onde perguntas valiam mais que respostas; nos relatos de quem ensinava com os olhos, com os silêncios e com o afeto. Os cadernos, embora presentes, eram apenas uma das superfícies do saber. A formação se dava entre gerações, entre narrativas, entre as pausas e os encantamentos que brotavam quando a linguagem se tornava vínculo.

Ampliou sua formação através das experiências escolares, em instituições que valorizavam o ensino crítico e humanista. Ainda jovem, Ângela demonstrava inclinação para a leitura literária, com predileção por autores clássicos, mas também por vozes poéticas que escapavam às margens. A distinção entre o texto escrito e o sentido vivido começou a se desenhar aí, preparou o caminho para seu modo singular de pensar a linguagem como experiência.

Ao entrar na Universidade Federal de Minas Gerais, não escolheu somente um curso, escolheu uma travessia. Os estudos em Letras a colocaram diante de tradições literárias, teorias da linguagem e práticas pedagógicas que tocavam diretamente suas problematizações: como formar sujeitos por meio da escuta? Como fazer da linguagem um gesto ético?

Ainda estudante, aproximou-se de áreas como latim, linguística histórica, literatura portuguesa e tradução, campos que moldaram sua atuação futura e revelaram sua vocação interdisciplinar. Foi nesse período que os primeiros ensaios começaram a ser escritos, e que o interesse por obras medievais se entrelaçou com preocupações pedagógicas contemporâneas.

Mais que uma pesquisadora promissora de escuta intelectual, ela começava a se construir como uma escutadora de vozes. Não apenas as dos autores que lia, mas as vozes invisíveis dos estudantes, das línguas esquecidas, dos silêncios entre os discursos. Escutava o que não era dito e, ao fazê-lo, reconhecia que a linguagem também se manifesta nas ausências, nas hesitações, nas entrelinhas. Essa escuta, que acompanha toda sua produção, é sua marca de origem: o fio condutor de uma trajetória que se fez menos por afirmações retóricas e mais por gestos delicados de leitura do mundo.

Sua trajetória acadêmica foi menos uma ascensão e mais uma escavação cuidadosa dos sentidos que habitam a linguagem, que dormem sob camadas de história, poder e esquecimento. Ela não escalou estruturas: ela desceu aos subterrâneos do dizer, em busca de rastros, murmúrios, palavras desautorizadas. Entre ruínas e reconexões, edificou uma prática que valoriza o que ainda não teve chance de ser plenamente ouvido.

3. *Entre a Sala de Aula e o Silêncio Crítico*

A atuação de Ângela Vaz Leão como docente não se limitou à transmissão de saberes. Ela transformou o espaço da sala de aula em território de escuta, presença e formação crítica. Ao longo de sua trajetória como professora em instituições públicas e privadas, construiu uma pedagogia que se alimentava da atenção ao outro, da ética da palavra e da profunda consciência sobre os gestos do ensinar.

Desde seu início como educadora, compreendeu o ambiente escolar não como palco da autoridade, mas como espaço de encontro, um lugar de presença sensível. Cada aula era concebida como uma cena dialógica, em que o texto literário, os sentidos históricos da linguagem e as experiências dos estudantes se entrelaçavam. Ela não ensinava apenas conteúdos, ensinava modos de ler o mundo.

O silêncio não era ausência para ela, mas um método, pois um silêncio atento, crítico, precedia o gesto da fala e que permitia ao estudante reconhecer suas próprias perguntas. Em suas práticas pedagógicas, o ato de escutar precedia o ato de orientar, revelando uma professora que confiava na autonomia interpretativa de seus interlocutores.

Em sua docência, ela sempre se equilibrou entre o afeto e a exigência intelectual. Textos complexos eram apresentados com clareza, mas sem simplificação excessiva; autores silenciados pelo cânone eram inseridos nas aulas com o mesmo respeito dedicado aos clássicos. Seu método combinava a escuta com o rigor, e isso, transformava a sala em um espaço de formação integral.

Para ela, a formação de leitores consistia em formar cidadãos capazes de compreender a linguagem como ferramenta de inclusão, resistência e expressão subjetiva. Ao privilegiar temas como oralidade, ancestralidade e diversidade literária, sua atuação docente tornava-se também

um gesto político: ensinar era desvelar o mundo e habilitar a transformação.

Portanto, ela nunca foi cenário estático, mas sim, um território fértil onde a escuta, a linguagem e a crítica formam sujeitos capazes de pensar com autonomia e sensibilidade. A sala de aula, em sua prática, transformava-se em espaço de travessia onde não apenas se ensinava conteúdos, mas se cultivavam inquietações, se acolhiam vozes emergentes, e se despertava o olhar ético diante do mundo. Os textos, longe de serem aplicados mecanicamente, eram escutados como provocações: ofereciam não apenas significados, mas possibilidades de leitura de si e do outro. Nessa tessitura entre palavra e silêncio, entre ensino e escuta, Ângela Vaz Leão forjava um modelo de formação intelectual que ultrapassava o academicismo técnico, apostando numa pedagogia que transforma, afeta e mobiliza.

4. *Vozes que atravessam o tempo: Leituras do medieval ao presente*

Ângela Vaz Leão desenvolveu uma escuta crítica, marca essencial da trajetória, encontrou nas literaturas medievais um campo fértil de diálogo com o presente. Para ela, os textos antigos não habitam apenas o passado. Eles tensionam o tempo, inquietam o leitor contemporâneo e revelam traços profundos da condição humana. Ao estudar a tradição literária dos séculos XII a XV, ela construiu pontes entre temporalidades, fazendo com que a linguagem arcaica reverberasse em perguntas atuais.

Ao mergulhar em cantigas, autos e tratados, Ângela não se limitou à análise filológica: ela leu escutando. A escuta crítica, aplicada aos textos da Idade Média, uma prática que revela sentidos éticos, estéticos e políticos, muitas vezes negligenciados pelos olhares cronológicos. Ela ensinou que cada manuscrito é também uma paisagem de vozes de mulheres, trovadores, místicos, reis e poetas e que nelas se encontram os ecos do que ainda somos.

Um dos eixos centrais de sua atuação foi o trabalho como tradutora de textos medievais. Traduzir, para Ângela, foi escutar o texto com respeito, reescrevê-lo sem violentar sua historicidade, e oferecê-lo ao leitor atual como uma janela para refletir sobre si e seu tempo. Suas traduções não simplificam: elas convidam à escuta lenta, à leitura com paciência, e à abertura para o estranhamento produtivo que todo texto antigo provoca. Nesse tocante, a tradução realizada funciona como um gesto de

escuta intertemporal, uma vez que, o estudo da literatura medieval não se dá em isolamento. Em sua prática intelectual, a pesquisadora fez esses textos conversarem com autores contemporâneos, poetas da diáspora africana, escritores brasileiros marginalizados e vozes femininas silenciadas. Essa articulação revela que a palavra medieval pode dialogar com o contemporâneo, iluminar tensões atuais, e que o passado pode ser revisitado como forma de questionar o presente.

Ao propor aproximações entre autores distantes no tempo, Ângela Vaz Leão não se limitou à análise comparativa: instaurou uma ética da leitura que desafia fronteiras cronológicas, culturais e estéticas. Sua abordagem não hierarquiza estilos, não impõe silenciamentos, nem delimita o valor dos textos por sua origem ou época – ao contrário, enxerga na diversidade dos discursos a possibilidade de criação de sentidos múltiplos e renovados. A leitura, nesse contexto, torna-se um gesto delicado de escuta entre mundos que nunca se cruzaram, mas que compartilham silêncios, urgências e inquietações semelhantes.

Essa prática intertextual não é apenas um recurso metodológico, é resistência à fixação de cânones, à linearidade que exclui vozes periféricas, à rigidez que impede a circulação simbólica das palavras. Ao entrelaçar tempos, línguas e vozes, Ângela revela que ler é também costurar: com escuta, com crítica, com afeto. É nesse gesto que a literatura se abre como travessia. Seu percurso intelectual mostra que os textos antigos não são vestígios fossilizados: são arquivos de sentido que, quando ouvidos com atenção, revelam as perguntas que ainda não cessamos de fazer. Sua escuta crítica transforma o estudo do passado em experiência viva.

5. *Literatura em movimento: Diálogos entre passado e presente*

Para Ângela Vaz Leão, a literatura não se restringe a arquivos ou linhas cronológicas. Ela pulsa como um organismo vivo que atravessa o tempo e reconfigura sentidos a cada leitura. Ler um texto antigo, em sua prática intelectual, é sempre interrogar o presente; e reconhecer a potência dos autores contemporâneos, é muitas vezes visitar formas ancestrais de dizer o mundo. Essa intertemporalidade, presente em sua produção e na sala de aula, é mais que um método, uma forma de escuta.

No diálogo entre obras medievais e modernas, Ângela revela como os temas aparentemente distantes, a espiritualidade, a natureza, o poder, o afeto atravessam séculos com variações estilísticas, mas com in-

quietações recorrentes. Para ela, a literatura não evolui em linha reta: ela se dobra, se refaz, se espraia em camadas que se encontram nas margens e nas entrelinhas.

Ao aproximar autores como Afonso Lopes Vieira e Conceição Evaristo, ou cruzar textos trovadorescos com poetas como Adília Lopes, Ângela propõe leituras que tensionam a noção de cânone. Essas conexões revelam que a escuta crítica exige atravessar fronteiras estéticas, geográficas e temporais e reconhecer que há diálogo possível entre vozes que escreveram sob diferentes condições de enunciação.

Em seus trabalhos, a palavra é pensada como um fio que costura saberes: seja na tradução, na análise literária ou na organização de coletâneas. A literatura, para Ângela, é um espaço onde memórias se reconstroem e novos sentidos se produzem. Por isso, o texto antigo não é passado encerrado, mas convite à reinvenção, retextualização.

Na formação docente, ela incentiva práticas que tornam o ensino da literatura menos cronológico e mais experiencial. Lê-se o texto medieval não para “entendê-lo como era” (Vaz Leão, 2012), mas para ver o que ele faz com quem o lê hoje. Do mesmo modo, a literatura contemporânea é escutada com atenção aos ecos que carrega vozes que talvez tenham começado a falar há muitos séculos.

A obra de Ângela Vaz Leão se revela como um trajeto onde os textos caminham juntos, apesar das distâncias. A literatura é movimento porque escuta, responde e transforma. E a escuta crítica que ela propõe transforma cada leitura em uma travessia.

6. A palavra como ponte: Conexões entre o texto antigo e o contemporâneo

Em sua trajetória intelectual Ângela Vaz Leão, a palavra não foi um ponto de partida nem de chegada, mas uma ponte entre tempos, entre vozes, entre sujeitos que escreveram em condições históricas distintas, mas que partilharam inquietações que desafiam o silêncio. O gesto de ler, para Ângela, foi também o de tecer temporalidades por meio da escuta crítica, tornando a linguagem um espaço de reencontro entre o passado e o agora.

Ao ler textos clássicos, trovadorescos, filológicos ou espirituais, ela não buscou arqueologia textual, mas sim reverberações. Sua escuta

foi capaz de reconhecer, em poemas medievais ou narrativas épicas, os embriões de questões que ainda nos atravessam: o poder da palavra, o lugar do feminino, a luta por nomeação. Essa escuta transforma o texto antigo em matéria viva.

A tradução desempenhou um papel fundamental nessa ponte. Traduzir, para ela, não foi apenas verter sentidos de uma língua para outra, foi habitar o texto por dentro, reimaginar seus ecos, suas camadas, suas cicatrizes. Era como escutar uma voz antiga que ainda sussurra, e encontrar nela uma respiração possível para o presente. Em suas práticas tradutórias, a palavra ganhou novo fôlego: foi desenterrada com cuidado, sustentada em sua sonoridade arcaica, e ao mesmo tempo desafiada a dialogar criticamente com o leitor contemporâneo. Cada tradução, nesse sentido, tornou-se um gesto duplo, de respeito pela origem e de abertura para o reencontro. Não se tratava de domesticar o texto, mas de interligar fronteiras, acolhendo seu estranhamento sem apagá-lo. A tradução, para Ângela Vaz Leão, era uma escuta radical: um exercício de paciência, afeto e rigor, onde o tempo não se rompe, mas se entrelaça. Uma forma delicada de permitir que o passado fale e que o presente o responda com sensibilidade.

Na análise de obras africanas e afro-brasileiras, Ângela propôs aproximações com textos ancestrais europeus, revelando como temas como oralidade, espiritualidade e resistência ecoam em múltiplas tradições. A literatura, nesse processo, não é comparada, mas colocada em travessia, em uma troca que amplia sentidos e desafia hierarquias.

Na sala de aula, essa ponte se transformava em prática pedagógica. Ela estimulava seus estudantes a lerem o texto clássico com olhos de quem vivia o presente e a receberem o texto contemporâneo como parte de um ciclo mais longo de vozes. O ensino literário que sugeria era intertemporal, crítico e afetivo, uma escuta que respeitava a origem e revelava os caminhos da linguagem. A palavra, para Ângela Vaz Leão, não era instrumento, era morada e travessia. Ela unia vozes que nunca se encontraram, mas que sempre dialogaram silenciosamente. Nessa travessia não se constrói pontes, não apenas entre textos, mas entre mundos.

7. Conclusão

A trajetória intelectual de Ângela Vaz Leão representa uma contribuição singular, duradoura e transversal à educação, à literatura e à

pesquisa acadêmica no Brasil. Em sua atuação como docente, pesquisadora e tradutora por mais de seis décadas, edificou um legado pautado na escuta crítica, na valorização da linguagem como instrumento de formação ética e na promoção de uma pedagogia que reconhece o sujeito em sua complexidade: plural, histórico e sensível.

Seu pensamento educacional ultrapassa os limites disciplinares e revela a literatura como território de travessia, espaço em que tradição e contemporaneidade se entrelaçam, possibilitando práticas formativas que reconhecem a alteridade, acolhem vozes marginalizadas e promovem a construção coletiva do conhecimento. Ao tratar a linguagem como gesto político e como mediação entre sujeitos, Ângela reafirma o papel da educação na formação de consciências críticas comprometidas com o diálogo e com o enfrentamento das exclusões simbólicas.

Sua produção não se limita aos marcos de excelência acadêmica, mas se estende como prática viva que articula saber e afeto, método e alteridade. Ângela construiu pontes entre tempos, vozes e disciplinas, revelando que a formação não é apenas um processo de instrução, mas de escuta comprometida e leitura generosa do mundo. Ao se debruçar sobre textos medievais, literaturas africanas, traduções e práticas de leitura, propôs uma educação que emerge da palavra e se consolida na experiência de compreender o outro em sua integralidade.

A transversalidade de sua atuação revela uma autora que ultrapassa os limites institucionais e os cânones tradicionais, fazendo da linguagem um território de travessia, onde se entrelaçam ética, estética e memória. Sua pedagogia não impunha sentidos: provocava encontros. E sua escrita não pretendia ensinar a partir da autoridade, mas abrir espaços para que novos sentidos fossem escutados, reimaginados e compartilhados.

Mais que nos textos publicados, o impacto de sua obra reverbera na memória afetiva de estudantes, colegas e leitores tocados por seu rigor, sua generosidade e sua capacidade de entrelaçar saber e sensibilidade. Este dossiê, ao reunir fragmentos de sua atuação, não apenas registra uma trajetória de excelência: reafirma seu papel como referência intelectual comprometida com os valores que sustentam a cultura, a cidadania e uma educação transformadora.

A atuação intelectual de Ângela Vaz Leão foi decisiva para o desenvolvimento do campo das Letras no Brasil, não apenas pelo seu pioneirismo institucional, mas pela amplitude e profundidade de sua produção acadêmica e ética educacional. Como fundadora e primeira diretora

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ela participou ativamente da estruturação curricular e da criação da primeira pós-graduação em Letras da instituição, contribuindo para consolidar a pesquisa e a formação docente no país.

Seu compromisso com a educação ultrapassava os limites burocráticos, praticou uma pedagogia baseada na escuta crítica, na valorização da linguagem como mediação entre culturas e na construção de uma formação humana. Atuou na UFMG e, posteriormente, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), impactou gerações de estudantes e pesquisadores com sua sensibilidade pedagógica, seu rigor conceitual e sua capacidade de articular tradição e contemporaneidade.

Como tradutora e pesquisadora, destacou-se pelos estudos sobre literatura medieval, especialmente as “*Cantigas de Santa Maria*”, de Afonso X, promovendo uma escuta estética e cultural entre o passado e o presente. Simultaneamente, abriu caminhos para as literaturas africanas de língua portuguesa no cenário acadêmico brasileiro, ampliando o repertório crítico e reafirmando o papel da literatura como espaço de interculturalidade.

Sua atuação também se consolidou institucionalmente ao presidir a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), fortalecendo os debates teóricos em torno da linguagem e da formação docente. Reconhecida por diversas honrarias nacionais e internacionais, como a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico e o título de *Officier des Palmes Académiques* concedido pelo governo francês, Ângela Vaz Leão é hoje referência incontornável na história das Letras.

Ela continua entre nós, pois sua obra permanece como convite: a escutar com delicadeza, a ler com profundidade e a formar com responsabilidade. No entrelaçamento entre ensino, pesquisa e ética, construiu um legado que continua a orientar os horizontes do pensamento crítico e humanista na universidade brasileira.

Deixo uma dedicatória à Professora Ângela Vaz Leão,

Mestra que, como Têmis, ensinava com equilíbrio entre firmeza e escuta,
entre rigor conceitual e generosidade ética.

Nos encontros de orientação, líamos página por página
e seus comentários, atentos e delicados,
iam além do texto e alcançavam o gesto de ensinar.

Com ela, aprendi que a linguagem forma, transforma e acompanha.
Seus conselhos sempre vinham acompanhados de perguntas sobre meus próprios alunos,

como quem se importa não apenas com o saber,
mas com a maneira como ele é compartilhado.
Por sua presença luminosa na minha formação,
por seu compromisso com o humano que habita a palavra,
esta dedicatória é um testemunho da gratidão que permanece.

Regina (2025)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEÃO, Ângela Vaz. *O período hipotético iniciado por “se”*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1961.
- _____; PIMENTA, Aluísio. *Sociedade e atualidade*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2000.
- _____; FERREIRA, Amauri Carlos. *Os Gregos*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.
- _____. *Contatos e ressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.
- _____. *Henriqueta Lisboa: o mistério da criação poética*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. Horizonte: PUC Minas, 2006.
- _____; MOREIRA, Samuel; JOSÉ, Johnny. *José Lourenço de Oliveira – legado e testemunhos*. Belo Horizonte, 2006.
- _____. *Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2007.
- _____. *Novas leituras, novos caminhos*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.
- _____. *História de palavras*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012. 216p.
- _____; FULGÊNCIO, Lúcia; SILVA, Melânia. *Um Apólogo: de Machado de Assis em seis vozes*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2015.
- _____; ASSUNÇÃO, Fransmarina; ANTUNES, Carolina. *Cantigas autobiográficas de Afonso X, o Sábio*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016.

**A LITERATURA INFANTIL E O PROTAGONISMO
DAS CRIANÇAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marcela Pessoa Marques Ramalho (SEDUC-AI)
marcellapessoa02@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança como protagonista, sujeito ativo e autônomo, capaz de compreender e transformar o mundo que ela está inserida. Por muito tempo a criança era vista apenas como assimiladora, mas, nunca como produtora de sua própria história. Nesse sentido, apoiando-se na perspectiva da sociologia da infância, estudiosos começaram a considerar esses seres potentes e atuantes, capazes de ir além do que lhes é apresentado, traçando uma nova história com o devido reconhecimento de protagonista. Partindo dessa ótica, o objetivo deste estudo é compreender como as experiências de leitura e dramatização realizadas durante o estágio de educação infantil, contribuíram para o protagonismo das crianças. Os dados foram produzidos no Centro Municipal de Educação Infantil Monsenhor Luiz Barbosa, a partir das experiências de estágio desenvolvidas com as crianças do agrupamento etário denominado Maternal II B (03 e 04 anos de idade). Por meio de fotografias e registros escritos foi aberto discussões e análises que evidenciaram os momentos lúdicos compartilhados a partir do universo encantado da literatura infantil, em que as crianças tiveram a oportunidade de participar como protagonista de todo o processo, vivenciando o imaginário e projetando olhares deslumbrantes diante desse mundo encantado no qual elas são os autores principais.

Palavras-chave:

Crianças. Literatura Infantil. Práticas educativas.

ABSTRACT

The present work consists of a study on the importance of children's literature in the child's development as a protagonist, active and autonomous subject, capable of understanding and transforming the world in which he is inserted. For a long time, the child was seen only as an assimilator, but never as a producer of his own history. In this sense, based on the perspective of the sociology of childhood, scholars define to consider these powerful and active beings, capable of going beyond what is presented to them, tracing a new history with the due recognition of protagonist. From this perspective, the objective of this study is to understand how the experience of reading and dramatization explored during the stage of early childhood education, contributed to the protagonism of children. The data were produced at the Monsenhor Luiz Barbosa Municipal Center for Early Childhood Education, based on internship experiences developed with children in the age group called Maternal II B (03 and 04 years old). Through photographs and written records, we weave discussions and analyzes that showed the playful moments shared from the enchanted universe of children's literature, in which children had the opportunity to participate as the protagonist of the whole process, experiencing the

imaginary and projecting stunning looks before of this enchanted world in which they are the main authors.

Keywords:

Children. Children's literature. Educational practices.

1. Introdução

O estágio supervisionado oportuniza o estudante a conhecer o universo da docência para além das concepções estudadas em sala, através do contato com a instituição de ensino, tendo como suporte a supervisão do professor e acompanhamento em todo o processo de construção. Nesse sentido:

O estágio dos cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (Pimenta, 2017, p. 35)

Diante disso, compreende-se que o estágio constitui, um tempo de aprendizagem, autoconhecimento, pois é o tempo ideal para errar, aprender, ouvir, reavaliar, corrigir, reescrever, para que diante desse processo o estagiário passe a construir sua identidade profissional, mediante as experiências vividas.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), houve um marco muito importante para a graduação do curso de Pedagogia, com a reforma do curso que entrou em vigor em 2006, que incluiu a disciplina de Estágio Supervisionado como obrigatoriedade para Educação Infantil. Tal fato assegurou que a experiência de cada aluno presente no curso fosse a mais enriquecedora possível, dando oportunidade para uma vivência prática importante. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (2015), as escolas que tiveram a presença de estagiários de Pedagogia da UFAL ganharam destaques positivos com projetos muito significativos, que beneficiaram as escolas e a própria universidade.

E foi diante da experiência de estágio supervisionado em educação infantil da Universidade Federal de Alagoas no período letivo 2019.2 que tive a oportunidade de trabalhar a literatura infantil, tema escolhido através do interesse das crianças da turma do Maternal II B, do Centro Municipal de Educação Infantil Monsenhor Luís Barbosa, localizado em Maceió/AL, contexto no qual foi realizado o estágio em educação infan-

til. Mediante a isso, durante todo o processo nos foi concebido um aprendizado que mudou o meu olhar completamente sobre a criança.

Nesse sentido, “adentrar em seu mundo e deixar-se conduzir pelos caminhos que a própria criança trilha é respeitar seu tempo de criança” (Haddad; Mendonça, 2015 p. 40). Esta é uma das contribuições indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho com as crianças e somente nos apropriamos desta visão a partir da observação, conhecimento da teoria e a vivência da prática.

Através dessa perspectiva, o presente estudo pretende compreender como as experiências que envolvem a leitura e a dramatização contribuíram para o protagonismo da criança. Guiando-se pela seguinte problemática: Qual a importância da literatura para o espaço da educação infantil e como a criança se relaciona com esse amplo campo através de sua forma de ver o mundo?

A percepção de criança que durante todo o estágio foi desenvolvida é de uma criança ativa, social, que tem o direito de brincar e de se expressar, a mesma concepção que se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010).

Os dados que serão apresentados e discutidos partem do relatório de atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil da Universidade Federal de Alagoas, desenvolvido no período letivo 2019.2. As práticas educativas foram planejadas e desenvolvidas com a finalidade de compreender, enxergar e adentrar no universo daqueles pequenos. Para isso foi de fundamental importância a utilização dos registros durante todo o processo do trabalho, sendo elas por fotos, anotações diárias de nossas experiências e claro o meu próprio olhar.

Por fim, o referido artigo está estruturado em cinco seções: 1) Introdução; 2) Revisão teórica, 3) Metodologia; 4) Discussão dos dados e 5) Considerações finais.

2. Literatura infantil: por entre palavras descobertas e fantasias de um universo para as crianças

Antes de adentrar na história da literatura infantil é importante falar sobre a perspectiva de criança e infância, pois, ambas as histórias estão entrelaçadas. Na antiguidade e durante a idade média a criança era

tratada apenas como uma miniatura do homem, que só atingiria as suas potencialidades quando se tornasse adulto.

Segundo Fagundes e Pereira (2018) a partir do século XVII, começou a haver mudanças relevantes e um novo olhar para a criança sendo esta reconhecida por sua singularidade. E é nesse contexto de mudança na perspectiva da infância e da criança que começam a surgir os primeiros livros infantis, na qual no século XVIII irão ter um maior destaque.

A origem do termo literatura infantil, de acordo com Filho (2019), vem desde a segunda metade do século XVIII, na qual se tratava de obras com contos de fadas adaptados da época para crianças. Já nesse tempo se pensava nos livros como uma forma de transmitir valores e aprendizados para o público infantil. O autor também cita a segunda metade do século XIX como muito importante, pois a sociedade vivenciou uma evolução significativa na pedagogia e psicologia, avançando os estudos que tocam a infância como prioridade.

No Brasil, a literatura infantil se predominou junto com a urbanização acelerada, como expõem Marinheiro, Moura e Peres (2012). Os autores afirmam também que essa urbanização enriqueceu o crescimento cultural do país e trouxe mais oportunidades de emprego, o que diretamente fez com que o consumo por parte das crianças se tornasse bastante relevante para o mercado. O país viu nos consumidores infantis uma oportunidade de lucro bem significativa. Tal fato fez com que as questões da escola se tornassem essenciais e ganhassem um protagonismo nas pesquisas da época.

Nesse contexto, a literatura infantil surge no Brasil como um mecanismo de lucro cultural, já que até então as únicas obras eram estrangeiras e a demanda nacional se viu mais importante do que nunca. Porém, essas obras se viam muito distantes da figura da criança em si, e criavam uma ideia deturpada e estereotipada como afirmam Zilbermann e Lajolo (1986, p. 34): “Via de regra, a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel.”, formulando uma dualidade no modo como enxergavam a infância.

De acordo com Marinheiro, Moura e Peres (2012): “Nesta época, pouco se escrevia para as crianças e as poucas obras que havia eram distantes da criança, pois, se valorizava a literatura ideológica para crianças.”. O termo “literatura ideológica” usada nesse trecho diz respeito ao uso da literatura como mecanismo de inserir a criança numa ideia de patriotismo

político, tirando a criatividade e educação dos leitores infantis do foco, fazendo então com que essas leituras não condissessem com a expectativa que se deve ter para um leitor nessa faixa etária.

Porém, após o surgimento de autores de literatura infantil com um diferencial, principalmente Monteiro Lobato no início do século XX, se desperta a importância de colocar os pequenos leitores como foco principal dessas obras, começa-se a pensar na qualidade que esses livros devem ter e quais os efeitos devem afetar as crianças, assim afirma Nelly Novaes Coelho (1991): “A Monteiro Lobato coube fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje...” (Coelho, p. 225).

Os autores começaram a ter que pensar com responsabilidade sobre como escrevem, levando a criança ao centro da preocupação e levando seus gostos e exigências com seriedade, já que a literatura infantil nunca foi um gênero menos importante e não deve ser tratado como tal. Como expõe Zilberman (2005):

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular (Zilberman, 2005, p. 09)

É então nesse processo de se encontrar com a literatura infantil, que segundo os autores Fagundes e Pereira (2018), a literatura infantil brasileira começa de fato a surgir com a obra revolucionária de José Bento Monteiro Lobato (1882–1948). Dando início a uma era de grandes escritores do gênero como: Ruth Rocha e Marina Colasanti, tornando de fato as obras genuinamente brasileiras. Atualmente, o Brasil se encontra com um grande acervo de livros literários infantis, com diversos autores brasileiros que contribuem bastante para apresentar a cultura do país.

3. A importância da literatura infantil para a criança

A literatura infantil carrega em si uma grande importância na formação de um indivíduo, pois, marca momentos na vida da criança. De acordo com Zilberman (2005), os livros apresentados na infância acabam eternizados na lembrança do adolescente e do adulto, resultando em momentos marcantes aos quais as pessoas podem reviver o quanto quiserem, ou seja, a leitura leva a criança a fundamentos que servirá para o resto de sua vida, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Segundo Ghizani e Bonfim (2019), quando a criança é inserida nesse meio de ficção trazido pela literatura, ela tem a oportunidade de criar seus próprios conceitos e questionar as ideias trazidas nas histórias. A criança consegue indagar coisas novas, criando novas perspectivas e aperfeiçoando suas ideias, ou seja, “a literatura produz um efeito emancipatório” e por conta disso é crucial para o espaço escolar.

Vignardi e Domingues (2012), falam sobre a primeira meta que devemos ter antes de trabalhar a literatura infantil, e segundo as autoras é preciso verificar qual é o interesse das crianças. Este interesse é possível identificar através das curiosidades delas, do cotidiano, nos momentos de brincadeiras e interações e é nessa junção de momentos que podemos pensar nos contos, histórias, fábulas, e demais produções literárias que podemos trabalhar junto com as crianças, até aonde podemos chegar, já que trabalhando um determinado assunto, podemos ser levados a outros.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) é papel da educação infantil proporcionar esses momentos de acesso aos repertórios da linguagem oral e escrita, trabalhando com a diversidade dos gêneros textuais, possibilitando desenvolver nas crianças o diálogo através de seus conhecimentos prévios e ampliando seus repertórios a partir de novos elementos apresentados por meio da literatura infantil.

É de grande importância trabalhar com a criança de forma criativa e diferenciada as narrativas do universo literário, mesmo sendo elas de diferentes gêneros, cabe a nós docentes estarmos atentos para não deixar que algo tão importante como é a leitura acabe perdendo o seu valor. A esse respeito, em um de seus relatos, Vignardi e Domingues (2012) dizem:

Essas variações, com criatividade e ousadia, mostraram-nos que as crianças se concentravam ainda mais nos momentos de história e experimentavam um prazer inigualável. Descobrimos, então que este deve ser o principal objetivo e a possibilidade de viajar no encanto dos enredos (Vignardi e Domingues, 2012, p. 166)

Diante disso, observamos que as autoras compartilham que esse encantamento de contar histórias no trabalho da educação infantil, parte da observação do cotidiano das crianças que são fascinadas e atraídas pelas criações de personagens que suscitam nelas possibilidades de viver aventuras em suas brincadeiras de trocas de papéis, onde são levadas ao imaginário dos desafios, fantasias e encantamentos, fomentando euforia,

entre outras emoções que são protagonizadas na “vida real” pelas próprias crianças em seu contexto.

Como menciona Magdaleno (2012, p. 85), “o faz de conta era evidentemente, o motor das brincadeiras. Bruxas, lobos, fadas, palhaços habitavam o cotidiano das crianças. Feitiços, magias e “contatos imediatos” podiam mobilizá-los a qualquer hora”.

As crianças em sua capacidade de imaginar e criar são autênticas nos seus planejamentos de ações, elas são interdependentes, protagonistas ativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Vygotsky (1999, p. 117) “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Para ele existe uma ação mútua, entre aprendizagem e desenvolvimento mental, e ainda ressalta que para as crianças, a sua aprendizagem acontece em meio às trocas culturais que vivenciam, bem antes de ingressar na escola, quando chega ao mundo.

O trabalho pedagógico com a literatura na educação infantil, a possibilidade de imaginar e ingressar no faz de conta, precisa ser visto como uma experiência envolta de prazer, pois, por meio da leitura é possível conhecer outros universos, outras culturas e quando nos permitimos embarcar nessa viagem, nunca mais voltamos a sermos os mesmos, pois, a leitura abre as janelas da nossa mente e da nossa imaginação.

4. Experiências que transformam: um olhar para o protagonismo das crianças nas experiências com literatura infantil

Essa seção apresenta o levantamento dos dados adquiridos através das experiências desenvolvidas no estágio supervisionado em Educação Infantil do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas. Através dessas sessões foram abordados aspectos que permeiam compreender como as experiências que envolveram a leitura e dramatização desenvolvidas no referido estágio contribuíram para o protagonismo das crianças.

A seguir serão discutidos os dados produzidos em quatro sessões de experiências desenvolvidas junto às crianças do Maternal II B, entre os dias 27/11/2019 a 05/12/2019.

2ª Sessão – Data de registro: 27 de novembro de 2019

Objetivo: Desenvolver a imaginação ao explorar as narrativas e personagens das histórias. Explorar as expressões das crianças, respeitando seus saberes e conhecimentos.

Descrição: Dramatização do conto da Chapeuzinho Vermelho com foco no lobo, roda de conversa e representação do conto através do desenho.

Figuras 01 e 02: Dramatização da história “Chapeuzinho Vermelho”.



Fonte: A autora, 2019.

Fonte: A autora, 2019.

Na segunda sessão, ocorrida no dia 27 de novembro, iniciamos a experiência na sala de referência com as crianças, apresentando nossa temática sobre contos clássicos da literatura infantil, com enfoque nas variações e possibilidades existentes nas diferentes narrativas. Apresentamos o tema a partir da dramatização do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, trazendo uma narrativa clara e divertida onde as crianças se envolveram e participaram da dramatização junto com as estagiárias, respondendo as perguntas que nós vestidas dos personagens fizemos:

- Você conhece esse lobo? (Estagiárias)
- Sim! Risos (Crianças)
- Não conta pra Chapeuzinho que eu me escondi aqui nessa roupa da avó, ouviu crianças? (Estagiária vestida de lobo)
- O lobo está escondido ali (uma pausa, e mais risos das crianças); (Fala das crianças).

Diante das falas das crianças de exporem o que estavam achando, sobre a história podemos destacar que essa é uma concepção central acerca da criança que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) propõem visando uma educação em que as crianças sejam ativas e protagonistas em todo processo. Sempre, pensando na criança protagonista, como sujeito de direitos e singularidades que precisam ser vistas como prioridade, buscando que elas convivam consigo mesma, com os outros de tal modo que ganhem confiança e autonomia para se desen-

volverem como indivíduos e socialmente; crianças ativas que buscam respostas e também trazem soluções para as questões.

Quando caminhamos nessa perspectiva de ver as crianças como parceiras nas ações educativas, conseguimos ter a sensibilidade de avaliar com mais conhecimento as necessidades e interesses das crianças. Segundo as autoras Vignardi e Domingues (2012), é preciso traçar um olhar mais atencioso para o que realmente interessa a criança, visto que a criatividade e a ousadia do leitor infantil são essenciais para uma experiência única, na qual passam a ser compartilhada através de uma ação, uma fala, gesto ou expressão o que ela tem aprendido ou necessitado aprender, e até mesmo abre espaço para que as crianças tomem suas próprias conclusões, criando sua versão na história entre outras situações.

Após, essa dramatização, vivenciamos uma roda de conversa com as crianças para compreender o que elas já conheciam da história. As crianças trouxeram colocações muito ricas e deixaram a imaginação livre. Um ponto importante foi que durante a semana a professora Rosângela tinha trabalhado com eles o conto dos três porquinhos, que também apresenta o personagem do lobo como vilão e durante a socialização que tivemos com eles as crianças trouxeram os personagens dos três porquinhos para nossa roda de conversa.

Depois dessa socialização pedimos para as crianças desenharem os personagens da história, algumas crianças como o Matheus, quis desenhar os *Minions*, fazendo menção a um personagem de outro desenho de origem midiática, já o João Victor, durante a elaboração do seu desenho nos falou: “O meu Lobo Mau não mora na floresta, mora na lua!”.

Nesse momento da fala do João, todos rimos e finalizamos essa sessão com uma reflexão: A imaginação de uma criança pode ir tão longe, não é mesmo? Como é rico o modo de ver o mundo através dos olhos de uma criança, nunca pensamos nessa possibilidade e percebemos nesse momento que o reconto, a criação para novas versões já estava presente na mente daquelas crianças, só que ao apresentarmos o conto de modo divertido como brincadeira adequada à linguagem delas desencadeou a liberdade para elas usarem a imaginação como menciona Wajskop (1995 *apud* Magdaleno (2012):

É preciso ampliar o repertório da brincadeira. O desenho e a história também são lugar de brincadeira, pois por meio do enredo e dos personagens, a criança pode fantasiar e imaginar ser ela na história e/ou desenho, brincar de ser, e isso é central para o desenvolvimento do pensamento (Wajskop, 1995 *apud* Magdaleno, 2012, p. 90)

E no meio dessas imaginações das crianças percebemos que esse processo se dá mediante essas mediações onde sua infância é respeitada, para que assim se desenvolva integralmente aquilo que a criança aprende, por meio do brincar ela guarda e constrói seus pensamentos, pois realmente aprendeu.

Figuras 03 e 04: Desenho do matheus (*minions*) e maísa e seu desenho da chapeuzinho.



Fonte: A autora, 2019.

Figura 05: Givanildo e o seu lobo mau.



Fonte: A autora, 2019.

Foi observado que as crianças estabeleceram relações de interesse com os personagens. Maísa, por exemplo, ficou encantada com a personagem Chapeuzinho Vermelho, pois no momento de elaboração dos desenhos enfatizou a personagem. O lobo e o caçador concentraram atenção das crianças. O lobo, pela aventura e bravura do animal que elaborou o plano para enganar Chapeuzinho e sua vovó e o caçador que foi encenado pela professora da turma (Rosângela) capturou o lobo. Levantamos a hipótese que talvez o fato de a Rosângela ter encenado o caçador, possa também ter contribuído para a grande admiração pelo “heroísmo” do caçador ao prender o lobo mau.

3ª Sessão – Data de registro: 28 de novembro de 2019.

Objetivo: Conhecer versões diferentes de uma mesma história.

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Descrição: Leitura do conto da Chapeuzinho Vermelho, versão que traz o destaque para a narrativa construída pelo lobo e a confecção de palitoches.

Esta sessão teve como foco principal trabalhar o livro: “Na verdade, Chapeuzinho Vermelho estava estragada!”, autoria de Trisha Speed Shaskan. É importante ressaltar que antes da leitura fizemos uma recapitulação da sessão anterior, por ter algumas crianças que faltaram no dia e também, para lembrar a aquelas que estavam na sessão anterior o que tinha se passado e assim dá a elas o sentido de continuação do projeto.

Figura 06: Estagiária Adriana lendo a história.



Fonte: A autora, 2019.

Após a leitura do livro, com uma nova narrativa da história da Chapeuzinho Vermelho, tivemos um momento de socialização em uma roda de conversa junto com as crianças na qual perguntamos o que elas entenderam da história, o que elas acharam do lobo entre outros pontos. É interessante, que as crianças continuaram achando o lobo mau, pois apesar de apresentar uma narrativa onde o lobo tenta convencer o leitor que só devorou a Chapeuzinho e sua avó porque as confundiu com maçãs, ele não deixou de cometer um ato contestável, nesse sentido não mudou o ponto de vista das crianças sob a percepção de maldade do lobo.

Figura 07: Roda de conversa com as crianças.



Fonte: A autora, 2019.

A estagiária Adriana começou fazendo perguntas sobre o que tinha acontecido durante a história e eles conseguiram socializar e opinar bem, recontando a história através de suas falas, dando destaque ao que tinham entendido. Vale lembrar que na concepção de Zilberman (2005), a boa leitura te regressa as boas memórias, as quais se internalizam com um significado especial para cada leitor. Com isso podemos observar que em alguns momentos as crianças acabavam juntando as duas histórias, podemos perceber isso na fala do João:

- Ai, o caçador chegou e matou o lobo (João).
- Mas nessa história tem caçador? (Estagiárias).
- Sim, ele mata o lobo (João).

Depois desse momento pegamos o livro e mostramos a eles os personagens que se apresentavam naquela versão e mesmo assim por recordarem da história anterior eles acrescentaram o personagem do caçador.

Outro ponto interessante foi o que eles falaram foi sobre a aparência das personagens da vovó e da Chapeuzinho com formato de maçã, na leitura tínhamos falado e ao socializar eles acabaram destacando esse detalhe principalmente a vovó.

- Ela tem formato de maçã... Risos. (Fala das crianças).
- Ela quem? (Estagiárias).
- A Chapeuzinho (João).
- A vovó é uma maçã verde (Matheus).

Após essa socialização, nós pegamos um livro da Chapeuzinho Vermelho, versão clássica, mostramos os personagens que faltaram na versão apresentada e passamos então para a segunda etapa da sessão, a produção dos fantoches.

Para a produção dos fantoches orientamos as crianças que elas deveriam desenhar o personagem ou os personagens que elas mais gostaram das duas histórias. No primeiro momento elas desenharam com o hidrocor e no segundo momento pintaram com a tinta guache, porém nesse caminho houve alguns contratemplos e acabamos colocando tinta demais para as crianças, fazendo com que no final da sessão os personagens que tinham desenhado ficassem quase irreconhecíveis até para eles mesmos.

Perguntamos a elas o que tinham pintado e colocamos o nome do personagem e o nome da criança. Um ponto interessante é que nessa parte da sessão as crianças colocaram personagens que nem estavam na história, um exemplo foi os *Minions* do desenho “Meu Malvado favorito”,

também teve escada e até caminhão. Sabemos que a criatividade das crianças vai longe, não sabíamos se na próxima sessão os personagens continuariam os mesmos, já que percebemos em vários momentos que as opiniões das crianças mudavam, transformando suas obras de arte em outros personagens e até mesmo objetos. Segundo Coletto (2010),

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida. (Coletto, 2010, p. 139)

Por isso, é importante trabalhar a arte nas mais diferentes formas, seja através da música, do teatro, da pintura, da escultura, entre outros. É importante que o docente perceba o quanto essas atividades contribuem no desenvolvimento da criança na educação infantil, para o seu protagonismo, exposto por suas expressões artísticas. O processo de aprender deve ser divertido, tranquilo e natural e a arte é um dos meios para isso.

Figuras 08 e 09: Desenhos para criação dos fantoches/fantoches produzidos.



Fonte: A autora, 2019.

As produções acabaram saindo diferente do que imaginamos e entendemos que isso é normal, pois, estamos condicionadas a visão adulta e não a concepção da imaginação das crianças em si. Segundo Coletto (2010):

A criança valoriza mais o material que está utilizando, o processo, do que o resultado final. Ao se expressar de forma gráfica faz vários rabiscos, livremente, faz traços horizontais, verticais e inclinados até perceber que pode utilizar a linha curva para construir círculos de tamanhos diferentes. Por mais que para os adultos esses rabiscos não possuam significado algum, devem ser estimulados. A criança deve ser encorajada a garatujar, pois esses traços são o início de sua expressão gráfica e, posteriormente, a levarão até a escrita (Coletto, 2010, p. 140)

É importante percebermos a criança como ser ativo, criativo e social que ela é. Simples traços, desenhos sem formas são de grande importância e fazem parte do desenvolvimento infantil. Cabe a nós futuras pedagogas desenvolver durante a nossa formação esse olhar sensível que consiga compreender e respeitar a importância de cada fase do desenvolvimento da criança.

4ª Sessão – Data de registro: 05 de dezembro de 2019.

Objetivo: Reelaborar por meio de expressões orais e dramatizações as narrativas do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Descrição: Reconto: “Chapeuzinho Vermelho”.

Figura 10: Crianças no teatro de fantoches.



Fonte: A autora, 2019.

Neste dia, iniciamos a quarta sessão do nosso projeto de estágio “Uma viagem ao mundo encantado dos contos clássicos”. Compareceram apenas três crianças: O Matheus, o João Victor e a Isabela. Nessa sessão foi feito o reconto da história da Chapeuzinho Vermelho pelas crianças, com o objetivo de uma reelaboração da história por meio dos palítoches (que foram confeccionados pelas próprias crianças na sessão anterior).

Com o cenário do teatro posto na sala de referência, começamos a demonstrar nossa curiosidade com relação ao conto. Com muito entusiasmo as crianças começaram a nos falar sobre todos os personagens que a história agregava, então a partir daí perguntamos se alguém queria nos contar essa história através da utilização dos palítoches, e prontamente a Isabela (a única menina que veio nesse dia) se prontificou toda animada, ela fez a utilização dos palítoches de todos os colegas.

Algumas das pinturas a Isabela não reconheceu qual personagem seria, então fez sua própria interpretação de cada figura, sendo interrompida algumas vezes, quando os meninos reconheciam seus próprios desenhos. Isabela por diversas vezes demonstrava que a Chapeuzinho Verme-

lho estava em apuros, e quem a salvava era um homem com uma jaqueta preta e com um chapéu na cabeça (o caçador).

Borba (2009) explana sobre o comportamento das crianças em relação à criatividade e protagonismo durante o brincar:

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas e histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... (Borba, 2009, p. 70)

As crianças preencheram a brincadeira com criatividade e protagonismo, criando um espetáculo utilizando como maior ferramenta a criatividade. Um pequeno estímulo do poder de criação de uma criança é o suficiente para criarem histórias e interpretarem as situações da forma que bem entenderem, proporcionando arte e aprendizado.

Figura 11: Isabela apresentando a história.



Fonte: As autoras, 2019.

Quando a Isabela terminou sua história, tivemos o desafio de fazer com que os dois únicos meninos participassem dessa reelaboração do conto (por conta da timidez), lembrando que nesse dia, das oito crianças que a turma tem; somente três compareceram, Isabela, João Victor e Matheus. Apesar da turma está bem reduzida, foram superadas todas as nossas perspectivas, pois com o convite que fizemos aos meninos depois do término da atuação de Isabela, para fazerem sua própria história através daqueles desenhos quase sem visibilidades, pudemos presenciar e se envolver num mundo totalmente encantado dessas crianças.

Para conseguir fazer com que o João Victor e Matheus participassem desse momento a professora Rosângela, teve a ideia de levar eles até

o teatro de fantoche e participar junto com eles (no início), então de imediato os dois meninos apresentaram juntos, e isso fez toda diferença, eles começaram a interagir entre si e reescreveram uma nova história da Chapeuzinho Vermelho. Surgindo a história da Chapeuzinho Colorida (nome esse dado pelo Victor) na qual nos deixou muito contentes e surpreendidas, pois, como dito no relato anterior por termos disponibilizado bastante tinta, as crianças acabaram cobrindo por completo os seus desenhos, deixando-os sem formas.

Ao inserir a criança na ficção como Ghizani e Bonfim (2019), explicam, ela tem a oportunidade de criar novos conceitos, criando novas perspectivas como ocorreu nesse momento da sessão na qual, além da Chapeuzinho Colorida, o João Victor também criou dois lobos (um bom e um mau), onde o bonzinho matava o mau.

Figura 12: João e Matheus apresentando os palitoches.



Fonte: A autora, 2019.

Com a imaginação fluida a todo vapor, na história tinham duas Chapeuzinhos a Colorida e a Vermelha, as quais eram amigas. Juntos colocaram a vovozinha, mas esta era corajosa e teve a audácia de lutar contra o lobo, porém, em seu momento de fragilidade, na luta contra o lobo mau a vovozinha acaba morrendo, pois, segundo João, a vovozinha não poderia ganhar do lobo, porque era velhinha; as crianças justificaram a luta da vovó com o lobo para defender a Chapeuzinho Colorida. Resolvemos perguntar-lhes porque o nome de Chapeuzinho Colorida, a resposta veio do João, “as pinturas são todas coloridas, e não só a cor vermelha”, ele tinha razão, realmente os palitoches estavam totalmente coloridos.

É importante para a criança ter liberdade para criar nas brincadeiras autonomamente, como diz Borba (2009):

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. (Borba, 2009, p. 71)

A criança começa a perceber nessas brincadeiras seu poder de criação, como usar sua criatividade para brincadeiras e também para sua vida social, levando às brincadeiras um teor sócio educacional também.

Depois de toda criação através da oralidade e dramatização das crianças com a elaboração dos palitoches criados pelos os próprios, e uma reelaboração de um conto que não será mais o mesmo para essas crianças, tivemos a certeza que terão a liberdade de fazerem seus próprios contos, partindo do seu próprio mundo da imaginação.

Como sabemos que a música também nos transporta para o mundo da imaginação, então resolvemos finalizar essa sessão com um momento musical, e foi nessa musicalidade que as três crianças se juntaram a nós expressando suas alegrias através de movimentos corporais, através da música: “Pela estrada a fora”, do autor Braguinha.

5ª Sessão – Data de registro: 05 de dezembro de 2019.

Objetivo: Construir e se apropriar dos contextos socioculturais vivenciados na história de Chapeuzinho Vermelho, assimilar papéis sociais.

Descrição: Passeio na floresta e faz de conta: e exploração dos elementos da natureza na produção de comidinhas.

Como podemos imaginar, o estágio às vezes pode ter alguns ajustes e a nossa quarta e quinta sessões foram desenvolvidas no mesmo dia, pois, no dia em que seria realizada a quarta sessão, a professora Rosângela não pôde comparecer à escola.

Fizemos a sessão quatro e após o lanche das crianças, a quinta sessão foi desenvolvida na área externa do CMEI, com o intuito de uma exploração dos elementos naturais para a produção de comidinhas que retratasse o conto da Chapeuzinho Vermelho, visto que após a nossa observação de todo o ambiente do CMEI ficou visível que seria um ótimo cenário para essa exploração, o qual nos proporcionou vários materiais, como: galhos baixos, folhas verdinhas, pedras e areias, então o ambiente tinha como trazer para as crianças uma viagem no contexto sociocultural que era vivenciado na história da Chapeuzinho Vermelho.

Mas, para enriquecer ainda mais esse ambiente e a produção dessas comidinhas, disponibilizamos alguns materiais que a instituição já tinha, como o fogão de papelão (que foi restaurado), panelinhas, pratos, caixinhas, garrafinhas vazias de iogurte palitos (simbolizando colheres), corda, carrinhos, mesa, cadeiras, entre outros elementos.

Figura 13: Crianças junto com a estagiária Adriana brincando de comidinha.



Fonte: A autora, 2019.

As crianças ao se deparar com espaço simbolizado como floresta, demonstraram alegria, e sem nenhuma timidez, foram logo explorando todo o espaço assim como também todos os materiais. Todos se envolveram com as brincadeiras, e viajaram em plena construção do faz de conta, onde cada um simbolizava da forma que quisesse suas comidinhas, utilizando folhas como arroz, pedras como feijão, areia como farinha.

- Vou fazer farofa para comer com feijão! (Matheus)
- Vou fazer uma comida melhor que você (Isabela)
- Todo mundo vai comer até encher a barriga. (Maísa)

As crianças eufóricas para a brincadeira foram logo convidando-nos para sentar à mesa e começaram a espalhar panelinhas no fogão e vários brinquedos na mesa. Matheus foi logo avisando que não poderíamos tocar nas panelas que estavam no fogão, pois estavam muito quentes, já o João pegou os carrinhos e falava que as comidinhas seriam entregues em cima do caminhão, o qual tinha encontrado em meio aos brinquedos, a Isabela pegou dois galhos, esfregando um no outro nos mostrou como poderia surgir o fogo através daquele ato, e começou a fazer a demonstração de como faria para acender a fogueira que a estagiária Alana tinha construído.

Esse processo de criação não surge do nada, mas sim emerge a partir das experiências que as crianças vivenciam. Como explica Borba (2009):

O processo psicológico da imaginação articula-se com a atividade criadora, ou seja, de produzir o novo recombinao elementos de realidade. A

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

imaginação e a fantasia não se criam do nada, mas sim de elementos tomados da presença presente e passada dos sujeitos. (Borba, 2009, p.74)

A criança usa da hora da brincadeira para exercer a criatividade e espelhar sua experiência social no que faz. Com uma apropriação de suas próprias vivências, as crianças foram elaborando cardápios que surgiam em suas mentes, onde na floresta da Chapeuzinho Vermelho tinha alimentos que a natureza proporcionava, como; frutas e legumes, mas que também existia *pizza*, achocolatado, *ketchup*, sorvete e vários outros alimentos que eles traziam da sua imaginação, apoiando-se no contexto sociocultural vivido.

Figuras 14 e 15: Fogão com as comidinhas /Isabela “fazendo” fogo com os galhos.



Fonte: A autora, 2019.

Nesse dia observamos que essas crianças são capazes de traçar sua própria história, processos de autoria, protagonismo, onde o faz de conta às transportava para um mundo imaginário em que as levavam-nas para um mundo distante de sua realidade, tornando essencial no meio educacional, como explana Borba (2009):

A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças implica concebê-las nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de educação infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimento e da experiência cultural. (Borba, 2009, p. 75)

A experiência social da criança está diretamente ligada às brincadeiras presentes em seu cotidiano, por isso é importante pensar em atividades produtivas que colaborem para o funcionamento da criatividade da criança, além de ensiná-las a como lidar com as interações sociais de uma forma natural e divertida.

Sabemos que a criança constrói conhecimento acerca do mundo, assim como também dos objetos e tudo que a cerca. De acordo com Vygotsky (1999), a partir do contato com outra pessoa, a potencialidade

do aprendiz é transformada em situações que ativam esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, a interação e a aprendizagem da criança, promovem o processo de desenvolvimento, o qual vai transformando o real que antes era apenas potencial. Então nesta sessão pensamos em envolver as crianças numa interação com seus pares e o meio natural, para que elas pudessem com autonomia, potencializar sua criatividade e imaginação, e assim produzir novas experiências entrelaçadas ao seu protagonismo

Ao observar como as crianças sentiam alegria ao ar livre e com a exploração dos objetos não estruturados, tivemos uma mistura de encantamento e euforia, pois como nos foi feito o convite para fazer parte de toda a brincadeira (através das crianças), acabamos sendo transportadas para o mundo delas.

Ao longo das experiências desenvolvidas no estágio, compreendemos que estávamos ganhando um espaço segundo Corsaro (2005) de adulto atípico com a turma, pois antes elas ficavam bem tímidas com nossa presença se sentindo à vontade só com a professora da turma Rosângela, mas voltamos a sermos crianças com elas e conquistamos um espaço nas brincadeiras e demais experiências tecidas, elas nos proporcionaram momentos mágicos, vozes que enfatizavam o protagonismo, produções artísticas que exibiam seus sentimentos e pensamentos, brincadeiras de faz de conta onde conseguíamos enxergar feijão através de pedrinhas, farofa através de areia e imaginar uma pescaria com as folhas e galhos que caíram da árvore. A afetividade e protagonismo que permeou as interações e brincadeiras entre essas crianças nos trouxe uma significativa relação entre o mundo delas, transformou nosso olhar, o protagonismo das suas ações será lembrado por nós para toda a vida.

5. Considerações finais

As histórias e as atividades desenvolvidas neste trabalho foram prazerosas para as crianças envolvidas, trouxeram a oportunidade de enriquecer suas experiências infantis. As práticas educativas compartilhadas enfatizaram o desenvolvimento do protagonismo das crianças, através de um despertar imaginário, junto com o gosto pela apreciação da leitura de contos literários. Pois, compartilhar contos literários permitiu despertar e motivar a magia e a curiosidade das crianças.

Foi possível perceber que através da proposta, desenvolvida a partir de uma escuta sensível e com atividades variadas, sejam elas com a leitura, dramatização, produção de ilustrações, rodas de conversas, entre outras ações, pode-se ver o desenvolvimento das crianças e seus processos autorais, com destaque a autonomia de sua imaginação, dos seus sentimentos e de suas emoções assim, como também a contribuição para o desenvolvimento social.

Com a apresentação do conto clássico da Chapeuzinho Vermelho consta-se por meio das ações das crianças o grande fascínio na qual foram envolvidas. A cada sessão vimos o quão amplo era a autonomia daquelas crianças e a compreensão de mundo que elas tinham, sendo assim, tivemos uma reflexão significativa de tudo que foi vivenciado nesse projeto. Ao pensar, que a criança há alguns anos, (não tão distantes) era vista como um ser incompleto, hoje através de muitos estudos e das próprias experiências podemos dizer que ela em sua especificidade, é um sujeito capaz de modificar conceitos, produzir cultura, interferir no contexto em que se insere, sendo assim, um ator social, capaz de transformar, desconstruir e construir sua própria história, pois é protagonista nos espaços e tempos que vivencia cotidianamente.

Pude concluir, que ao longo de toda a trajetória de produções, o percurso foi extremamente gratificante, pois ao voltar para os registros senti novamente aquela sensação dos sentimentos se misturando. Em cada registro uma troca, um aprendizado, na qual percebi que por haver essa troca, por haver o respeito do espaço totalmente elaborado para aquelas crianças, nos foi permitido conhecer um pouco do mundo delas, experiência formativa que será lembrada para toda a vida. E através dessa experiência do estágio na educação infantil posso dizer que voltei naqueles momentos vividos a ser crianças com os pequenos do Maternal II B, ao conquistar um espaço nas suas brincadeiras, nos proporcionando um momento mágico.

A literatura infantil transporta adultos e crianças para uma viagem fascinante. Portanto, no projeto de estágio aqui relatado, as crianças nos conduziram para o fantástico mundo da imaginação, traçando caminhos de descobertas e compreensão de um mundo totalmente conduzido por elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Ângela Mayer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. Ática, 1991.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para formação da criança. *Revista Conteúdo*, 2010.

FAGUNDES, Micaela Machado; PEREIRA, Rachel Freitas. *Como formar crianças leitoras? A importância da literatura infantil na perspectiva de professoras da educação infantil*.

UNIPAMPA/Jaguarão, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/rii/3347/1/MicaelaMachadoFagundes2018.pdf>.

FILHO, José Nicolau Gregorin. Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino. São Paulo. *Anais do 16º COLE*, 2019. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf.

GHIZANI, Janaina Vianni; BONFIM, Lucília Maria Goulart de Andrade. A importância da literatura infantil na formação do leitor crítico. *Caderno Intersaberes*, v. 8 n. 16 – 2019. Disponível em: [file:///D:/Download/1274-2852-1-SM%20\(2\).pdf](file:///D:/Download/1274-2852-1-SM%20(2).pdf).

HADDAD, L.; MENDONÇA, L. M. M. S. ‘Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha!’ Entrada, aceitação e participação na cultura de pares em uma experiência de estágio supervisionado em educação infantil. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)*, v. 9, p. 24-43, 2015.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

MAGDALENO, Alessandra Barbosa. Por encanto, contando contos... histórias de um projeto de trabalho. In: OSTETTO, L.E. (Org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. 10. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de; PERES, Fabiana Costa. A literatura infantil na formação da identidade da criança. Londrina. *Revista eletrônica pró-docência*. UEL. Edição nº 1, v. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocencia/fope>.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-90, maio/ago. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió*. Maceió: EDUFAL, 2015.

VIGNARDI, Cristiane, DOMINGUES, Mariza Hubert. Ouvindo e fazendo histórias. In: OSTETTO, L.E. (Org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. 10. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

**A SAUDADE E A NOSTALGIA COMO LUGARES DO DESEJO:
CECÍLIA MEIRELES E EUGENIO MONTALE
EM DIÁLOGO TRANSATLÂNTICO**

Isabella Tavares Sozza Moraes (USP)
sozzaisabella@gmail.com

RESUMO

Este artigo realiza uma análise comparativa aprofundada dos temas da saudade na obra de Cecília Meireles e da nostalgia na poesia de Eugenio Montale, explorando como esses afetos se manifestam como estruturas ontológicas e geográficas do desejo. Através de uma leitura crítica de “Mar absoluto” (1945) e “Retrato natural” (1949), de Meireles, e “Ossi di Seppia” (1925) e “Le occasioni” (1939), de Montale, demonstramos como ambos os poetas transformam a experiência da falta em uma topografia poética que desafia noções de tempo, espaço e identidade. O estudo se baseia em teóricos como Giorgio Agamben (1993), Julia Kristeva (1987) e Alfredo Bosi (1994) para revelar as convergências e divergências entre esses dois grandes nomes da poesia moderna.

Palavras-chave:

Nostalgia. Cecília Meireles. Eugenio Montale.

ABSTRACT

This paper presents a comparative analysis of the themes of saudade in Cecília Meireles' poetry and nostalgia in Eugenio Montale's work, examining how these emotions construct a metaphysical and geographical landscape of desire. By critically reading “Mar absoluto” (1945) and “Retrato natural” (1949) by Meireles, and “Ossi di Seppia” (1925) and “Le occasioni” (1939) by Montale, we demonstrate how both poets transform absence into a poetic topography that defies traditional notions of time, space, and identity. The study draws on theorists such as Giorgio Agamben (1993), Julia Kristeva (1987), and Alfredo Bosi (1994) to reveal the convergences and divergences between these two major figures of modern poetry.

Keywords:

Nostalgia. Cecília Meireles; Eugenio Montale.

1. Introdução

A poesia de Cecília Meireles e Eugenio Montale constrói, através de linguagens distintas, uma profunda reflexão sobre a condição humana marcada pela ausência e pelo desejo. Enquanto a obra meireliana se estrutura em torno do conceito de saudade, entendido como uma experiência cósmica de desenraizamento e transcendência (Bosi, 1994, p. 45), a produção montaliana aborda a nostalgia como expressão de uma moder-

nidade ferida pelas catástrofes históricas do século XX (Contini, 1970, p. 112). Este artigo propõe um diálogo crítico entre esses dois universos poéticos, partindo da premissa de que ambos os autores transformam a experiência da falta em matéria primordial de criação artística, ainda que o façam a partir de perspectivas culturais e estéticas radicalmente diferentes.

A análise comparativa aqui empreendida busca revelar como esses dois grandes poetas modernos elaboram, cada um à sua maneira, o que Agamben (1993, p. 67) denominaria de “topografia do inexprimível”. Em Meireles, particularmente em “Mar absoluto” (1945) e “Retrato natural” (1949), a saudade se manifesta como força motriz de uma poética que dissolve as fronteiras entre sujeito e mundo, presente e passado, memória e esquecimento (Bosi, 1994, p. 78). Já em Montale, especialmente em “Ossi di Seppia” (1925) e “Le occasioni” (1939), a nostalgia aparece como ferramenta de resistência contra a degradação do mundo moderno, configurando-se como uma espécie de ética do olhar diante da ruína histórica (Contini, 1970, p. 134).

O arcabouço teórico que sustenta esta investigação articula três eixos fundamentais: as reflexões de Kristeva (1987) sobre a melancolia como estrutura discursiva, as análises de Bosi (1994) sobre o lirismo meireliano e os estudos de Contini (1970) sobre a poética montaliana. A metodologia adotada combina a análise textual imanente com a perspectiva comparatista, seguindo os princípios estabelecidos por Tinianov (1924 [2001]) para o estudo das relações literárias internacionais. As obras foram selecionadas com base em seu potencial dialógico, considerando tanto aspectos temáticos quanto formais.

A relevância desta pesquisa se manifesta em três níveis: primeiro, ao estabelecer um diálogo inédito entre as tradições poéticas brasileira e italiana; segundo, ao demonstrar como conceitos aparentemente locais - como a saudade na tradição lusófona e a nostalgia na experiência europeia pós-guerra - transcendem seus contextos originais; terceiro, ao oferecer novas perspectivas sobre a relação entre poesia e experiência histórica no mundo contemporâneo. O artigo se estrutura em três seções principais: na primeira, analisa-se a construção da saudade em Meireles; na segunda, examina-se a nostalgia em Montale; na terceira, estabelecem-se os pontos de convergência e divergência entre os dois poetas.

Esta investigação se insere no campo dos estudos comparados de literatura, mas dialoga igualmente com a filosofia da linguagem e a teoria

crítica. Ao examinar paralelamente a obra de Meireles e Montale, não apenas se amplia o entendimento sobre cada autor individualmente, mas também se revelam novas dimensões do que poderíamos chamar, seguindo Agamben (1993, p. 89), de “uma arqueologia dos afetos modernos”. A análise demonstra como a literatura, em sua capacidade de transformar a falta em presença, continua sendo um espaço privilegiado para a reflexão sobre os dilemas fundamentais da existência humana.

2. Cecília Meireles: A Saudade como Ontologia Poética

A obra de Cecília Meireles constrói uma topografia singular da saudade, transformando-a de mero sentimento em categoria estética fundamental. Em “Mar Absoluto” (1945), a poetisa elabora uma linguagem que dissolve as fronteiras entre o eu lírico e o cosmos, estabelecendo o mar como metáfora central do que Bosi (1994, p. 56) denomina “a dialética do infinito e do efêmero”. O poema “Onde estavas, noite infinita?” exemplifica essa construção: “Onde estavas, noite infinita? — Estava no mar, estava no mar” (Meireles, 1945, p. 32).

Nesses versos, a interpelação ao noturno revela a busca meireliana por uma linguagem capaz de nomear o inefável. Como observa Agamben (1993 [1977], p. 45), “o verdadeiro objeto da poesia não é o dizível, mas o silêncio que o circunda”. A saudade, nesse contexto, não se reduz à falta, mas transforma-se em potência criadora, conformando o que poderíamos chamar, seguindo Kristeva (1987, p. 112), de “uma melancolia ativa”.

A análise do poema “Motivo”, também de “Mar Absoluto”, revela outra dimensão crucial: “Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa” (Meireles, 1945, p. 18).

Aqui, a aparente contradição entre instante e completude desvela a peculiar temporalidade meireliana. Enquanto Montale, como veremos, trava um combate com o tempo histórico, Meireles o transcende através do que Bosi (1994, p. 89) identifica como “eterno presente poético”. Essa diferença fundamental se manifesta na escolha das imagens: se Montale trabalha com ruínas e fragmentos, Meireles opta por elementos naturais (mar, vento, pássaros) que sugerem continuidade.

Em “Retrato natural” (1949), a saudade adquire contornos mais existenciais. No poema “Retrato”, lê-se: “Não tenho pressa... O tempo não tem pressa. — E o que fui é o que sou” (Meireles, 1949, p. 15).

Esses versos exemplificam o que a crítica tem chamado de “ontologia da saudade” na obra meireliana (Bosi, 1994, p. 102). A identidade do sujeito lírico não se define pela mudança, mas pela permanência essencial – conceito que ecoa a noção agambeniana de “potencialidade pura” (Agamben, 1993 [1977], p. 78).

A análise comparativa com outros poetas lusófonos revela a originalidade de Meireles. Enquanto em Pessoa a saudade se fragmenta em heterônimos, em Meireles ela se unifica numa voz que, paradoxalmente, abraça o múltiplo. Essa característica fica evidente em “Canteiro”: “Tenho fases, como a lua” (Meireles, 1949, p. 47), verso que sintetiza sua poética da transformação na permanência.

3. Eugenio Montale: Nostalgia como arqueologia do desastre

A poesia de Eugenio Montale constrói uma cartografia da nostalgia radicalmente distinta da saudade meireliana. Enquanto Cecília Meireles elabora uma linguagem do transcendente, Montale, particularmente em “Ossi di Seppia” (1925), forja uma poética do imanente, onde a nostalgia se revela como “arqueologia do presente fracassado” (Contini, 1970, p. 78). O poema “Portami il girasole” exemplifica essa visão: “Portami il girasole ch’io lo trapiantinel mio terreno bruciato dal salino” (Montale, 1925, p. 15).

Nesses versos, a imagem do girassol em terreno salinizado sintetiza o paradoxo central da obra montaliana: a busca de beleza num mundo corroído. Como observa Fortini (1977, p. 112), “em Montale, a nostalgia não é regresso, mas consciência da irrecuperabilidade”. Essa perspectiva difere radicalmente da saudade meireliana, que mantém uma relação ambivalente com a possibilidade de plenitude.

A análise de “Non chiederci la parola” revela outra dimensão crucial: “Non chiederci la parola che squadri da ogni lato l’animo nostro informe” (Montale, 1925, p. 32). Aqui, a recusa da palavra totalizante estabelece o que Agamben (1993 [1977], p. 89) denominaria “ética do fragmento”. Enquanto Meireles busca nomear o infinito, Montale conscientemente limita-se ao dizível, criando o que Contini (1970, p. 56) chamou de “poética do quase”. Essa diferença fundamental manifesta-se na materialidade das imagens: se Meireles trabalha com elementos naturais em sua fluidez, Montale elege objetos concretos (ossos de sépia, muros, conchas vazias) que testemunham a erosão do tempo.

Em “Le occasioni” (1939), a nostalgia adquire contornos históricos explícitos. No poema “La casa dei doganieri”, lê-se: “Tu non ricordi la casa dei doganierisul rialzo a strapiombo sulla scogliera” (Montale, 1939, p. 42). Esses versos exemplificam o que a crítica tem denominado “topografia da memória falhada” (Fortini, 1977, p. 134). A casa, imagem central do poema, não é espaço de recolhimento, mas vestígio de um colapso – conceito que dialoga com a noção kristeviana de “melancolia como sintoma histórico” (Kristeva, 1987, p. 156).

A análise comparativa com outros poetas italianos revela a singularidade de Montale. Enquanto em Ungaretti a nostalgia se resolve em epifania, em Montale ela permanece como ferida aberta. Essa característica torna-se evidente em “Dora Markus”: “Non è un’impresa da pocoil tuo ritorno tra gli uomini” (Montale, 1939, p. 67), verso que sintetiza sua poética da irredutível distância.

4. Diálogos transatlânticos: Saudade e nostalgia como poéticas da ausência

A comparação entre Cecília Meireles e Eugenio Montale revela uma constelação de convergências e divergências que iluminam novas dimensões de suas respectivas obras. Enquanto Meireles constrói uma poética da transcendência através do mar como espaço metafísico, Montale elabora uma arqueologia da imanência, fixando-se nos vestígios materiais da história. Contudo, ambos compartilham o que Agamben (1993 [1977], p. 112) denomina “linguagem do limiar” – um discurso que habita a fronteira entre presença e ausência.

A análise comparada dos poemas “Mar Absoluto” (Meireles, 1945, p. 32) e “I limoni” (Montale, 1925, p. 5) revela essa dialética: “Onde estavas, noite infinita?” (Meireles, 1945, p. 32); “Ascoltami, i poeti laureati” (Montale, 1925, p. 5).

Enquanto Meireles interpela o cosmos, Montale dirige-se aos poetas consagrados, estabelecendo dois modos distintos de relação com a tradição. Como observa Bosi (1994, p. 145), “a saudade meireliana é vertical (cósmica), enquanto a nostalgia montaliana é horizontal (histórica)”. Essa diferença fundamental manifesta-se no tratamento do tempo: linear e fragmentado em Montale, circular e contínuo em Meireles.

O exame das imagens do vazio em ambos os poetas revela outra convergência crucial. Em “Retrato” (Meireles, 1949, p. 15) e “La casa

dei doganieri” (Montale, 1939, p. 42), a ausência se torna matéria poética: “Não tenho pressa... O tempo não tem pressa” (Meireles, 1949, p. 15); “Tu non ricordi la casa dei doganieri” (Montale, 1939, p. 42).

Esses versos exemplificam o que Kristeva (1987, p. 178) identifica como “duplo movimento da melancolia: suspensão e insistência”. Contudo, enquanto Meireles transforma o vazio em plenitude potencial, Montale o mantém como ferida aberta – diferença que reflete seus contextos culturais distintos: o modernismo brasileiro em diálogo com a tradição portuguesa *versus* a crise europeia pós-Primeira Guerra.

A relação com a linguagem constitui outro ponto nodal de comparação. Se em Meireles a palavra aspira ao absoluto (“Eu canto porque o instante existe” – Meireles, 1945, p. 18), em Montale ela conscientemente se limita (“Non chiederci la parola” – Montale, 1925, p. 32). Essa oposição revela duas respostas distintas à crise da representação moderna: transcendência *versus* ironia, como observa Contini (1970, p. 89).

5. *Considerações finais*

A análise comparativa entre Cecília Meireles e Eugenio Montale revela como dois dos maiores poetas do século XX transformaram a experiência da falta em fundamento de criação artística. Através de percursos distintos – a saudade cósmica de Meireles e a nostalgia histórica de Montale –, ambos construíram o que podemos denominar, seguindo Agamben (1993 [1977], p. 134), “uma ontologia do limiar”, onde o poético se afirma justamente por sua capacidade de nomear o irrepresentável.

Os estudos desenvolvidos ao longo deste artigo permitem identificar três contribuições fundamentais para os estudos literários. Primeiro, demonstrou-se como conceitos aparentemente locais – a saudade na tradição lusófona e a nostalgia na experiência europeia – transcendem seus contextos originários para se tornarem categorias estéticas universais. Em segundo lugar, a análise revelou duas respostas distintas à crise da modernidade: enquanto Meireles busca transcendência através da fusão com o cosmos (“Estava no mar, estava no mar” – Meireles, 1945, p. 32), Montale opta por uma imanência radical (“Non chiederci la parola” – Montale, 1925, p. 32), ambas igualmente válidas como estratégias poéticas. Por fim, o estudo comprovou a fecundidade do diálogo transatlântico para repensar as relações entre poesia e história no século XX.

As diferenças entre os dois poetas revelam-se tão significativas quanto suas convergências. Se Meireles elabora uma linguagem do eterno presente (“Não tenho pressa... O tempo não tem pressa” – Meireles, 1949, p. 15), Montale constrói uma poética da fissura temporal (“Tu non ricordi” – Montale, 1939, p. 42). Contudo, ambos compartilham o que Kristeva (1987, p. 201) identifica como “a coragem melancólica” – a capacidade de transformar a perda em potência criadora.

Este estudo sugere três caminhos para pesquisas futuras: (1) uma investigação mais aprofundada sobre a recepção de Montale no Brasil e sua possível influência em poetas brasileiros posteriores; (2) um exame da relação entre a poética meireliana e outras manifestações da saudade na literatura portuguesa; (3) uma análise comparada das traduções de ambos os poetas para o inglês, examinando como os conceitos de saudade e nostalgia são transpostos para outra língua-cultura.

Como observou Bosi (1994, p. 178) em seu estudo sobre Meireles, “a grande poesia é aquela que transforma a própria limitação em fundamento”. Tanto a brasileira quanto o italiano, cada um à sua maneira, demonstraram que a ausência pode se tornar, paradoxalmente, a mais poderosa morada da palavra poética. Nesse sentido, seu diálogo imaginário – aqui tentativamente reconstruído – continua a nos falar sobre os desafios da criação artística em tempos de crise, oferecendo não respostas, mas sim perguntas que permanecem urgentemente abertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Stanzas: Word and Phantasm in Western Culture*. Trad. Ronald L. Martinez. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993 [1977].

BOSI, Alfredo. *Cecília Meireles: A Nostalgia do Mundo*. São Paulo: EDUSP, 1994.

CONTINI, Gianfranco. *Una lunga fedeltà: Scritti su Eugenio Montale*. Torino: Einaudi, 1970.

FORTINI, Franco. *Saggi italiani*. Milano: Garzanti, 1977.

KRISTEVA, Julia. *Soleil noir: Dépression et mélancolie*. Paris: Gallimard, 1987.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MEIRELES, Cecília. *Mar absoluto e outros poemas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1945.

MEIRELES, Cecília. *Retrato natural*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1949.

MONTALE, Eugenio. *Ossi di Seppia*. Milano: Mondadori, 1925.

MONTALE, Eugenio. *Le occasioni*. Milano: Mondadori, 1939.

TINIANOV, Iúri. *O problema da linguagem poética*. Trad. de Maria Helena Rouanet. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1924].

**A SÍLABA E A HIPOSEGMENTAÇÃO
NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Iara Cardoso de Sá (UESPI)

iaracdesa@aluno.uespi.br

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

O trabalho analisa a influência do conhecimento internalizado do estudante sobre a sílaba na escrita dos alunos do 8º ano de uma escola da Educação do Campo, considerando, nas letras de Seara, Nunes e Volcão (2023, p. 117) que “a sílaba é uma unidade prosódica [...] é domínio ou parte constitutiva de regras da Fonologia”. Assim, os processos de hipossegmentação nas palavras se caracterizam por emprego não convencional de uma fronteira gráfica (aglutinação), como ‘agente’. Os objetivos da pesquisa basearam-se na análise e identificação das hipóteses levantadas pelos alunos, para segmentar as palavras de forma condensada entre elas. Contudo, a investigação considera o quadro teórico que discute sobre a hipossegmentação, a partir da perspectiva de Tenani (2023) e da sílaba, adotando-se um estudo teórico-descritivo, fundamentado em autores, como Câmara Jr. (2019), Bisol (2014), Zorzi (1998), Cunha (2009). Assim, os dados coletados em pesquisa-piloto, passaram por um procedimento quantitativo e qualitativo para averiguar os percentuais de ocorrências de hipossegmentação, relacionando-as ao contexto escolar pesquisado. Destarte, com o intuito de minimizar essas ocorrências, adotou-se a retextualização, conforme preconiza Marcuschi (2010). Portanto, o trabalho deve partir dessas ideias, para que seja possível mitigar ocorrências de hipossegmentações nos textos desses alunos, com vistas a oportunizar-las a apropriação das convenções gráficas da escrita nas aulas de língua materna.

Palavras-chave:

Hipossegmentação. Educação do Campo. Teoria da Sílaba.

ABSTRACT

This work analyzes the influence of the student’s internalized knowledge about the syllable in the writing of 8th-grade students from a rural education school, considering, in the words of Seara, Nunes & Volcão (2023, p. 117) that “the syllable is a prosodic unit [...] it is a domain or constituent part of the rules of Phonology”. Thus, the hyposegmentation processes in words are characterized by the unconventional use of a graphic boundary (agglutination) as an ‘agent’. The objectives of the research were based on the analysis and identification of the hypotheses raised by the students, to segment the words in a condensed way between them. However, the investigation considers the theoretical framework that discusses hyposegmentation, from the perspective of Tenani (2023) and the syllable, adopting a theoretical-descriptive study, based on authors such as Câmara Jr. (2019), Bisol (2014), Zorzi (1998), Cunha (2009). Thus, the data collected in pilot research underwent a quantitative and qualitative procedure to verify the percentages of occurrences of hyposegmentation, relating

them to the school context researched. Thus, in order to minimize these occurrences, retextualization was adopted, as recommended by Marcuschi (2010). Therefore, the work must start from these ideas, so that it is possible to mitigate occurrences of hypossegmentation in the texts of these students, with a view to providing them with the opportunity to appropriate the graphic conventions of writing in mother tongue classes.

Keywords:

Hypossegmentation. Rural Education. Syllable Theory.

1. Introdução

É recorrente o entendimento de que um dos erros de segmentação indevida¹ da palavra na escrita, melhor dizendo, a hipossegmentação, ocorre em textos de alunos do Ensino Fundamental, séries finais da Educação do Campo, com maior frequência, devido a influência da fala na escrita, ou seja, a prosódia², e que esta, por sua vez, é considerada como fator determinante, haja vista a compreensão de que os aprendizes apoiam-se na fala para desenvolverem o processo da escrita. Contudo, vale ressaltar, que “a influência da prosódia no processo de escrita é relevante, no entanto, não é o único motivo que leva o aprendiz a essa dúvida”, conforme Tenani (2023, p. 299) e que o aluno precisa compreender sobre a teoria da sílaba para, a partir desse conhecimento, entender realmente o que é a palavra fonológica, e assim, passar a escrever em seus textos escolares palavras sem a influência da hipossegmentação.

Nesse sentido, o tema “A teoria da sílaba e a hipossegmentação na escrita de alunos da educação do campo” se desenvolve com base em discussões acerca da conscientização de que as grafias com forte influência de hipossegmentação “não resultam de uma mera influência da fala na escrita, mas efeitos de uma complexa relação entre características linguísticas da palavra e convenções ortográficas da língua portuguesa”, nas letras de Tenani (2023, p. 299).

Nesse viés, a atenção deste trabalho volta-se para os processos de hipossegmentação, fenômeno que tem por característica a ausência de

¹ O termo adotado, “Segmentação indevida”, é um conceito estabelecido por Zorzi (1998) e se refere às junturas/separações indevidas das palavras no processo da escrita, visto que se adequa mais ao que se propõe na pesquisa.

² A definição de prosódia aqui apresentada é considerada como um termo que envolve fenômenos de “parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala”, assim como, o “tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais”, na perspectiva de Scarpa (1999, p. 8).

espaço entre uma palavra e outra e, de acordo com Cunha (2009), esse desvio de segmentação das palavras ocorre quando as crianças juntam determinadas estruturas como os clíticos à palavra lexical mais próxima, o que pode se observar em grafias como ‘onome’ para ‘o nome’, isto ocorre, pelo fato de os aprendizes, no estágio inicial de aquisição da escrita, entenderem a palavra como um enunciado, Cunha (2009), processo este, verificado, também, na escrita dos alunos das séries finais da Educação do Campo.

Destarte, retomando a importância do estudo da Teoria da Sílabas para compreender os determinantes que interferem no desenvolvimento da escrita do aluno do campo no que se refere à hipossegmentação, faz-se necessário pautar-se nos estudos de Bisol (2014, p. 99) que, em sua concepção, destaca, “a sílaba foi gradativamente sendo aceita como unidade fonológica”. Partindo dessa perspectiva, procedem as questões que encaminham o desenvolvimento desta investigação. Dessa forma, lançam-se os seguintes questionamentos: examinar a estrutura interna da sílaba, na compreensão da linguagem oral e a relação entre esta e a escrita dos alunos campestres, observando a hipossegmentação; identificar as possíveis hipóteses levantadas por esses alunos para segmentar as palavras de forma não convencional e, identificar que as junturas indevidas que ocorrem na segmentação das palavras é resultado do fato de o aluno não reconhecer o vocábulo lexical isolado.

O objeto em análise poderá trazer contribuição no que se refere à prática de escrita e reescrita de textos, obtendo-se melhores êxitos, para mitigar a segmentação não convencional das palavras. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral investigar a influência do conhecimento internalizado do estudante sobre a sílaba e a relação entre esta e a escrita dos alunos do 8º ano do ensino fundamental (séries finais) da Educação do Campo, observando a presença da hipossegmentação.

Isto posto, vê-se a necessidade de verificar os motivos pelos quais os discentes campestres persistem em erros³ de segmentações de palavras indicando quais estratégias os alunos adotam para desenvolver sua consciência linguística, descartando as hipóteses levantadas nesta pesquisa, para assim, desenvolver um ensino reflexivo de ortografia na escola a partir de uma perspectiva de desenvolvimento da consciência de palavra

³ A noção de “erro” será a utilizada por Cagliari (1989) onde afirma que a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente.

fonológica e propor estratégias de ensino que visem melhorar o desempenho do aluno.

Nessa ótica, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de uma compreensão aprofundada no que diz respeito à dificuldade que o aluno da Educação do Campo encontra em segmentar as palavras de modo correto, a relação que ele faz entre a aprendizagem adquirida ao longo de sua vida escolar sobre a teoria da sílaba e a escrita e a proposição de atividades que possam ajudar a minimizar a presença de hipossegmentação.

Nesse trabalho, a concepção de campo adotada é “pequena localidade fora da cidade”, que embora predomine atividades agrícolas, devem ter a mesma educação de qualidade e a valorização dos sujeitos que residem na zona urbana.

Para essa finalidade, o campo de pesquisa envolve discentes de turmas do 8º ano de uma escola municipal de Codó-MA, pertencente à modalidade do campo, cuja análise de estudos percorrem referências que tratem de temas análogos à segmentação indevida das palavras. Em vista de tudo o que foi exposto, o trabalho encontra-se dividido em quatro tópicos.

O primeiro, sendo a “introdução”, descreve a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que direcionaram a realização da pesquisa. O segundo, analisa as “características da estrutura da sílaba e da palavra para o desenvolvimento da escrita do aluno campestre”.

O terceiro tópico discorre sobre “A hipossegmentação na escrita de alunos da Educação do Campo: um percurso metodológico”. Dessa maneira, são adotados neste tópico, a autora Tenani (2023) que discute sobre a hipossegmentação na escrita textual e alguns teóricos que pesquisam sobre a sílaba, tais como Câmara Jr. (2019), Bisol (2014), Zorzi (1998), Cunha (2009), Chacon (2013), assim como a utilização no decurso da coleta de dados. E quanto aos objetivos, a metodologia adotada é teórico-descritiva, seguida da pesquisa de campo. Em relação à abordagem, tem-se uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Já os procedimentos técnicos para embasar o trabalho se definiram por meio da consulta bibliográfica e a análise de conteúdo. O tópico 3.1 expressa as “características linguísticas da hipossegmentação na escrita dos alunos da Educação do Campo” a que se chegou, após todo o estudo.

Por fim, no último tópico são verificadas às “conclusões” advindas dos resultados da pesquisa. Através das análises, considerou-se de que somente a partir da teoria da sílaba e, conseqüentemente, do reconhecimento da palavra como segmento fonológico e lexical, o aluno campestre estará habilitado para escrever segundo as normas vigentes.

2. Características da estrutura da sílaba e da palavra para o desenvolvimento da escrita do aluno campestre

Diante da apropriação da escrita e considerando a importância do entendimento sobre a sílaba e sua estrutura no processo de desenvolvimento do estudante, surgem algumas dificuldades no momento de escrever o texto que apresentam em sua estrutura “erros” ortográficos referentes à grafia, haja vista que a escola cobra uma escrita formal, ou seja gramaticalmente correta, como preceitua Câmara Jr. (2019, p. 27) “arte de falar e escrever corretamente”.

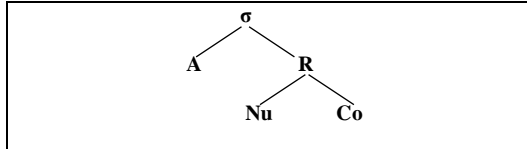
A esse respeito, o indivíduo comete “erros” porque desconhece o conceito de palavra e não compreende a estrutura da sílaba, ou porque não consegue relacionar os espaços em branco existentes entre elas na escrita, relacionado as pausas que ocorrem na frequência da fala, ou seja, a prosódia, ocasionando assim, a hipossegmentação em sua escrita, isto é, palavras independentes uma da outra na escrita que são unidas como se fossem apenas uma como, por exemplo, a escrita corriqueira da palavra “a gente” quando se referem a “nós” e que se encontra na forma “agente” em textos de muitas pessoas, inclusive até com escolaridade alta.

Dessa maneira, considera-se o tema principal deste estudo, as segmentações indevidas das palavras, especificamente a hipossegmentação, a partir da perspectiva de Tenani (2023). Por isso, é necessário que o docente identifique, através do conhecimento da teoria da sílaba, as motivações que levam o aluno a cometer a hipossegmentação em sua escrita e de posse desse conhecimento estimular o discente a identificar o limite de cada palavra, demarcando seu início e término.

Para isso, é indispensável entender primeiramente, a noção de sílaba. Dessa feita, nas palavras de Seara, Nunes e Volcão (2023, p. 117), a “sílabas é uma unidade prosódica. Também, pode-se afirmar que é domínio ou parte constitutiva das regras da fonologia” o que, para as autoras, “a sílaba é uma unidade que possui uma estrutura interna”.

Ao refletir sobre o conhecimento da sílaba e sua importância para ajudar na mitigação da hipossegmentação das palavras na escrita, faz-se necessário o entendimento sobre a estrutura da sílaba, como se verifica na figura abaixo.

Figura 1: Esquema da organização interna da sílaba baseado em Selkirk (1982).



Fonte: Collishonn (2014, p. 100), conforme proposta de Selkirk (1982).

Dessa maneira, a sílaba é representada pela letra grega σ , em que liga-se aos segmentos sílábicos da seguinte forma: **ataque** (A) e uma **rima** (R), esta, por sua vez, consiste em um **núcleo** (Nu) e uma **coda** (Co), logo, “qualquer categoria, exceto o Nu, pode ser vazia”, Bisol (2014, p.100). Deve-se levar em consideração, no caso do português, que o Nu sempre será uma vogal, considerando que, nas letras de Silva; Carvalho (2023, p. 88) “quando se volta para a conceituação de vogais; porém, vai além do perfil articulatório, porque reputa, ao segmento, uma função sílábica, preenchedora do núcleo sílábico, posição nunca alcançada pelas consoantes”.

Entretanto, a sílaba também pode ser caracterizada em **simples**, aquelas formadas apenas pelo núcleo, **complexas** aquelas formadas por ataque e/ou coda Mori (2001), sendo em **abertas** ou **leves**, quando não são travadas por consoante, ou seja, com coda vazia; e podem ser **fechadas** ou **pesadas**, quando são travadas por consoante, portanto com coda preenchida, Pacheco (2023). Nesse aspecto, faz-se indispensável o entendimento de palavra. Reportando-se ao pensamento de Tenani, a autora ressalta:

Palavras são **vocábulos formais ou mórficos** que podem ser do tipo **forma livre**, ou seja, palavras com significado lexical que podem ocorrer isoladamente no enunciado, e do tipo “**forma dependente**”, ou seja, palavras sem significado lexical, mas com valor gramatical, que sempre ocorre junto a uma forma livre no enunciado, mas que não é parte dela. As formas livres são tipicamente acentuadas e, portanto, vocábulos fonológicos. Já as formas dependentes podem ser tanto acentuadas quanto não acentuadas. (Tenani, 2023, p. 303-4)

Isto posto, compreende-se a importância da significação de ‘palavra’, seja como forma livre ou como forma dependente, em que a primeira apresenta significado lexical que pode ocorrer isoladamente no enunciado e, a segunda, que não apresenta significado lexical, mas possui valor gramatical, e encontra-se sempre junto a uma forma livre no enunciado, mas que não faz parte dela, podendo ser acentuadas ou não. Assim, como exemplificação de formas dependentes acentuadas, seguem: ‘sobre’, ‘sem’, ‘nem’, ‘perante’ e, os exemplos ‘em’, ‘a’, ‘de’, ‘e’, ‘se’, ‘que’ são consideradas formas dependentes não acentuadas.

3. A hipossegmentação na escrita de alunos da educação do campo: um percurso metodológico

Ao analisar as produções escritas dos discentes da Educação do Campo de uma escola pública do município de Codó-MA, séries finais do ensino fundamental, 8º ano, observou-se, com base nas teorias referidas que, devido ao desconhecimento do que é palavra e como ela é formada a partir das sílabas e sua estrutura, o estudante do campo tem dificuldades durante a prática da escrita.

Nesse ínterim, ao observar os dados levantados em pesquisa piloto produzido por uma das pesquisadoras, que busca fornecer um tratamento teórico fundamentado para os lapsos ortográficos verificados na produção escrita desses alunos, para análise, contou-se com uma amostra constituída por 33 (trinta e três) produções textuais coletadas em aplicação da atividade, dividida em duas etapas: (i) produção textual espontânea dos alunos; e (ii) levantamento nas produções dos problemas mais recorrentes, com a mediação da docente.

Em seguida, os dados coletados passaram por um procedimento qualitativo e quantitativo com vistas a averiguar os percentuais de ocorrências de hipossegmentação verificados na escrita de alunos do campo, relacionando-os ao contexto escolar pesquisado. Este estudo identificou, principalmente, que o desconhecimento sobre a sílaba e conseqüentemente onde inicia e termina a palavra fonológica, pode estar interferindo no desenvolvimento do texto escrito, gerando a hipossegmentação.

Como instrumento de coleta de dados para estudo deste artigo, adotou-se a aplicação de atividades que exigissem dos alunos uma reflexão sobre a escrita das palavras. Nessa ótica, propôs-se a produção de um texto espontâneo, uma pequena produção textual sobre um tema de fácil

debate entre os alunos “A amizade no século XXI”. Dessa maneira, todos os participantes da pesquisa se dispuseram a escrever. Após a seleção dos textos verificou-se que a maior produtividade de “erros” segmentais contidos nas produções foi a ilegibilidade das palavras e o desconhecimento sobre a palavra fonológica em suas escritas.

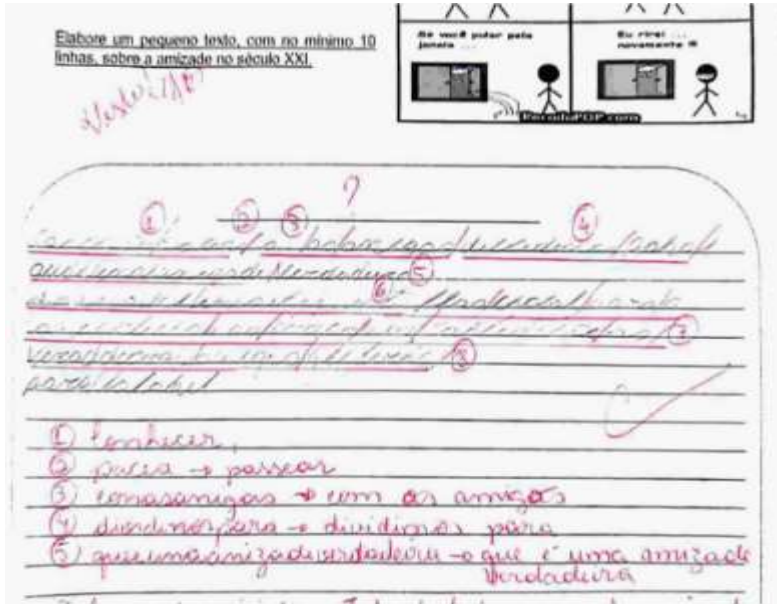
Na sequência, os dados selecionados foram submetidos à análise quantitativa e qualitativa. Nessa conjuntura, recolheu-se os 33 textos, analisados e discriminados segundo os “erros” de segmentação e legibilidade. Em seguida, quantificaram-se as informações obtidas em quadros e gráficos de barras, buscando-se esclarecer detalhadamente estes “erros” ortográficos encontrados, através de embasamentos teóricos.

Em seguida, após a reescrita dos textos pelos alunos, os dados coletados passaram por um procedimento qualitativo e quantitativo com vistas a averiguar os percentuais de ocorrências de segmentações não convencionais, relacionando-os ao contexto escolar pesquisado. Por fim, os textos dos alunos tiveram uma letra correspondente, configurando-se em aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante.

3.1. Características linguísticas da hipossegmentação na escrita dos alunos da Educação do Campo

Nas discussões anteriores, constatou-se que a falta de conhecimento sobre a sílaba e conseqüentemente sobre a palavra fonológica, pode estar influenciando na hipossegmentação, visto que, nos textos escritos destes alunos, surge como palavras dependentes uma da outra na escrita, pois são unidas como se fossem apenas uma como no exemplo **quinem (que nem)**, presente em uma atividade de produção textual, como se verifica na figura 02, abaixo.

Figura 03 – Produção escrita do aluno B.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Ressalte-se que, é necessário que o docente tenha conhecimentos fonéticos e fonológicos da estrutura fônica da sua língua, para que possa ensinar ao aluno sobre a aprendizagem ortográfica, possibilitando a este desenvolver a prática da escrita no tempo oportuno e sem maiores prejuízos para a sua vida escolar.

Dentro desse aspecto estrutural da sílaba e também prosódico, há outras circunstâncias em que ocorrem junturas segmentais como, no exemplo visto na figura 03, em que o discente escreve as palavras sem apresentar um determinado espaçamento, separando-as. Como se vê, o aluno ainda não consegue reconhecer a existência de duas ou mais palavras fonológicas (palavras fonológicas são palavras que se distinguem por meio de fonemas, que são as unidades sonoras menores de uma palavra) que são também lexicais, como atestado nesses textos escritos dos alunos.

Nesse viés, há o exemplo de apagamento que envolve o ditongo e, quando este “é ‘desfeito’, sofre um processo que a literatura científica chama de **monotongação**, em que a semivogal é apagada como em ‘cai-

xa’-‘caxa’, ‘feira’- ‘fera’, ‘acabou’ – ‘acabô’, ‘rodoviária’ – ‘rodoviara’, ‘sairam’ – ‘sairu’, ‘garagem’ – ‘garagi’ etc.”, como discorre Collischonn (2023, p. 137). Diante desses apagamentos, sinalizam-se ainda outros fenômenos fonéticos e fonológicos relacionados que aparecem na fala e se propagam na escrita e, que, lamentavelmente se refletem nos preconceitos linguísticos. Por isso, é encontrado com frequência em textos dos discentes, realizações do tipo (‘comer’ > ‘comê’, ‘corredor’ > ‘corredô’), observando-se o apagamento do /R/ em final de palavra; o apagamento da marca de plural (‘as mesas’ > ‘as mesa’, ‘os pastéis’ > ‘os pastel’); a ditongação (‘três’ > ‘treis’, ‘rapaz’ > ‘rapaiz’); a assimilação do /d/ em algumas variantes (‘pagando’ > ‘pagano’); a despalatização ou a semivocalização (‘mulher’ > ‘mulé’, ‘muié’), de acordo com Seara, Nunes e Volcão (2023, p.184).

Com o intuito de minimizar as ocorrências de hipossegmentação na escrita dos discentes campestres, e após o levantamento dos dados, trabalhou-se com a retextualização, segundo Marcuschi (2010), oportunizando aos alunos, a apropriação das convenções gráficas na aprendizagem da escrita nas aulas de Português através da realização da reescrita textual.

Na sequência, a descrição, classificação e tabulação das ocorrências da hipossegmentação encontram-se distribuídas em quadros e gráficos, tendo em vista as atividades propostas. O quadro nº1 apresenta a participação dos discentes no processo da pesquisa, revelando um maior envolvimento do gênero masculino na realização das 33 atividades, sendo 33 escritas de forma espontânea. Em função disso, a maior parte dos dados coletados foram extraídos dos textos dos discentes do gênero masculino, que produziram 09 textos a mais que as discentes do gênero feminino.

Quadro 1: “Erros” de segmentação por gênero feminino e masculino (textos espontâneos).

| | Nº de textos com “erros” por gênero | | Total de textos legíveis analisados |
|--|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
| | Feminino | Masculino | |
| Dados coletados | 2 | 1 | 3 |
| Sem “erros” de segmentação | 6 | 7 | 3 |
| Ausência de conhecimento da estrutura da sílaba e de palavra | 1 | 7 | 3 |
| Influência prosódica | 1 | 7 | 3 |
| Hipossegmentação | 8 | 3 | 3 |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Todavia, dos 33 textos legíveis analisados, 12 pertencem às alunas e 21 aos alunos; 13 não apresentaram “erros” de segmentação com uma margem de 9 textos a mais para os meninos. As diferenças entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvias quando se observa o gráfico nº 01, que reproduz as informações contidas no quadro acima, de forma mais esclarecedora.

Gráfico 1: “Erros” de segmentação por gênero fem. e masc. (textos espontâneos).



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Os pontos que definem as barras divergem entre si, percebendo-se um declive na barra do gênero feminino em contraste com o gênero masculino. Por outro lado, o ponto que identifica os textos sem “erros” de segmentação encontram-se praticamente iguais, com a diferença de 1 (um) para o gênero masculino. O gráfico 01 demonstra uma desigualdade significativa em textos com ausência de conhecimento da estrutura da sílaba e de palavra e com influência prosódica, causada, principalmente, pelo fato de o aluno desconhecer a estrutura silábica da palavra, sendo que, pelo apresentado no gráfico, as alunas apresentaram menos interferência da prosódia em seus textos escritos, tendo menos ocorrência de hipossegmentação em suas práticas textuais escritas comparado aos “meninos”.

Daí, entende-se que as mulheres têm melhor desempenho na escola e maior conhecimento do significado de palavra. Com o intuito de minimizar as ocorrências apresentadas no gráfico 1, mostrando o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita dos alunos da Educação do Campo, realizou-se a reflexão sobre os “erros” com os alunos e iniciou-se a produção de novos textos escritos. Outrossim, no quadro 02, abaixo, há uma demonstração da participação dos estudantes na reescrita textual, em que o quantitativo de participantes que fizeram parte do processo continuou o mesmo, revelando um maior envolvimento do gênero masculino na realização das 33 atividades de reescrita textual, após a

mediação da professora. Logo, a maior parte dos dados coletados extraídos dos textos dos estudantes mostram que 09 textos a mais são pertencentes ao gênero masculino em detrimento do gênero feminino, que produziu menos.

Quadro 2: “Erros” de segmentação por gênero (reescrita após intervenção da docente).

| | Nº de textos com “erros” por gênero | | Total de textos legíveis analisados |
|--|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
| | Feminino | Masculino | |
| Dados coletados | 12 | 21 | 33 |
| Sem “erros” de segmentação | 10 | 15 | 33 |
| Ausência de conhecimento da estrutura da sílaba e de palavra | 02 | 07 | 33 |
| Influência prosódica | 02 | 07 | 33 |
| Hipossegmentação | 01 | 06 | 33 |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Após a reescrita dos textos dos alunos da Educação do Campo, entre os 33 textos legíveis analisados, 12 pertencem às alunas e 21 aos alunos; 25 não apresentaram “erros” de segmentação com uma margem de 9 textos a mais para os meninos. As diferenças entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvias, quando se observa o gráfico nº 2, que reproduz as informações contidas no quadro nº 02, de forma mais evidente.

Gráfico 2: “Erros” de segmentação por gênero (reescrita após intervenção da docente).



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Em síntese, os resultados após a retextualização foram significativos, diminuindo perceptivelmente os critérios que dificultavam a escrita dos estudantes da Educação do Campo. Os pontos presentes nas barras continuam discordando entre si, visto haver um declive na barra do gênero feminino em contraste ao masculino. Houve uma proporção maior na diferença entre os gêneros no que se refere à barra que identifica os tex-

tos sem “erros” de segmentação, em que aparece uma diminuição deste percentual para as meninas, em relação aos meninos, com a diferença de 5 (cinco) a mais para o gênero masculino. O gráfico 02 demonstra uma significativa diminuição na influência prosódica, em que ocorre pelo desconhecimento do que é a palavra e sua estrutura silábica, para ambos os gêneros, comprovando que tanto os alunos de gênero masculino quanto os de gênero feminino reduziram a ocorrência da hipossegmentação.

Entretanto, as estudantes do gênero feminino continuam com um menor percentual de “erros”, demonstrando, assim, um maior desempenho na escola em relação aos estudantes do gênero masculino. Outrossim, comprova-se com este estudo que o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2010) é eficaz para ambos os gêneros, sendo, portanto, uma proposta de intervenção possível, para mitigar as dificuldades encontradas nas produções textuais dos discentes pertencentes à Educação do Campo.

4. Conclusão

Ao considerar o objetivo proposto para o estudo deste artigo, que consistiu em analisar a ocorrência de hipossegmentação em textos escritos por alunos da Educação do Campo à luz da Teoria da Sílabas, constatou-se pela verificação dos dados coletados, a presença significativa de hipossegmentação nas atividades desenvolvidas no decurso da investigação.

Nesse contexto, reconhece-se a ausência de entendimento da sílaba e conseqüentemente da palavra fonológica caracterizada em ‘forma livre’ e ‘forma dependente’, como responsável pela junção indevida das palavras no texto escrito e que, devido a isso, ocasiona a formação de palavras prosódicas.

Contudo, compreende-se que os alunos não são capazes de fazer distinção entre as classes gramaticais, por essa razão, juntam as palavras indevidamente. Portanto, os estudantes necessitam de atividades que os façam relacionarem o já conhecido com o desconhecido, através de uma reflexão que direcionem as estratégias de ensino, associando esses conhecimentos.

As considerações expressas aqui respondem aos questionamentos suscitados para o empreendimento dessa pesquisa e corroboram as hipóteses levantadas. Primeiramente, constatou-se que os alunos da Educação

do Campo persistem em erros de hipossegmentação, porque desconhecem o que é a palavra e sua estrutura silábica, ocasionando assim, a interferência dos aspectos prosódicos na escrita, pois terminam associando a fala à escrita. Nessa ótica, a escola deve criar situações em que o aluno possa tomar consciência dos mecanismos de aprendizagem da língua materna, para que possa não só descrevê-los, mas também, refletir sobre eles.

Por fim, a proposta de intervenção baseada na retextualização, pensada por Marcuschi (2010), obteve êxito, nessa pesquisa, haja vista que o entendimento dos aspectos silábicos e da palavra fonológica, foram absorvidos, de maneira positiva, oportunizando aos alunos, a apropriação das convenções gráficas na aprendizagem da escrita nas aulas de Português. O objetivo desse trabalho não foi somente oferecer subsídios teóricos para outros pesquisadores, mas também, mostrar caminhos para a prática pedagógica, a fim de melhorar o desempenho linguístico, seja oral ou escrito dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISOL, Leda. Os constituintes prosódicos. In: _____. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto alegre: ediPUCRS, 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. Spqipione, 1989.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999; 2011; 2019 [1970].
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto alegre: ediPUCRS, 2014.
- CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. *Alfa Revista de Linguística*, v. 53, n. 1, p. 127-48, São Paulo, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORI, A.C. Fonologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-80

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PACHECO, Vera. Sílabas, variação e ensino. In: KAILER, D.A.; MAGALHÃES, J. HORA, D. da (Orgs). *Fonologia e variação*: Diretrizes para o ensino. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2023.

SCARPA, Ester M. S. *Estudos de prosódia*. Campinas-SP: Unicamp, 1999.

SEARA, Isabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

SELKIRK, Elisabeth. The syllable, In: HUST, H.; SMITH, V.D. *The structure of phonological representations*. (part. II). Dordrecht, p. 337-83, 1982.

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Ailma do Nascimento; CARVALHO, Lucirene da Silva. Os segmentos vocálicos e os processos fonológicos: implicações para o ensino de língua portuguesa. In: KAILER, D.A.; MAGALHÃES, J.; HORA, D.da (Orgs). *Fonologia e variação*: Diretrizes para o ensino. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, São Paulo, 2023.

TENANI, Luciani. Tudo junto ou separado? Grafias não convencionais de palavras. In: KAILER, D.A.; MAGALHÃES, J.; HORA, D. da (Orgs). *Fonologia e variação*: Diretrizes para o ensino. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, São Paulo, 2023.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever*: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**ALGUNS FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS
RELATIVOS À FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS**

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
jomartelho@gmail.com

RESUMO

Sob a perspectiva da Linguística Histórico-Diacrônica e considerando a afirmação coseriana de que todas as línguas “estão continuamente sendo produzidas, sendo feitas” (Coseriu, 1983), este artigo objetiva demonstrar que as línguas românicas são produtos históricos de um pós-queda do Império Romano. Esse período, que vai do século V ao século IX, é marcado por importantes fatos que se desenvolveram, principalmente, na península Ibérica, onde surgiram as primeiras línguas românicas. Fatos como a fragmentação político-geográfica, com a formação de reinos germânicos dos bárbaros invasores, a dialeção do latim vulgar e o aparecimento dos diversos romances, a dominação muçulmana dos árabes, a reconquista cristã e a formação das línguas vulgares, são alguns dos fatores extralingüísticos, que justificam a tese de como se deu a construção história das línguas românicas, que emergiram na península Ibérica no início do século IX.

Palavras-chave:

Construção histórica. Fatores extralingüísticos. Línguas românicas.

RESUMEN

Desde la perspectiva de la Lingüística Histórico-Diacrónica y considerando la afirmación coseriana de que todas las lenguas “se producen y se hacen continuamente” (Coseriu, 1983), este artículo pretende demostrar que las lenguas romances son productos históricos de la poscaída del Imperio Romano. Este período, que abarca del siglo V al IX, está marcado por importantes acontecimientos que se desarrollaron principalmente en la península Ibérica, donde surgieron las primeras lenguas romances. Acontecimientos como la fragmentación política y geográfica, con la formación de reinos germánicos por la invasión de los bárbaros, la dialectalización del latín vulgar y el surgimiento de diversas lenguas romances, la dominación árabe de los musulmanes, la reconquista cristiana y la formación de las lenguas vulgares son algunos de los factores extralingüísticos que justifican la tesis de cómo se produjo la construcción histórica de las lenguas romances, que surgieron en la península Ibérica a principios del siglo IX.

Palabras clave:

Construcción histórica. Factores extralingüísticos. Lenguas romances.

1. Introdução

Neste trabalho, vamos apresentar algumas considerações sobre fatores extralingüísticos, relativos à transformação do latim vulgar, que

resultou na formação de inúmeros romances – línguas vulgares ou línguas românicas –, que evoluíram e se tornaram línguas neolatinas como o é a língua portuguesa. Para isso, vamos apresentar certos fatos importantes, relacionados à emergência dessas línguas românicas mais especificamente.

Logo, o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre a situação sociolinguística da península Ibérica, onde se pode demarcar como sendo o local em que novas línguas emergiram da dialetação do latim vulgar. O referido processo de transformação linguística, que se deu após a queda do Império Romano no século V e a conseqüente fragmentação sociopolítico-geográfica, criou o que se pode considerar um caos linguístico, no primeiro século de domínio dos bárbaros germânicos vencedores, que adotaram o latim como língua de comunicação de seus reinos, e, após a invasão dos árabes muçulmanos, um número considerável de línguas românicas.

Para se refletir sobre esses fatores de evolução do latim vulgar, convém ressaltar, primeiramente, que toda língua está diretamente relacionada a uma dada comunidade linguística, onde naturalmente se podem formar várias modalidades de seu uso.

Assim, em toda comunidade linguística, ocorrem modalidades de uso da língua, que independe do usuário em si, embora tais variedades se efetivem nos/pelos usuários. Portanto, os vários usos de uma dada língua estão relacionados a fatores regionais e/ou sociais, como já observei em trabalho anterior:

Os fatores regionais e sociais podem produzir usos variantes da língua de uma dada comunidade linguística, os quais são chamados de “dialetos”. Pode-se observar uma hierarquia nas oposições linguísticas superficiais ou secundárias de uma dada língua. Tais oposições geram dentro dela umas divisões, denominadas “falares” ou variantes ou modalidades, que se agrupam nos referidos dialetos. (Botelho, 2008, p. 58)

Essa inevitável mudança linguística que permeia todas as línguas humanas, já observava Whitney (1884 [1867]), ao refletir sobre a questão da arbitrariedade e do valor do signo linguístico bem antes dos estudos de Saussure (1916):

[...]: nenhuma linguagem permanece, ou pode permanecer a mesma durante um longo período. O crescimento e a mudança fazem a vida da língua, como

eles são em todos os outros lugares o acompanhamento inseparável e o sinal de vida.⁴ (Whitney (1884 [1867], p. 32)

Por isso, a Sociolinguística se esforça para explicar a falta de homogeneidade de uma dada língua, causada por fatores internos e externos ao sistema linguístico, a partir do pressuposto de que toda variação é motivada. Nesse caso, toda variação seria controlada por determinados fatores, de modo que seria previsível e sistemática a tal heterogeneidade da língua, como sugere Alonso (2018) na seguinte asserção, referente à evolução do castelhano na Argentina:

Nenhum destino é imposto com um mandato fatalista à nossa língua. Será culta, fina e dúctil, ou bárbara e grosseira; será uma koiné, uma língua estendida sobre vários estados, ou será um patoá, diferente na minha cidade ou na minha aldeia daquele falado na vizinha. Mas tenha certeza de que, qualquer que seja o seu rumo, será aquela que nós lhe damos. Nenhuma trajetória astronômica predeterminada. Nada de igualar uma língua a um organismo, com sua germinação, verdor, tempero, decomposição e reprodução, ou com sua concepção, nascimento, infância, adolescência, maturidade, caducidade, morte e proliferação.⁵ (Alonso, 2018, p. 150-1) (tradução livre)

Certamente, uma língua não é um “organismo vivo” e não tem um destino pré-determinado, mas não são propriamente os falantes de uma dada língua que lhe impõem um rumo; e, se é verdade que “nós lhe damos um rumo” (Cf. Alonso, 2018, p. 144-57), não o fazemos de forma consciente e/ou deliberadamente. Há variações de natureza morfossintática que, normalmente, são condicionadas a fatores internos; e, embora sejam os usuário da língua que as pratiquem, eles não as controlam propriamente, como observei em trabalho anterior:

O grande problema é que língua não é lógica propriamente e que muitos fatos linguísticos nem são motivados, mas espontâneos, cujas explicações só podem advir de uma elucubração estilística, quando não se lhes pode dar uma explicação etimológica. (Botelho, 2025, p. 55)

⁴ “no language remains, or can remain, the same during a long period of time. Growth and change make the life of language, as they are everywhere else the inseparable accompaniment and sign of life”.

⁵ “Ningún destino se le impone con mandato fatalista a nuestra lengua. Será culta y fina y dúctil, o bárbara y tosca; será una koiné, una lengua extendida sobre varios Estados, o será un patois, distinto en mi ciudad o en mi villorrio del que se habla en el vecino. Pero téngase por seguro que, cualquiera que sea su rumbo, será el que nosotros le demos. Nada de trayectorias astronómicas prefijadas. Nada de igualar una lengua a un organismo, con su germinación, verdor, sazón, descomposición y reproducción, o con su concepción, nacimiento, infancia, adolescencia, madurez, caducidad, muerte y proliferación.”.

Também se deve considerar que nenhuma língua está definitivamente pronta; mas que não muda propriamente, evolui contínua e historicamente, pois, como já observou Coseriu (1983, p. 55) uma língua está em contínua produção.

Quanto à mudança linguística, Coseriu (*ibidem*) apresenta-se revolucionário acerca do seu conceito com uma proposta que parece negar todo o conhecimento que se estruturou até então:

Certamente, o que se torna diferente através da mudança é a própria linguagem específica como um produto histórico, como um conjunto de tradições; e neste sentido podemos falar de “mudança linguística”, ou seja, de mudança em uma linguagem ou em linguagens. Mas propriamente falando isso não significa que uma linguagem como um produto objetivo (*ergon*) muda: significa que uma linguagem é produzida. Na perspectiva correta, as linguagens não estão mudando continuamente: elas estão continuamente sendo produzidas, sendo feitas.⁶ (Coseriu, 1983, p. 55) (tradução livre)

Praticamente, o autor nega a existência (ou ocorrência) do fenômeno que tem sido denominado “mudança linguística” com esse seu artigo “Linguistic change does not exist” em que conclui que não ocorre propriamente uma “mudança” numa língua; dá-se, pois, a construção histórica das línguas.

A mudança linguística é, se alguém vê a linguagem como ἐνέργεια, um fenômeno linguístico primário, ou seja, não é “mudança”, mas sim a construção histórica das línguas. Essa construção ocorre em grande parte por meio da aplicação de procedimentos de produção dados na própria língua.⁷ (Coseriu, 1983, p. 63) (tradução livre)

Essa noção coseriana justifica a emergência das línguas românicas, cuja construção histórica se pode definir a partir de uma análise descritiva dos fatores culturais, sociais, políticos e linguísticos, que se desenvolveram ao longo dos quatro séculos pós-queda do Império Romano.

⁶ “Certainly, what becomes different through change is the specific language itself as a historical product, as a set of traditions; and in this sense we can speak of “linguistic change” *i.e.* of change in a language or in languages. But properly speaking this does not mean that a language as an objective product (*ergon*) changes: it means that a language is produced. In the right perspective, languages are not continually changing: they are continually being produced, being done.”

⁷ “Linguistic change is, if one views language as ἐνέργεια, a primary linguistic phenomenon, that is, it is not “change”, rather the historical construction of languages. This construction takes place largely through the application of procedures of production given in the language itself”

Esse período, que vai do século V ao século IX, é marcado por importantes fatos que se desenvolveram, principalmente, na península Ibérica, onde surgiram as primeiras línguas românicas. Fatos como a fragmentação político-geográfica, com a formação de reinos germânicos dos bárbaros invasores, a dialeção do latim vulgar e o aparecimento dos diversos romances, a dominação árabe dos muçulmanos, a reconquista cristã e a formação das línguas vulgares, são alguns dos fatores extralinguísticos, que justificam a tese de que as línguas românicas são produtos históricos.

2. Breves comentários sobre fatores de evoluções linguísticas para uma introdução aos estudos de formação das línguas românicas da península Ibérica

Primeiramente, convém lembrar que, do caos linguístico causado pela dialeção do latim após a queda do Império Romano, muitos romances⁸ surgiram e que tais modos de comunicação entre os falantes daquele momento histórico foram transformando-se em línguas vulgares.

Logo, vamos descrever certos aspectos da formação das línguas românicas, como consequências linguísticas da dialeção do latim vulgar na România Ibérica, onde surgiram inúmeras línguas vulgares, das quais se formaram especificamente as quatro línguas neolatinas atuais, entre as quais figura a língua portuguesa. Várias mudanças de ordem fonética, morfológica e léxica, sintática e semântica, que podem ser assinaladas na passagem do latim vulgar para as línguas românicas, e as criações românicas⁹, também podem ser observadas na língua portuguesa, que não foi uma língua românica propriamente.

Convém ressaltar que muitas são as formas de usos de uma dada língua nas diversas comunidades linguísticas que compõem a área em que tal língua se efetiva. Os fatores que determinam esses usos não se circunscrevem a um indivíduo falante isoladamente, mas a um grupo de usuários, que interagem uns com os outros e compõem praticamente um

⁸ “ROMANÇO – Termo derivado do latim medieval *romancium* para designar qualquer língua românica, em contraste com o latim.” (Câmara Jr., 1985, p. 210)

⁹ “ROMÂNICAS, CRIAÇÕES – Dá-se este nome aos fatos gramaticais das línguas românicas, criados na época imperial tardia em virtude da evolução acelerada do latim vulgar.” (Câmara Jr., 1985, p. 211).

pensamento comum, que é mediado pelo sistema da língua de que se utilizam na sua comunicação e expressão de seus pensamentos.

De fato, as variedades de uso de uma língua resultam de diferentes fatores de natureza linguística e, em muitos casos, extralinguísticas, tais como fatores regionais e sociais ou ambos. Não se pode negar que fatores regionais e sociais podem produzir usos variantes da língua de uma dada comunidade linguística, os quais são chamados de “dialetos”. Logo, faz-se necessário esclarecer esse termo, cuja aplicação por parte de muitos “estudiosos” tem-se revelado um reducionismo, por vezes, pernicioso.

Há pelo menos três conceitos viáveis para o termo “dialeto”, que, grosso modo, se refere aos diferentes usos de uma dada língua (Cf. Botelho, 2008): 1) Dialeto pode ser um processo de alteração da língua, que se produz da sua evolução normalmente espontânea. Normalmente causa uma falta de entendimento entre os usuários de comunidades da referida língua, como sendo um uso ou modalidade dessa língua; 2) Dialeto também pode aplicar-se ao conjunto de particularidades fonéticas e vocabulares de uma dada região. É propriamente uma variante regional, que se apresenta com um sotaque e/ou um conjunto de vocábulos regionais; 3) Dialeto também se aplica no caso da Espanha, da Itália e da França, em que outras línguas dialetais se subordinam a uma língua oficial.

Em essência, não há propriamente distinção entre o que denominamos “dialeto”, como um uso variante de uma dada língua, e essa língua. Principalmente, se considerarmos “língua” um sistema de fala tradicional e histórico, como o fez Coseriu (1967; 1983), qualquer dialeto, que é um sistema de fala tradicional, é uma língua:

De um ponto de vista substancial, um dialeto nada mais é do que uma língua, um sistema linguístico como qualquer outra língua. E pode-se dizer de qualquer língua, nesse sentido, que é um dialeto – se por dialeto entendermos o fato substancial do sistema linguístico.

[...] Se uma língua é um sistema de fala tradicional e histórico, então qualquer dialeto, sendo, dessa forma, um sistema de fala tradicional e completo, é uma língua.¹⁰ (Coseriu, 1993, p. 59)

¹⁰ “Din punct de vedere substanțial, un dialect nu este altceva decit o limbă, un sistem lingvistic ca orice altă limbă. Și se poat spune despre fiecare limbă, în aceste sens, că e un dialect – dacă prin dialect înțelegem faptul substanțial al sistemului lingvistic.

[...] Dacă o limbă este un sistem tradițional, istoric al vorbirii, altunci si orici dialect, fiind, to așa, un sistem tradițional, complet al vorbirii, este o limbă.”.

Na Espanha, o castelhano é a sua língua oficial; o galego e o catalão, línguas dialetais do latim, lhe são coexistentes; ou na Itália, em que as diversas línguas dialetais coocorrem com o fiorentino, que foi tomado como língua oficial da Itália; ou ainda na França, em que o francês se sobressai em relação ao catalão, ao franco-provençal, ao provençal, à língua d'oc e à língua d'oïl, que são línguas dialetais de menos prestígio no território francês. A língua d'oc (ou língua occitana) é, porém, a língua regional mais falada na França e é também falada na Guardia Piemontese – uma comuna italiana da região da Calábria, província de Cosenza – por mais de 1.800 habitantes.

Pode-se observar uma hierarquia nas oposições linguísticas e que tais oposições superficiais (ou secundárias) se agrupam, formando os dialetos. Segundo Câmara Jr. (1985, p. 95), “do ponto de vista puramente linguístico, os dialetos são falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços linguísticos fundamentais”.

Assim, formam-se os conceitos de falares ou linguagens regionais – variantes linguísticas – ou de dialetos, que se acrescem ao conceito de língua nacional. Uma língua nacional é comum a todos os usuários de uma nação e nela se reúnem todos os falares, o que a caracteriza como um sistema de possibilidades de usos da língua. Língua é, pois, um sistema de possibilidades linguísticas, que se efetivam na prática que seus usuários fazem a partir de regras espontâneas do próprio sistema e/ou de normas previamente estabelecidas e, até mesmo, não raro, por intuição e por sua capacidade inventiva, que é comum a todos os seres humanos saudáveis. Logo, língua constitui um conjunto de regras fonéticas, morfológicas e sintáticas, que se efetivam no uso dos falantes dessa língua.

Esse conceito de “língua”, que tem sido aceito normalmente em Linguística, representa o primeiro conceito na evolução do pensamento linguístico da modernidade, como em Câmara Jr. (1985):

LINGUA – [...] Como sistema de linguagem, a língua compreende uma organização de sons vocais específicos, ou fonemas (v. fonema), com que se constroem as formas linguísticas (v. forma), e uma língua se distingue de outras pelo sistema de fonemas e pelo sistema de formas, bem como pelos padrões frasais, em que essas formas se ordenam na comunicação linguística ou frase (v.) (Câmara Jr., 1985, p. 158)

Certamente, para a Sociolinguística, que se baseia na relação língua–sociedade e objetiva estudar as variações linguísticas, que se efetivam no uso nas diferentes comunidades linguísticas, a língua é vista como um processo sociocognitivo e é dotada de “heterogeneidade sistemá-

tica”. Daí, ser próprio dos sociolinguistas estudarem as mudanças de uma dada língua, suas estruturas e sua evolução, considerando o contexto social de determinada comunidade falante (Cf. Labov, 2008, p. 184). E essas variantes linguísticas têm sido consideradas dialetos por muitos estudiosos da Linguística como uma Ciência da Linguagem.

O sociolinguista norte-americano William Labov ressalta que a mudança linguística deve ser explicada, considerando argumentos internos ao sistema e externos a ele, já que as relações sociolinguísticas como fatores condicionadores adicionais fazem referência a mecanismos de mudança fônica tanto abaixo como acima do nível de consciência.

No século XIX, o neogramático Hermann Paul já acreditava que a causa das modificações do uso se relaciona às atividades da fala, e, por isso, defendia a ideia de uma abordagem fundamentalmente histórica, já que “um método não histórico de estudar a língua não é mais que um método histórico incompleto” (Cf. Mattos e Silva, 2008, p. 168). Essa mesma autora mostra que, no Estruturalismo de Jakobson e de Martinet, a teoria da mudança é intrassistêmica. *i.e.*, a mudança ocorre dentro do próprio sistema, onde a interação entre os seus constituintes é interna e fundamental para o seu funcionamento.

Para Eugenio Coseriu, que atuou na época do Estruturalismo, os falantes criam os fatos linguísticos por algum motivo, mas não são nem produtos duma necessidade física, exterior a eles, nem consequências necessárias de um estado de língua anterior. Logo, o linguista romeno não aceita, pois, a necessidade interna e obediência a leis gerais da mudança linguística, que os estruturalistas diacrônicos idealizaram.

De fato, Coseriu estava além do Estruturalismo de sua época; praticamente inaugura uma “Linguística Integral”, que concebe a linguagem em três níveis – o universal (saber elocutivo), o histórico (saber idiomático) e o individual (saber expressivo):

Assim o primeiro [problema] para a linguística integral é recuperar a Linguística do falar ao lado da Linguística das línguas, já bem conhecida. Praticamente toda ou quase toda a Linguística Tradicional e a moderna se apresenta como Linguística das línguas. Está claro que, tendo se assumido que há também um saber que se refere ao plano individual próprio dos textos, devemos ter ao lado da Linguística das Línguas, uma Linguística do discurso ou do texto. Em uma Linguística Integral, esses dois planos da linguagem devem ser recuperados: o do falar em geral e o do discurso ou do texto. Mas no plano histórico como tal, no plano mesmo das línguas, concentrar-se na língua funcional, ou seja, em um sistema linguístico homogêneo, indica toda uma série de discussões que, portanto, implica

para a linguística integral a necessidade de recuperar todo o que se exclui (Coseriu, 1982, p. 36)

Essa Linguística Integral, o próprio Coseriu a define da seguinte forma:

O que é linguística integral? É aquela linguística que se propõe a dar conta do saber que o falante mobiliza quando fala e ordenar os fatos comprovados a esse respeito em um marco homogêneo e unitário. (Coseriu, 1984, p. 37)

A sua proposta procurava integrar a linguagem como um sistema de comunicação realizado na fala. Para ele, a língua corresponde a “momento historicamente objetivo do falar”, *i.e.*, a língua é um aspecto do falar, que constitui uma referência para a linguagem.

Em 1955/6, Coseriu propõe uma linguística do falar no nível universal, já que existe a linguística das línguas – a linguística do falar no nível histórico – e uma linguística do texto – uma linguística do falar no nível particular:

Por outro lado, em nossa opinião, a linguística do falar em sentido estrito seria uma linguística descritiva, uma verdadeira **gramática do falar**. E, precisamente, uma gramática indispensável tanto para a interpretação sincrônica e diacrônica da “língua” quanto para a análise dos textos. De fato, do ponto de vista sincrônico, a língua não oferece apenas os instrumentos da enunciação e de seus esquemas, mas também instrumentos para a transformação do saber em atividade; e, do ponto de vista diacrônico, tudo o que ocorre na língua só ocorre pelo falar. Por outro lado, a análise dos textos não pode ser feita com exatidão sem o conhecimento da técnica da atividade linguística, pois a superação da língua que ocorre em todo o discurso só pode ser explicada pelas possibilidades universais do falar. (Coseriu, 1987, p. 214) (grifo do autor)

Decerto, o fenômeno de dialeção de uma dada língua é muito comum, porém há certas restrições para a sua formação, principalmente quando se dá num grande território ou em várias regiões descontínuas e, por vezes, distantes e de sistemas políticos diversos. A manutenção de um dialeto, quando se efetiva, também fica sujeita a essas restrições, que normalmente são de ordem extralinguística.

Quando um falar se sobrepõe a essas condições extralinguísticas, de modo que não haja mais a coincidência dos traços linguísticos essenciais da língua de referência, já não se trata mais de um dialeto – linguagem variante –, mas de uma língua distinta, como se deu com a dialeção do latim vulgar após a queda do Império Romano. Da situação linguística caótica, que se estabeleceu na península Ibérica com a dialeção

até o século VI, por volta do século VII surgiram inúmeros romances (ou línguas vulgares), cujos traços linguísticos essenciais já não eram mais os mesmos do latim vulgar. Muitas dessas línguas vulgares evoluíram para as dezenas de línguas românicas, poucas das quais são hoje línguas neolatinas, sendo algumas línguas nacionais de um país independente, como observa Ilari (1992):

Como resultado dessa tendência [à diversificação regional], no final do primeiro milênio, a România apresentava-se fragmentada numa quantidade de dialetos de origem latina e foi nesse panorama de diversificação que, em seguida, alguns dialetos, projetados pelo prestígio político, econômico ou cultural da região em que eram falados, se impuseram aos dialetos vizinhos, transformando-se com o tempo em línguas nacionais. (Ilari, 1992, p. 135)

Na península Ibérica, das muitas línguas românicas, que emergiram da língua cristã ou daquela enorme quantidade de dialetos do latim vulgar, os romances, apenas quatro tornaram-se línguas neolatinas: o português, em Portugal, e o espanhol, na Espanha, são as duas línguas nacionais dessas quatro línguas neolatinas peninsulares; e o galego (da Comunidade da Galiza) e o catalão (de Barcelona) são línguas dialetais (do latim) na Espanha. Ainda subsistem as línguas dialetais: aragonês (em grupos minoritários na cidade de Aragão), o leonês (como um glossônimo¹¹, em regiões adjacentes ao Nordeste português) e o asturiano (como um glossônimo em regiões do principado das Astúrias).

Convém mencionar que em certas regiões da Comunidade Valenciana, situada na costa oriental da Espanha ao sul da Catalunha, que é outra Comunidade Autônoma da Espanha, ocorre o valenciano (ou catalão valenciano), que é uma variante do catalão, como língua dialetal. Porém, é considerada uma língua própria da Comunidade Valenciana, segundo o seu estatuto de autonomia, corroborado pela Academia Valenciana da Língua. Também no Nordeste de Portugal, em Terra de Miranda, ocorre o mirandês, que é uma variante do leonês (ou asturo-leonês), considerado como segunda língua (dialeto) oficial em Portugal.

Portanto, o romance é uma comunicação dialetal intermediária entre o desaparecimento do latim popular e o surgimento de uma dada língua românica, já que se pode entender o romance como um estágio da dialeção do latim vulgar que antecede a emergência das línguas românicas propriamente. Câmara Jr. (1985) também faz referência ao fato de

¹¹ O termo “glossônimo” se refere a um nome designativo de uma língua ou um grupo de línguas, um dialeto ou grupo de dialetos, uma família linguística.

o termo ser usado como coletivo de línguas românicas ou, ainda, para uma dessas línguas, embora seja preferível usar o termo “romance ou romance” para “designar a fase final do latim vulgar imperial, depois do séc. III, d.C., quando já contrasta com o latim clássico em virtude de profundas inovações (...), como fase preliminar das línguas românicas” (Câmara Jr., 1985, p. 211). Tal estágio da dialeção do latim vulgar também é denominado como “língua vulgar”, na literatura especializada em Espanha, na França e na Itália.

Em suma, no período imediatamente posterior à queda do Império Romano, podemos assinalar diferentes fatores no processo de evolução da língua latina, pois, além dos fatores internos propriamente linguísticos, como as influências dos substratos (línguas subjogadas e esquecidas por ação de outra que se lhes impõe) e das dos superstratos (línguas dos povos vencedores, preteridas pela língua do povo vencido), há os extralinguísticos como as invasões bárbaras e as suas consequências sociopolíticas.

3. *Um pouco sobre os fatores extralinguísticos na península Ibérica que determinaram a instituição das línguas românicas*

Com a perda de poder central dos romanos, ocorreu o aniquilamento da escola e da atividade intelectual, que passou a se limitar às instituições religiosas ou, simplesmente, ficou ao léu. A língua latina, por conseguinte, sofreu o seu processo de evolução no uso oral pelos membros das diferentes comunidades linguísticas, que se formaram ao longo do tempo nos seus reinos por toda a península.

Essa fragmentação político-geográfica se deu com a formação dos diferentes reinos germânicos dos bárbaros invasores em 409. Primeiramente, chegaram os alanos, os vândalos e os suevos, que, numa ação conjunta, expulsaram os romanos da península Ibérica e se distribuíram por toda a região peninsular; no início do século seguinte, em 507, os bárbaros visigodos venceram os alanos e vândalos, expulsando-os para o Norte da África, e em 585, venceram os suevos, assumindo o controle de suas terras ao Norte da península. Em seguida, expulsam os bizantinos (do Império Romano do Oriente) que ocupavam uma pequena faixa do Sul da península.

Finalmente, em 570, os visigodos retomam Cordoba, ao Sul da península, e em 585, dominam os suevos, expulsam os bizantinos do Sul da península Ibérica e a anexa ao Sul da Gália, num grande Reino Visigótico, que

subsistiu até 711, quando os árabes muçulmanos invadem a península e passam a compor uma fase importante da história da língua portuguesa. (Botelho, 2022, p. 57)

Os reinos dos visigodos ora eram arianos¹², ora eram cristãos (dos convertidos). Como os visigodos adotaram a língua cristã da península (os romanos cristãos, que já se avolumavam em toda a região latinizada), instaurava-se uma cultura gótico-cristã (ou gótico-latina ou gótico-romana) em toda a península com os matizados reinos gótico-cristãos, em sua maioria, que praticamente prestavam obediência um governo central do rei Leovigildo, o unificador, que exerceu o poder de 569 a 586.

Os invasores bárbaros mantinham-se constantemente em luta entre si, o que favoreceu a ação dos substratos, que, sem o antigo controle do Império Romano, incidiu sobre o latim falado com maior força, modificando-o profundamente. E foi assim que se instaurou o “processo de diversificação regional do latim vulgar, que, favorecido nos séculos seguintes por condições históricas apropriadas, transformou o mapa linguístico da România num mosaico de pequenos dialetos” (Ilari, 1992, p. 157), pois inúmeros foram os romanos que se formaram em toda a península.

De fato, desde a queda do Império no século V até a invasão dos árabes muçulmanos no século VIII, a língua falada pelos povos daquela região (até então, uma língua cristã) não era mais o latim vulgar, que se dialetava profunda e diferentemente nos diversos reinos que se formavam na península. Poder-se-ia dizer que surgiam várias línguas vulgares daquele princípio caótico, causado pelo domínio dos bárbaros germânicos, que destruíram as escolas, os templos, as estradas e praticamente tudo que garantia até então certa unidade daquela língua latina. Deu-se, pois, a dialeção do latim vulgar, que já não era, nem mesmo no tempo do domínio romano, uma língua homogênea.

Com a chegada dos árabes muçulmanos, que dominaram praticamente toda a península, que era gótico-cristã, os governos muçulmanos oficializam a língua árabe, que coocorre como um adstrato com a(s) língua(s) cristã(s) dos peninsulares que se submeteram ao domínio árabe muçulmano. Muitos romanos desapareceram ou se transformaram em latinos (ou línguas moçárabes), que eram línguas dos cristãos, que per-

¹² O arianismo foi uma doutrina criada no século IV pelo presbítero Ário, de Alexandria. Era uma doutrina cristã que negava a divindade plena de Jesus Cristo. Para os arianos, Jesus era apenas uma criatura exaltada e, não, Deus.

maneceram vivendo sob o domínio dos árabes invasores, mas que não se converteram ao islamismo e nem aderiram à língua árabe.

Porém, um pequeno grupo de cristãos ortodoxos, liderados por um tal Pelágio, um nobre visigodo, criou uma forte resistência à cultura e ao poder dos dominadores árabes, ao se refugiar nas Astúrias, uma pequena região, que ainda não estava sob o comando dos muçulmanos.

Figura 1: A península Ibérica em 732.



Fonte: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Al-Andalus732.jpg>.

Al-Andalus (nome dado à península Ibérica pelos árabes dominadores) teve vinte governos sob o comando de Damasco, na Síria. A sua capital era Sevilha até que, em 756, o príncipe Abderraman II chegou a Córdoba, fazendo-a capital de seu Emirato. Em 929, Abderraman III se proclama califa e estabelece o seu califado de Córdoba, que subsistiu até 1031, apesar das disputas internas pelo poder, que se transformou em pequenos reinos dos taifas (Cf. Watt, 2019). Esse enfraquecimento do poder muçulmano favoreceu a Reconquista, que progrediu mais rapidamente.

Transformados em província do Califado Omíada, com sede em Damasco na Síria, os territórios ibéricos conquistados ficaram sob o jugo dos mouros muçulmanos. Oficializaram a língua árabe, mas não a impuseram pela força, o que favoreceu a latinidade dos conquistados, que continuaram a falar o romance cristão; também foram bastante tolerantes com os adeptos da fé cristã. (Botelho, 2022, p. 71-2)

Além das Astúrias, toda a região da Cantábria, o pequeno reino de Navarra (ou de Pamplona, de origem vascona) e uma parte do alto Nordeste (o Condado de Barcelona ou da Catalunha), ainda não se encontravam sob o domínio árabe, que se concentrava em Córdoba, ao sul da península.

Pelágio se fortalece com a resistência ao vencer uma investida do Comandante árabe Manuza na celebre Batalha de Covadonga e funda o seu pequeno Reino das Astúrias, com sede em Cangas de Onis. Essa vitória de D. Pelágio deu início a um verdadeiro movimento de Reconquista Cristã e incentivou a fundação de outros reinos cristãos, como o do pequeno Reino Pamplonense ou Reino de Pamplona-Nájera, em 824, que, mais tarde, passou a ser o reino de Navarra.

Mais tarde, D. Pelágio se une ao povo da Cantábria e fortalece o seu reino que reconquista mais terras na Galiza muçulmana, estendendo o seu Reino Astur-Cântabro. Com a morte de D. Pelágio, em 737, o seu filho D. Fávila assume o trono, mas morre estranhamente em 739, e o cunhado, D. Afonso da Cantábria, sobe ao trono, como D. Afonso I, por aclamação popular. D. Afonso I estendeu os limites do Reino das Astúrias até as terras da Galiza, em 740, e de Leão, em 754.

Unidos no ideal da Reconquista, os peninsulares cristãos, incentivados pelos reinos que se formavam e resistiam, enfrentavam e iam derrotando os muçulmanos árdua e paulatinamente. D. Fruela I, em seu reinado entre 757 e 768, deu continuidade aos trabalhos de seu pai, D. Afonso I, e também estendeu os limites do Reino Astur-Cântabro nas terras da Galiza, de Leão e de Castela.

Entre 867 e 878, no então Reino da Galiza, de D. Afonso III (neto de D. Afonso II), as terras do Minho ao Douro iam ficando livres do domínio árabe gradualmente e voltando a ser cristã. Impõem-se, nessa região, línguas cristãs: asturiano, cantábrio, leonês, astur-cântabro, astur-leonês, galego, galego-português e castelhano. Também, ao Nordeste da península, impunham-se as línguas românicas: navarro, aragonês e catalão, no Reino de Navarra, Reino de Aragão e Condado da Catalunha, respectivamente.

No Nordeste da península, os pequenos reinos de Navarra e Pamplona e o de Aragão avançavam nas terras dos muçulmanos. Em 910, toda a região da Galiza e de Leão e Castela já estava sob o comando de D. Fruela II, em seu enorme Reino de Leão, que anexava os Reinos da Galiza e o das Astúrias, o Condado Portucalense e o Condado de Castela.

Mais tarde, entre os séculos X e XI, outros importantes núcleos cristãos se estabelecem e fixam as suas terras no espaço árabe: o Reino de Navarra e Pamplona, o Reino de Aragão e seu Condado da Catalunha (ou de Barcelona), o novo Reino de Castela, ao centro do extremo norte.

Durante esse movimento de Reconquista, as línguas vulgares iam se estabelecendo como línguas românicas daqueles reinos cristãos que se fundavam e se estabeleciam na península Ibérica.

Com as Cruzadas – movimento cristão europeu contra os muçulmanos –, que se tinham iniciado em 1096, sob o epíteto de Guerra Santa, os reis católicos já haviam reconquistado pouco mais da metade da península desde 1085. (Botelho, 2022, p. 78)

Assim, ao centro do extremo Norte, estabelecem-se os Reinos da Galiza, com o seu Condado Portacalense, o de Leão, e o de Castela, e no Nordeste, fortalecem-se os Reinos de Navarra e Pamplona e o de Aragão com o se Condado da Catalunha. Logo, no início do século XII, o domínio árabe se reduz consideravelmente a uma faixa do centro para o sul da península.

Figura 22: Península Ibérica em 1150.



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-_ykewnMO69Q/UnQzSTUak4I/AAAAA AAAAX0/Qfbw8QRGQiA/s400/portugal2.jpg.

Ao centro do extremo Norte, o novo Reino de Leão e Castela expulsa os árabes do Condado Portacalense. E por volta do meado do século XV, a península Ibérica já se encontra praticamente livre dos mouros maometanos, que ainda ocupavam uma pequena faixa ao Sul. Somente no final desse século XV, a Hispânia (ou Reino de Leão e Castela) se faz senhora da península com a reconquista de Granada – a última região ocupada pelos mouros – e põe fim à presença muçulmana nos territórios cristãos da península Ibérica.

4. Considerações finais

Uma vez evoluído e praticamente instituído como uma língua nos reinos cristãos, que surgiram por volta do século VIII, os romances têm sido denominados pelos historiadores como línguas românicas. Língua

românica é, pois, um estágio do que vimos denominando romance. Contudo, muitos estudiosos tomam o termo “romance” como “o próprio conjunto das línguas românicas ou neolatinas”, tanto que a literatura estrangeira faz alusão ao termo “línguas romances” (“lingue romanze”, na literatura italiana; “lenguas romances”, na espanhola; “langues romanes”, na francesa; “Romance languages”, na inglesa; etc.) sem distinguir os três estágios do processo de evolução do latim vulgar após a queda do Império Romano: do meado do século V até o início do século VIII; do século VIII ao século X; e do século X em diante.

Vimos que a península Ibérica foi cenário de uma história sociopolítico-linguística bem complexa desde a queda do Império Romano. Nesse contexto, um número muito grande de romances cristãos se desenvolvera nas várias regiões de comunidades linguísticas de origem gótico-cristã; mais tarde, com a ocupação mulçumana, também surgiu o romance moçárabe (denominação comum a um grupo de falares moçárabes), que também era de origem cristã.

Alguns desses romances evoluíram para uma dada língua românica nos reinos cristãos, que surgiram durante a resistência ao islamismo na península (como é o caso do aragonês, no Reino de Aragão, o castelhano, no Reino de Castela, o catalão, no Condado da Catalunha e o leonês, no Reino de Leão) e, posteriormente, para uma língua neolatina (como é o caso do castelhano, no Reino de Leão e Castela, e o catalão, na Catalunha).

Convém ressaltar que muitos desses romances deixaram de ser usados ou se misturaram a outros numa nova formação; a maioria deles, portanto, nem chegou a constituir uma língua românica (como é o caso do asturiano, o cântabro (ou montanhês ou fala asturo-leonesa), o navarro (ou navarro-aragonês), o arão (ou aran) e outros).

Também há casos de línguas românicas que não são, nos dias atuais, propriamente uma língua neolatina: o aragonês, o leonês e o asturiano, e de línguas neolatinas, como é o caso do português e o galego, que não chegaram a serem línguas românicas. Tanto o aragonês como o leonês, que são línguas regionais restritas cada qual a uma região específica na Espanha, reclamam por reconhecimento semelhante ao dado ao galego e ao catalão.

Embora já se pudessem identificar verdadeiras línguas nos reinos gótico-cristãos do século VII, os renomados Especialistas no assunto afirmam que a emergência das línguas românicas se deu nos séculos

VIII-IX, após a formação dos reinos cristãos durante a Reconquista Cristã da península Ibérica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Amado. *El problema argentino de la lengua*. In: Pablo Cavalero (Ed.). Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2018. https://www.asale.org/sites/default/files/2022-03/5_El%20problema%20argentino%20de%20la%20lengua_Amado%20Alonso.pdf.

BOTELHO, José Mario. *Estudos introdutórios de Filologia Românica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/estudos-introdutorios-de-filologia-romanica/>.

_____. *História e formação do léxico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

_____. Conceitos fundamentais acerca de fatores de evolução linguística. *Revista Philologus*, Ano 14, n. 42. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2008.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

COSERIU, Eugenio. “Limba istorică” și “dialect”. În: ACADEMIA ROMÂNĂ. Institutul de Fonetica și Dialectologie “Al. Rosetti”. Fonetica și Dialectologie. XII. București: Editura Academiei Române, 1993. Disponível la: <https://coseriu.ch/eugenio-coserius-work/>.

_____. Teoria da linguagem e linguística geral: Cinco estudos. Trad. de Agostinho Dias Carneiro. 2. ed., Rio de Janeiro: Presença, 1987. Título original: *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*, 1967.

_____. Fundamentos y tareas de la lingüística integral. *Actas del Segundo Congreso Nacional de Lingüística, Universidad Nacional de San Juan, Argentina*, 1984, p. 37-53.

_____. Linguistic change does not exist. *Linguistica nuova ed antica, rivista di linguistica classica medioevale e moderna*, Anno I, p. 51-63, Galatina-It: Congedo Editore, 1983. Disponível em: https://coseriu.ch/wp-content/uploads/publications_coseriu/coseriu209.pdf.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Mas alla del estructuralismo*. San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidade y Artes/Universidad Nacional de San Juan, 1982.

_____. *Teoría del Lenguaje y Lingüística General: Cinco estudios*. Segunda edición. Rio de Janeiro: Presença, 1967.

_____. *Determinación y entorno: dos problemas de una lingüística del hablar*. *Romanistisches Jahrbuch*, Sonderdruck. VII. Band, p. 29-54. Romanisches Seminar Kommissionsverlag: Cram, de Gruyter & Co., Hamburg, 1955-56. Disponible en: https://coseriu.ch/wp-content/uploads/publications_coseriu/coseriu21.pdf.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Ática, 1992.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da Linguística Histórica*. São Paulo: Parábola. 2008.

WATT, W. Montgomey. *Historia de la España islámica*. Madrid, España: Aliança, 2019.

WHITNEY, William Dwight. *Language and the study of language: Twelve Lectures of the principles of linguistic Science*. 3. ed. London: N. Trübner & Co, 1884 [1867]. Available at: <https://archive.org/details/languagestudyofl00whituoft/page/n15/mode/2up>.

**AVALIANDO O ENEM: QUESTÕES DE GRAMÁTICA
SOB ÓTICAS DA LINGUÍSTICA TEÓRICA
E DA LINGUÍSTICA APLICADA**

Rosana Ferreira Alves (UESB)

alzana70@yahoo.com.br

Bárbara Luzia Alves Santos (UESB)

barbaraluziaa@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise crítica das questões de gramática presentes nas provas do ENEM entre os anos de 2015 a 2024, a partir das perspectivas da Linguística Teórica e da Linguística Aplicada. Observa-se que o exame tem adotado progressivamente uma abordagem menos normativa e mais funcional da linguagem, refletindo concepções que valorizam o uso da língua em contextos reais e variados. As questões priorizam a interpretação de fenômenos linguísticos a partir de textos autênticos, promovendo uma visão da gramática como instrumento de construção de sentido, em consonância com os princípios defendidos por autores como Geraldi (1984), Neves (2003), Travaglia (2009), Antunes (2010) e Alves (2017a). Por outro lado, remanesce ainda certa influência da tradição gramatical normativa, oriunda da Linguística Teórica formalista, sobretudo nas exigências de reconhecimento de estruturas e correções linguísticas. A análise evidencia um tensionamento entre duas visões de língua: uma centrada na norma-padrão e outra voltada para a diversidade e a funcionalidade do uso linguístico. Nesse contexto, destaca-se a importância de uma formação docente que compreenda as diferentes correntes linguísticas, a fim de mediar criticamente a abordagem do ensino de gramática e sua representação em avaliações externas como o ENEM.

Palavras-chave:

ENEM. Linguística Aplicada. Linguística Teórica.

ABSTRACT

This study proposes a critical analysis of the grammar questions present in the ENEM exams from 2015 to 2024, based on perspectives from Theoretical Linguistics and Applied Linguistics. It is observed that the exam has progressively adopted a less normative and more functional approach to language, reflecting conceptions that value the use of language in real and diverse contexts. The questions prioritize the interpretation of linguistic phenomena through authentic texts, promoting a view of grammar as a tool for constructing meaning, in line with the principles advocated by authors such as Geraldi (1984), Neves (2003), Travaglia (2009), Antunes (2010), and Alves (2017a). On the other hand, there still remains a certain influence of the normative grammatical tradition, derived from formalist Theoretical Linguistics, especially in the requirements related to the recognition of structures and linguistic correctness. The analysis highlights a tension between two views of language: one centered on the standard norm and the other focused on linguistic diversity and functional use. In this context,

the importance of teacher education that comprehends different linguistic approaches is emphasized, in order to critically mediate the teaching of grammar and its representation in external assessments such as the ENEM.

Keywords:

ENEM. Applied Linguistics. Theoretical Linguistics.

1. Abordagem comparativa entre teorias formalistas e funcionalistas no ensino de línguas

A compreensão do ensino de línguas exige conhecer diferentes concepções teóricas sobre a linguagem. Destacam-se as abordagens formalistas e funcionalistas, cujas diferenças influenciam o ensino e a aprendizagem no Brasil. Embora distintas, ambas contribuem para aprimorar as práticas pedagógicas. As teorias formalistas, como o estruturalismo e o gerativismo, veem a linguagem como um sistema de regras autônomas. O estruturalismo, com base em Saussure (2012), trata a língua como um conjunto de signos organizados por oposições, priorizando a descrição das normas da língua padrão. O gerativismo, de Chomsky (2000), entende a língua como uma faculdade mental inata, guiada por princípios universais e voltada ao desenvolvimento da competência gramatical, ou seja, o conhecimento internalizado das regras.

As principais contribuições do gerativismo para a formação docente estão na valorização do conhecimento teórico sobre a estrutura da língua e na concepção da gramática como um sistema inato. Chomsky (1965), em *Aspects of the Theory of Syntax*, propôs que um conjunto finito de regras gera infinitas sentenças, transformando a visão de língua para um sistema criativo. O gerativismo também introduziu a distinção entre competência e desempenho: a competência é o conhecimento tácito da língua; o desempenho, o uso desse saber na comunicação. Assim, os erros dos aprendizes não são falhas, mas sinais naturais do processo de aquisição. Em *Reflections on Language* (1975), Chomsky reforçou a ideia de uma gramática universal, compartilhada por todos. Esse princípio orienta a formação de professores para uma compreensão teórica rigorosa, promovendo práticas que respeitam a aquisição natural e valorizam a criatividade linguística dos alunos.

As abordagens formalistas têm como mérito a sistematização do conhecimento linguístico, contribuindo para a descrição precisa das estruturas linguísticas. Além disso, oferecem fundamentos sólidos para o ensino da norma culta, especialmente no contexto de formação acadêmi-

ca e concursos públicos. No entanto, seu limite está na descontextualização do uso linguístico, uma vez que priorizam o sistema em detrimento da prática comunicativa (Cf. Travaglia, 2009).

Por outro lado, as teorias funcionalistas compreendem a língua como um fenômeno social orientado para o uso. A Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994), e os estudos de base interacionista e enunciativa, como os de Bakhtin (2003), propõem que a língua deve ser ensinada a partir de seus usos reais e de sua função na construção dos sentidos em diferentes contextos. Essa abordagem valoriza os gêneros discursivos, a variação linguística e a competência comunicativa dos falantes, promovendo um ensino mais próximo da realidade sociocultural dos estudantes.

Assim sendo, enquanto as abordagens formalistas enfatizam o “saber sobre a língua”, os funcionalistas priorizam o “saber usar a língua” (Cf. Marcuschi, 2008). Ambas são relevantes: o ensino formal oferece ferramentas para a precisão linguística e o domínio da norma-padrão, essencial para certas esferas sociais; porém, o ensino funcional desenvolve a capacidade de adaptação linguística, interpretação de sentidos e atuação crítica em diversas práticas discursivas. A seguir, apresentamos quadro comparativo de conceitos importantes dessas duas vertentes teóricas.

Quadro: Comparação entre Formalismo (Gerativismo) e Funcionalismo (Sociolinguística, Teorias do Discurso)

| Aspecto | Formalismo (Gerativismo) | Funcionalismo |
|-----------------------|--|---|
| Natureza | Linguagem inata e universal (Chomsky, 1965). | Produto de necessidades comunicativas (Halliday, 1994). |
| Gramática | Sistema de regras mentais abstratas. | Sistema adaptativo, moldado pelo uso. |
| Aquisição | Guiada biologicamente (Chomsky, 1981). | Influenciada pela interação social (Tomasello, 2003). |
| Variação | Secundária, pouco valorizada. | Essencial e constitutiva. |
| Competência | Ênfase na competência idealizada. | Ênfase na performance real. |
| Objetivo | Descrever regras universais. | Explicar relações entre função e forma. |
| Método | Introspectivo e teórico. | Empírico e discursivo. |
| Forma e função | Forma independente da função. | Função molda as formas linguísticas. |

Assim sendo, a comparação entre o Formalismo e o Funcionalismo evidencia abordagens complementares para o ensino e a análise da

linguagem. Enquanto o formalismo, com base nos trabalhos de Chomsky (1965; 1981), privilegia a descrição de regras mentais universais, o funcionalismo, conforme Halliday (1994) e Tomasello (2003), destaca o papel do uso, da função comunicativa e da variação como fatores determinantes na estruturação da linguagem. No contexto educacional, especialmente na formação de professores de línguas, compreender ambas as perspectivas ampliam a capacidade de refletir criticamente sobre a gramática e seu ensino, favorecendo práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas.

Assim sendo, para a formação do professor de línguas, defende-se como fundamental uma abordagem integradora, que reconheça os aportes de ambas as correntes. Como observa Antunes (2010), ensinar a língua apenas pelo viés normativo é insuficiente, mas ignorar completamente a dimensão formal também compromete a formação linguística do aluno. O equilíbrio entre estrutura e uso, entre norma e variação, entre forma e função, deve ser o horizonte para uma educação linguística significativa e inclusiva.

2. *Sobre como a gramática foi abordada no ENEM de 2012–2013*

Em artigo científico Alves (2014) analisa as questões de gramática, presentes nas provas do ENEM dos anos de 2012 e 2013, destacando a forma como o exame aborda os conteúdos gramaticais. A autora evidencia que o ENEM prioriza uma abordagem discursiva e interpretativa da gramática, ou seja, as questões não exigem do candidato apenas a aplicação mecânica de regras, mas sim a capacidade de compreender os efeitos de sentido produzidos nos textos. A gramática, nesse contexto, é tratada como um instrumento de construção de significados e não como um fim em si mesma.

Segundo Alves (2014), essa orientação está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a perspectiva da Linguística Aplicada, que defendem o ensino da língua materna em articulação com o uso real da linguagem.

O foco, portanto, recai sobre a leitura e a análise linguística em contextos discursivos, considerando os gêneros textuais, as variações linguísticas e a função social da linguagem. A autora ressalta ainda que essa abordagem contribui para a formação da identidade sociolinguística dos estudantes, pois reconhece a língua como um fenômeno social, histórico

e culturalmente situado. Nesse sentido, Alves propõe que a prática pedagógica deve acompanhar essa perspectiva, promovendo atividades que desenvolvam a competência linguística dos alunos a partir da análise crítica de textos diversos.

Assim, o ensino de gramática deixa de ser centrado na nomenclatura e na normatividade para se tornar uma prática reflexiva e significativa, capaz de contribuir para a formação de leitores e usuários proficientes da língua.

3. Críticas e sugestões ao ensino de gramática na escola básica

Na obra *O texto na sala de aula*, Geraldi (1984) propõe uma perspectiva inovadora para o ensino de gramática, deslocando o foco tradicional, centrado na memorização de regras e na análise mecânica de estruturas, para uma abordagem mais significativa e integrada ao uso da linguagem.

Segundo esse autor, a gramática não deve ser ensinada como um fim em si mesma, mas como um instrumento para compreender e produzir textos em contextos reais de comunicação. Ele critica o ensino normativo e prescritivo, que fragmenta a língua em partes isoladas (morfologia, sintaxe, ortografia) e desconsidera sua função social e discursiva. Esse linguista (1984) propõe três eixos para o trabalho com a linguagem na escola:

1. **Ensino de gramática** – com foco no funcionamento da língua e não apenas na norma culta.
2. **Produção de textos** – promovendo a escrita como prática social.
3. **Leitura** – entendida como atividade interpretativa.

Para ele, o ensino de gramática deve ser contextualizado e funcional, ou seja, vinculado à prática da leitura e da produção textual. Assim, os conteúdos gramaticais são ensinados e aprendidos na medida em que surgem como necessidade na análise ou na produção de textos, e não como conteúdos descolados do uso. Assim, conforme Geraldi:

O ensino de gramática não pode ser tomado como a apresentação e memorização de um conjunto de regras que devem ser aplicadas na produção de textos, mas sim como uma reflexão sobre o funcionamento da língua nas situações reais de uso. (Geraldi, 1984, p. 34)

Dessa forma, o autor inaugura uma perspectiva que influenciou profundamente as propostas contemporâneas de ensino de língua portuguesa, como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também defendem um ensino de gramática articulado às práticas sociais de linguagem.

Moura Neves (2003), Travaglia (2009) e Antunes (2010), com perspectiva similar à Geraldí (1984) constituem referenciais fundamentais para a renovação das práticas pedagógicas no ensino de gramática no Brasil. Esses autores promovem uma ruptura com o modelo tradicional, caracterizado pela memorização de regras e pela prescrição normativa, e propõem uma abordagem reflexiva, funcional e contextualizada da gramática.

Moura Neves, especialmente em sua obra *Gramática na escola: normas e uso* (2003), propõe uma visão que distingue claramente a gramática normativa da gramática descritiva. Para a autora, o ensino da gramática deve priorizar a reflexão sobre o funcionamento real da língua, valorizando a variação linguística e reconhecendo a língua como um fenômeno social e dinâmico. Ela critica a prática tradicional que encara a gramática como um conjunto fixo e inquestionável de regras, defendendo que os conteúdos gramaticais sejam sempre analisados a partir de situações concretas de uso, inseridos nos textos e na diversidade linguística. Moura Neves orienta que a gramática seja ensinada como um instrumento para ampliar a competência comunicativa dos alunos, e não como uma imposição normativa.

Travaglia (2010), por sua vez, em sua obra *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus* (2009), também advoga por uma concepção de ensino de gramática que se afasta da prática tradicional e normativista. Sua proposta fundamenta-se na ideia de que a gramática deve ser ensinada em articulação com os processos interativos de produção de sentidos, ou seja, inserida na prática discursiva. Para ele, não se trata apenas de conhecer as regras gramaticais, mas de compreender como essas estruturas funcionam para a construção do texto e para o desenvolvimento da competência comunicativa. Travaglia reforça que o ensino de gramática deve possibilitar ao aluno refletir sobre o uso da língua em diferentes gêneros textuais, desenvolvendo assim uma gramática que sirva para a interação social.

Por fim, Antunes, na obra *Língua, texto e ensino: outra escola possível* (2010), amplia essa perspectiva ao propor uma concepção de ensino de gramática que esteja sempre integrada ao trabalho com textos, ressaltando que não há sentido em ensinar gramática de forma isolada. A autora defende a ideia de uma “outra escola possível”, em que se privilegie o desenvolvimento da competência discursiva, da capacidade de leitura e produção textual, deslocando o foco do ensino da gramática normativa para uma abordagem que privilegie a análise do funcionamento da língua nos textos. Para Antunes, é essencial superar a visão da gramática como um fim em si mesma e transformá-la em meio para melhorar as práticas de leitura e escrita dos alunos.

Apesar das diferenças de foco teórico e metodológico, esses três autores convergem na crítica ao modelo tradicional, na defesa da integração entre gramática e texto, na valorização da variação linguística e na busca por um ensino de gramática que amplie a competência comunicativa dos estudantes.

Enquanto Moura Neves (2003) enfatiza a distinção epistemológica entre gramáticas e a necessidade de uma abordagem reflexiva, Travaglia (2009) destaca a articulação entre gramática e interação social, aproximando a gramática do discurso. Entretanto, Antunes concentra-se especialmente na prática pedagógica, propondo estratégias didáticas inovadoras que rompem com o ensino tradicional e privilegiam o trabalho com textos.

Em síntese, as contribuições de Moura Neves (2003), Travaglia (2009) e Antunes (2010) são fundamentais para a construção de uma proposta de ensino de gramática que se oriente pela reflexão crítica sobre a linguagem em uso. Esses autores indicam caminhos para a formação de sujeitos capazes de compreender e produzir textos em contextos diversos, respeitando a pluralidade linguística e desenvolvendo uma competência comunicativa efetiva. Suas obras são, assim, referências indispensáveis para professores comprometidos com uma educação linguística mais democrática, significativa e humanizadora.

No artigo “Ensino de gramática no cenário atual: impactos de princípios e parâmetros de teorias linguísticas nas três últimas décadas”, Alves (2017a) propõe uma análise crítica sobre a trajetória do ensino de gramática no Brasil, observando como diferentes teorias linguísticas influenciaram – e ainda influenciam – as práticas pedagógicas em sala de aula. A autora discute o deslocamento de uma abordagem normativa e

tradicional para perspectivas mais descritivas e analítico-funcionais, refletindo sobre os desafios e as possibilidades que esse movimento trouxe ao contexto educacional.

Logo no início do texto, Alves (2017a) destaca que a gramática escolar tradicional, centrada na prescrição e na rigidez normativa, foi questionada a partir das mudanças de paradigmas teóricos que emergiram nas últimas décadas, especialmente com o avanço da Linguística como ciência. A autora explica que teorias como o gerativismo e o funcionalismo (a exemplo da sociolinguística e de estudos discursivos e pragmáticos) passaram a oferecer fundamentos mais adequados para compreender o funcionamento da linguagem em uso, impactando diretamente as concepções de ensino.

Um dos principais pontos do artigo é a crítica à permanência de práticas conservadoras no ensino de gramática, mesmo diante da renovação teórica. Alves (2017a) aponta que, apesar do avanço das teorias linguísticas, o ambiente escolar ainda reproduz modelos que privilegiam o ensino da norma culta como padrão único e inquestionável. A autora argumenta que essa postura desconsidera a variação linguística, a heterogeneidade dos falantes e as reais necessidades comunicativas dos alunos. A partir disso, Alves (2017a) defende a adoção de uma perspectiva de análise linguística crítica, que ultrapasse a simples descrição de regras e leve o aluno a refletir sobre os usos da língua nos diferentes contextos sociais.

Tal proposta implica considerar os gêneros textuais, a situação de enunciação, os efeitos de sentido e a intencionalidade discursiva como elementos fundamentais para a abordagem gramatical. Para ela, “ensinar gramática deve significar contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos no uso da linguagem” (Alves, 2017a, p. 296).

Ao final do artigo, a autora conclui que o ensino de gramática precisa estar em consonância com uma concepção sociointeracionista da linguagem, e que o professor deve assumir o papel de mediador do conhecimento, promovendo práticas que articulem a gramática ao letramento e ao desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A proposta de Alves (2017a) é clara: o ensino de gramática deve ser repensado à luz das teorias linguísticas contemporâneas e voltado à formação de usuários competentes da língua, e não meros repetidores de regras.

4. O ensino de Gramática à luz da BNCC – Uma perspectiva contemporânea

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, trouxe significativas mudanças na concepção do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo em relação ao ensino de gramática. Rompendo com o modelo tradicional, normativo e descontextualizado, a BNCC propõe uma abordagem integrada, funcional e reflexiva, em que o estudo da gramática está a serviço da construção de sentidos, da leitura crítica e da produção de textos em contextos reais de uso.

A BNCC entende que os conhecimentos linguísticos devem ser desenvolvidos em articulação com os campos de atuação (como vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário, entre outros) e com as práticas sociais da linguagem. Com isso, o ensino de gramática deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar um meio de compreensão e aprimoramento das práticas discursivas. A proposta não é abandonar o conteúdo gramatical, mas ressignificá-lo, inserindo-o em situações significativas que favoreçam a reflexão sobre a língua em uso.

Nessa perspectiva, os conteúdos gramaticais são trabalhados a partir da análise linguística (Alves 2017a), isto é, por meio da observação, investigação e discussão dos recursos linguísticos presentes em diferentes gêneros textuais. A BNCC defende que essa prática estimula o desenvolvimento da consciência linguística, permitindo ao aluno perceber as possibilidades de variação e escolha na linguagem e como essas escolhas produzem efeitos de sentido nos textos.

Além disso, a BNCC valoriza a diversidade linguística e combate o preconceito linguístico, ao reconhecer que a língua é heterogênea e varia conforme os contextos de uso, regiões e grupos sociais. O ensino de gramática, nesse sentido, deve contemplar a norma-padrão, mas também levar o aluno a compreender e respeitar as variedades linguísticas, capacitando-o a adequar sua linguagem às diferentes situações comunicativas.

Outro aspecto central é a vinculação entre gramática e letramento. A BNCC prevê que o conhecimento gramatical contribua para a leitura crítica, a escrita autoral e a participação cidadã. Portanto, atividades gramaticais devem sempre estar inseridas em práticas de leitura e produção de textos, e não apresentadas de forma mecânica, como listas de regras a serem memorizadas. Em suma, o ensino de gramática proposto pela BNCC (2017a) é dinâmico, contextualizado e orientado ao uso efetivo da língua. Ao deslocar o foco da norma para o sentido, e da regra para a re-

flexão, a Base promove uma educação linguística mais crítica, inclusiva e significativa.

5. Caracterização das questões de Gramática no ENEM (2015–2024)

Ao longo da última década, as questões de gramática no ENEM caracterizaram-se por uma abordagem predominantemente funcional e contextualizada da linguagem. Em vez de privilegiar a memorização de regras gramaticais isoladas – característica da tradição formalista –, o exame prioriza a compreensão da língua em seus usos sociais e comunicativos.

A análise quantitativa das provas de Linguagens e Códigos do ENEM, no período de 2015 a 2024, confirma essa tendência. O tema mais recorrente foi interpretação de textos, com 33,7% das questões, seguido por estrutura textual e análise de discurso (16,1%), leitura e artes (11,2%) e gêneros textuais (8,9%). Esses números evidenciam a centralidade da competência interpretativa e discursiva na avaliação, alinhada à perspectiva funcionalista, que entende a linguagem como instrumento de interação social.

Outros temas que reforçam esse viés são variação linguística (6,9%) e funções da linguagem (3,6%), ambos diretamente relacionados à valorização dos usos sociais e contextuais da língua. A presença de relações intertextuais (3,6%) e de questões sobre norma culta versus norma popular (2,0%) também revela a preocupação do exame com a diversidade linguística e com a competência pragmática dos candidatos.

Em contrapartida, conteúdos tradicionalmente associados ao ensino formal da gramática aparecem com menor incidência: gramática propriamente dita corresponde a apenas 2,1% das questões, enquanto semântica aparece com 1,8% e figuras de linguagem, com 1,2%. Mesmo temas como pontuação e ortografia, embora relevantes, são abordados de forma contextualizada, inseridos na análise de textos e não como exercícios mecânicos de correção.

Essa distribuição percentual evidencia uma mudança significativa no paradigma de avaliação: há um claro deslocamento do foco tradicional, normativo e estruturalista, para uma abordagem que valoriza a competência comunicativa e discursiva dos estudantes. Assim, o ENEM se alinha à perspectiva funcionalista da linguagem, que privilegia o uso efetivo e significativo dos recursos linguísticos em contextos variados, e

desloca o ensino da gramática de um fim em si mesmo para uma ferramenta de interpretação e produção de sentidos. Portanto, embora o conhecimento gramatical permaneça relevante, sua função no ENEM é sobretudo instrumental, subordinada à capacidade do candidato de compreender e interpretar textos, refletindo, assim, as orientações contemporâneas da Linguística Aplicada e do ensino de línguas.

Esses dados têm importantes implicações para a formação de professores de línguas. O perfil de avaliação do ENEM, centrado em competências de leitura, interpretação e análise discursiva, exige que os docentes transcendam o ensino tradicional, focado exclusivamente na norma-padrão e nas regras gramaticais descontextualizadas.

Assim, é fundamental que a formação inicial e continuada dos professores inclua uma perspectiva ampla e integrada da linguagem, que articule conhecimentos sobre gramática, mas que privilegie a compreensão dos gêneros textuais, das práticas discursivas e das múltiplas variações linguísticas presentes na sociedade. Essa orientação permite que o ensino de língua portuguesa se torne mais significativo, preparando os estudantes não apenas para o exame, mas para uma atuação crítica e competente na vida social.

Exemplos de Questões:

- ENEM 2022: Uma questão analisou a estrutura de um texto que alternava sequências verbais e nominais para criar dinamismo e expressar a experiência de envelhecimento.
- ENEM 2021: Outra questão discutiu a variação no uso dos pronomes de tratamento “tu”
- e “você” em diferentes regiões do Brasil, destacando a diversidade linguística.
- ENEM 2023: Uma questão explorou o uso não convencional de colchetes no nome de uma revista, relacionando a escolha gráfica à proposta editorial de abertura e receptividade.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2020 abordou diversos aspectos da gramática da língua portuguesa, enfatizando tanto o conhecimento das normas quanto a compreensão das variações linguísticas. A seguir, destacamos algumas questões:

Questão 7 – Variação Linguística e Apagamento de Preposição

Esta questão analisou o título de um filme que reproduz uma variedade linguística comum entre muitos brasileiros (QUE HORAS ELA VOLTA). A estrutura em questão caracteriza-se pelo apagamento de uma preposição, fenômeno frequente na linguagem oral informal. A alternativa correta foi a letra E.

Eis a questão ao pé da letra:

A frase, título do filme, reproduz uma variedade linguística recorrente na fala de muitos brasileiros. Essa estrutura caracteriza-se pelo(a):

A uso de uma marcação temporal.

B imprecisão do referente de pessoa.

C organização interrogativa da frase.

D utilização de um verbo de ação.

E apagamento de uma preposição.

Questão 41 – Uso da Norma-Padrão em Contexto Formal

Baseando-se em trecho do romance “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, a questão explorou o uso da norma-padrão na petição do personagem ao Congresso Nacional. A alternativa correta foi a letra A, indicando que o uso da norma-padrão se justifica pela situação social de enunciação representada.

Segue a questão literalmente:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polémicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro. (BARRETO, L. Triste fim de Policarpo Quaresma. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2012)

Nessa petição da pitoresca personagem do romance de Lima Barreto, o uso da norma-padrão justifica-se pela:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A situação social de enunciação representada.

B divergência teórica entre gramáticos e literatos.

C pouca representatividade das línguas indígenas.

D atitude irônica diante da língua dos colonizadores.

E tentativa de solicitação do documento demandado.

Questão 35 (ENEM Digital) – Prescrição Gramatical e Linguística

Esta questão apresentou um texto que critica a rigidez dos gramáticos em relação às normas da língua, destacando a importância de considerar as variações linguísticas reais. A alternativa correta foi a letra C, que aponta a contraposição entre o trabalho do linguista e as prescrições gramaticais. Essas questões refletem a abordagem do ENEM em avaliar não apenas domínio das normas gramaticais, mas também a compreensão das variações linguísticas e o uso da língua em diferentes contextos sociais e culturais.

Avaliação das Provas de Gramática no ENEM (2015–2024)

A abordagem adotada pelo ENEM nos últimos dez anos reflete uma concepção moderna de ensino da língua portuguesa, alinhada às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pontos Positivos:

- **Contextualização:** As questões inserem os fenômenos gramaticais em contextos reais de uso, promovendo uma aprendizagem mais significativa.
- **Valorização da Diversidade Linguística:** Ao reconhecer e respeitar as variações linguísticas, o exame contribui para a redução do preconceito linguístico e para a valorização das identidades culturais.
- **Integração com a Leitura e a Produção Textual:** A gramática é abordada como ferramenta para a compreensão e a produção de textos, reforçando sua função comunicativa.

Pontos a melhorar:

- **Equilíbrio entre Conteúdos:** Embora a abordagem funcional seja positiva, é importante garantir que aspectos mais formais da

gramática também sejam contemplados, para uma formação linguística completa.

- Clareza nas Questões: Algumas questões podem apresentar enunciados complexos, o que pode dificultar a compreensão por parte dos candidatos.

Contudo, as provas de gramática do ENEM entre 2015 e 2024 demonstram uma evolução significativa na forma de abordar o ensino da língua portuguesa, priorizando o uso real e significativo da linguagem. Essa abordagem contribui para a formação de leitores e escritores mais críticos e conscientes. No entanto, é fundamental manter um equilíbrio entre os diferentes aspectos da gramática e garantir a clareza das questões para que todos os candidatos possam demonstrar suas competências de forma justa.

6. Gramática no ENEM: análise à luz das teorias linguísticas contemporâneas

Nos últimos dez anos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem mantido um padrão consolidado no que diz respeito à abordagem da gramática na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Distanciando-se de uma concepção normativa e fragmentada, o exame adota uma perspectiva discursiva e funcional da linguagem, coerente com os pressupostos da Linguística Aplicada e com os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A gramática, nesse sentido, não é avaliada como um conjunto de regras descontextualizadas, mas sim como um instrumento que contribui para a construção de sentido nos textos.

Do ponto de vista do conteúdo, observa-se que os temas gramaticais mais recorrentes são coesão e coerência, variação linguística, aspectos morfossintáticos aplicados ao gênero textual, além da relação entre estrutura linguística e efeitos de sentido. Questões como a que apareceu na prova de 2020, que pedia ao candidato identificar o referente de um pronome demonstrativo no enunciado "... e isso deve ser considerado...", exigem uma análise de mecanismos coesivos, deslocando a gramática da decoreba para a interpretação textual (INEP, 2020). De forma semelhante, a questão de 2022 que tratava do uso do modo verbal imperativo em um cartaz de campanha ecológica reforça a articulação entre morfossin-

taxe e intencionalidade discursiva, uma perspectiva coerente com a função pragmática da linguagem (Koch, 2010).

A presença constante de questões que abordam a variação linguística também merece destaque. Ao tratar das diferentes formas de uso do português – como os pronomes de tratamento “tu” e “você” em diferentes regiões –, o ENEM propõe uma reflexão crítica sobre a heterogeneidade da língua e o preconceito linguístico, valorizando a norma de uso em detrimento da norma culta exclusiva (Bagno, 2007). Essa orientação reforça o papel da escola na formação de sujeitos linguísticos críticos, conscientes da diversidade e da adequação comunicativa.

Do ponto de vista teórico, essa abordagem se alinha à concepção de língua como prática social, tal como defendida por Marcuschi (2008), para quem a linguagem não é um sistema fechado, mas um instrumento de ação no mundo. Nessa perspectiva, a gramática deve ser ensinada e avaliada a partir de situações reais de uso, respeitando os gêneros discursivos e as intencionalidades envolvidas. Isso fica evidente nas provas entre 2015 e 2024, quando questões sobre ortografia, pontuação, concordância ou regência aparecem sempre contextualizadas em gêneros como charges, artigos, cartas, editoriais ou propagandas, evidenciando sua função comunicativa e seu efeito de sentido.

Contudo, embora a prova demonstre um avanço significativo ao evitar a gramática prescritiva, há aspectos que podem ser problematizados. Uma crítica recorrente entre educadores é o fato de que, ao enfatizar quase exclusivamente a gramática em uso, o exame acaba por negligenciar conteúdos mais sistemáticos da análise linguística, como a metalíngua, o reconhecimento de classes gramaticais ou a estruturação sintática mais abstrata. Embora tais conteúdos não devam ser o foco principal, sua ausência sistemática pode gerar um ensino que subestima o conhecimento técnico da língua, importante para certas práticas formais de leitura e escrita. Outro ponto sensível diz respeito ao grau de complexidade de algumas questões. Em determinados anos, os enunciados longos ou a presença de múltiplas camadas interpretativas podem dificultar a resolução por parte de candidatos com menor proficiência leitora, o que levanta questões sobre a equidade da avaliação.

Apesar dessas questões, é inegável que o ENEM tem contribuído para um novo paradigma de ensino da gramática, mais coerente com as práticas sociais da linguagem. Ao privilegiar a análise do uso efetivo da língua em contextos diversos, o exame coloca o estudante como sujeito

ativo na construção de sentidos, aproximando-se de uma pedagogia da linguagem comprometida com a formação cidadã e crítica.

7. Considerações finais

Assim, para preparar o discente da Educação Básica para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é imprescindível que o ensino de gramática seja orientado pela perspectiva da análise linguística, articulando-se com práticas de leitura, escrita e compreensão de textos inseridos em contextos reais de uso. Como destacam Geraldi (1983) e Moura Neves (2003), o ensino gramatical não deve ser concebido como mera memorização de normas, mas como uma reflexão sobre os usos e funções da linguagem, considerando seu caráter social e interacional.

O ENEM não avalia conteúdos gramaticais de forma isolada, tampouco valoriza exercícios tradicionais de análise morfo-sintática descontextualizada; ao contrário, privilegia a aplicação crítica e funcional da gramática em situações concretas de comunicação, perspectiva coerente com a abordagem funcionalista (Travaglia, 2009) e com a teoria socio-discursiva da linguagem, que concebe a língua como um instrumento de interação e construção de sentidos (Antunes, 2010).

Nesse contexto, uma prática pedagógica eficaz inicia-se com o trabalho a partir de textos autênticos – como notícias, campanhas publicitárias, obras literárias ou postagens em redes sociais –, que permitem aos estudantes analisar fenômenos gramaticais no funcionamento efetivo da língua. Tal abordagem possibilita a observação de elementos como pronomes, tempos e modos verbais, pontuação e vozes, compreendendo sua atuação na produção de sentidos. Por exemplo, a análise do modo imperativo em propagandas evidencia sua função persuasiva, articulando forma e função no processo comunicativo.

De similar importância é o tratamento sistemático da variação linguística, promovendo discussões sobre os múltiplos usos da língua que extrapolam a norma-padrão, em consonância com as concepções de linguagem como prática social (Geraldi, 1983; Moura Neves, 2003). Essa abordagem contribui para a formação de leitores críticos, capazes de interpretar discursos variados, como frequentemente é exigido no ENEM. Por exemplo, a comparação entre trechos de literatura de cordel e textos jornalísticos favorece a problematização das escolhas linguísticas e de seus efeitos de sentido.

Além disso, atividades de reescrita e paráfrase permitem ao estudante modificar estruturas sintáticas, pronominais ou temporais, promovendo a compreensão das funções sintáticas e semânticas dos constituintes textuais. A transformação do discurso direto em indireto, por exemplo, evidencia alterações na pontuação e nos tempos verbais, aprofundando a percepção dos efeitos produzidos por tais modificações.

Outro aspecto fundamental consiste na exploração dos mecanismos de coesão textual. Ao trabalhar com conectivos, pronomes e elipses, a partir da análise de redações-modelo do ENEM, o aluno desenvolve habilidades para organizar argumentos com clareza e coerência, aspectos essenciais para a construção de textos dissertativo-argumentativos, como apontam Antunes (2010) e Travaglia (2009). Da mesma forma, a promoção de análises críticas de discursos estimula a reflexão sobre como a linguagem opera na construção de argumentos, valores e ideologias, especialmente em textos opinativos, campanhas publicitárias, charges e *memes*. Esse tipo de abordagem evidencia, por exemplo, como o uso de verbos no presente e de adjetivos valorativos contribui para sustentar determinados pontos de vista, articulando gramática e contexto discursivo, conforme defendem Moura Neves (2003) e Antunes (2010).

A realização de simulados linguísticos, elaborados segundo a lógica avaliativa do ENEM, constitui uma estratégia que familiariza o estudante com as demandas da prova. Questões como “A substituição do termo X por Y manteria o sentido do texto? Justifique com base na função sintática” orientam o aluno a compreender a gramática não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de construção de significados, consolidando uma prática pedagógica coerente com as exigências contemporâneas da avaliação e com o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme postulam Geraldí (1983) e Travaglia (2009).

Por fim, evidenciamos que a proposta pedagógica do ENEM está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que enfatiza a necessidade de um ensino de língua portuguesa pautado pelo desenvolvimento de competências relacionadas ao uso efetivo da linguagem em contextos sociais diversos. A BNCC propõe que a análise linguística e semiótica seja integrada às práticas de leitura, escrita, oralidade e produção textual, superando a abordagem tradicional de ensino de gramática como mero treinamento mecânico de regras. Dessa forma, o ensino da gramática passa a ser concebido como um instrumento para a reflexão crítica sobre os efeitos de sentido produzidos em diferentes gêneros discursivos, promovendo a formação de sujeitos capa-

zes de atuar de maneira competente, ética e autônoma nas múltiplas esferas da vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada como um campo de saber transdisciplinar*. Campinas: Pontes, 2012.

ALVES, Rosana Ferreira. Caracterização de questões de gramática no ENEM. *Cadernos do CNLF*, v. XVIII, n. 12, p. 176-94. XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2014.

ALVES, Rosana Ferreira. Ensino de gramática no cenário atual: impactos de princípios e parâmetros de teorias linguísticas nas três últimas décadas. *Linguagem & Ensino*, v. 20, n. 2, p. 277-307, Pelotas, jul./dez. 2017a.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. São Paulo: Cultrix, 2000.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

_____. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books, 1975.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1984.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.G.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-36

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola: normas e uso*. São Paulo: Contexto, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TOMASELLO, Michael. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Outras fontes:

GUIA DO ESTUDANTE. *O que mais cai em Linguagens no Enem?*. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/o-que-mais-cai-em-linguagens-no-enem-e-como-estudar>. Acesso em: 1 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provas e gabaritos do ENEM (2015–2024)*. Brasília: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 abr. 2025.

**DEVOLVER A VOZ:
TRADUÇÃO E REINTEGRAÇÃO NA LÍNGUA DA GALIZA**

José Henrique Pérez-Rodríguez (Uvigo)
jhpr@uvigo.gal

RESUMO

O artigo analisa a singularidade da tradução para a língua da Galiza, concebida como variedade histórica do sistema galego-português sujeita a um processo de minorização e fragmentação normativa. A partir de uma perspectiva sociolinguística e glotopolítica, examina-se o papel da tradução como instrumento de normalização e planificação em contexto de diglossia com o castelhano. Destacam-se três dimensões: a condição de língua minorizada, a polielaboração normativa e a proximidade estrutural com o português luso-brasileiro. Defende-se que o tradutor galego atua como agente de inovação e de consolidação simbólica da língua, sendo a tradução padronizadora um meio privilegiado para atualizar e integrar o património textual galego-português.

Palavras-chave:

Tradução. Galego-português. Planificação linguística.

ABSTRACT

This article analyses the specificity of translation into Galician-Portuguese as a historical variety of the Galician-Portuguese system subjected to processes of minoritization and normative fragmentation. From a sociolinguistic and glottopolitical perspective, it explores the role of translation as a tool for linguistic normalization and planning under conditions of diglossia with Spanish. Three dimensions are highlighted: Galician's minoritized status, its polielaborated character, and its structural proximity to Luso-Brazilian Portuguese. It argues that the Galician translator acts as an agent of innovation and symbolic consolidation, and that standardizing translation serves as a privileged means to update and integrate the Galician-Portuguese textual heritage.

Keywords:

Translation. Galician-Portuguese. Language planning.

1. Introdução

Neste trabalho, propomo-nos examinar um conjunto de questões relativas à tradução cujo ponto de chegada é a variedade linguística em uso na Galiza – o galego-português da Galiza, denominação que empregamos aqui para sublinhar a continuidade histórica e estrutural com o conjunto galego-português, ainda que, no uso corrente, prevaleça a designação simples de *galego*; às vezes, em contextos muito específicos, também *português da Galiza*. Partimos da premissa de que a tradução re-

alizada para esta variedade apresenta características singulares, decorrentes da sua situação sociolinguística e da sua configuração normativa, que a diferenciam substancialmente do que habitualmente se entende por tradução entre línguas independentes e plenamente normalizadas.

O objetivo é, pois, identificar e analisar os elementos que singularizam a tradução para a língua da Galiza e que exigem do tradutor uma consciência particular do contexto cultural e do estatuto do idioma. Essas especificidades agrupam-se, como veremos, em torno de três eixos fundamentais: (i) a **condição de língua minorizada**, resultante de uma longa história de subalternização funcional; (ii) o seu **estatuto de língua poli-elaborada**, caracterizada pela coexistência de diferentes linhas de padronização – designadamente, o **isolacionismo**, que propõe uma norma e grafia diferenciadas para o galego, embora muito baseadas nos usos do castelhano, e o **reintegracionismo**, que defende a manutenção da continuidade histórica e estrutural com o conjunto galego-português. Ligado a isto, outra especificidade da tradução para galego é (iii) a **proximidade estrutural do galego com o luso-brasileiro**, que introduz problemas e possibilidades próprias no plano da tradução intervarietal.

Além desses três eixos estruturantes, cumpre reconhecer outros fatores que contribuem para a peculiaridade da tradução quando o galego-português da Galiza é a língua de chegada. A situação de diglossia funcional com o castelhano, que continua a exercer hegemonia institucional e mediática, coloca o tradutor diante de um público bilíngue assimétrico, cujas expectativas de legibilidade nem sempre coincidem com os padrões de correção ou naturalidade do galego. Soma-se a isso a escassez de *corpora* lexicográficos e terminológicos consolidados, que, embora os bem intencionados e meritórios esforços institucionais, continuam a apresentar importantes eivas e contradições (cf. Garrido Rodríguez, 2011). Isto obriga o tradutor a operar num espaço de relativa incerteza normativa, assumindo frequentemente um papel de inovador e codificador da norma. Essa limitação torna-se ainda mais evidente nas áreas técnico-científicas, onde a carência de terminologia padronizada conduz o tradutor a ter de adotar soluções *ad hoc*. Assim, o ato tradutório em galego adquire uma dimensão duplamente criativa: por um lado, enfrenta as restrições impostas por uma língua minorizada e poli-elaborada; por outro, participa ativamente da sua reelaboração e fortalecimento como língua de cultura.

O presente estudo não pretende prescrever soluções, mas, sobretudo, compreender e mostrar os mecanismos através dos quais a planifi-

cação e a tradução intervem na consolidação ou na erosão das línguas minorizadas e, particularmente, no caso da Galiza.

2. O galego como código linguístico minorizado

Entre os elementos que mais condicionam a prática tradutória quando o galego-português da Galiza constitui a língua de chegada, sobressai o seu estatuto sociolinguístico de língua minorizada em relação ao castelhano no espaço galego. A longa convivência histórica entre ambos os idiomas estabeleceu uma relação assimétrica de dependência, através da qual o castelhano se impujo como língua dominante e modelo de referência social. Essa situação de subordinação véu a gerar uma intensa e pouco controlada transferência de traços castelhanos, que se manifestam nos diversos níveis do sistema linguístico – desde o léxico até a morfossintaxe e a fonologia.

À luz da tipologia proposta por Charles A. Ferguson (1996 [1959]), essa relação pode ser interpretada como um caso paradigmático de *diglossia*, no qual duas variedades ou códigos coexistem num mesmo espaço social, mas com funções claramente diferenciadas. O castelhano ocupa as esferas de prestígio, de administração e de produção cultural, enquanto o galego permaneceu associado aos domínios da oralidade e da intimidade. Ainda que a realidade atual revele certa atenuação dessa divisão, a persistência de uma clara assimetria social entre ambas as línguas continua a justificar, em termos descritivos, o uso do modelo diglósico para a situação galega. Tal repartição funcional contribui para explicar tanto a persistência do bilinguismo assimétrico como a tendência à transferência estrutural que caracteriza a língua contemporânea.

A perda de autonomia funcional da língua da Galiza implicou igualmente um recuo nos seus domínios de uso e uma redução progressiva da sua base social de falantes, o que se traduziu num visível empobrecimento do *corpus* e da diversidade de registros disponíveis. A fala popular atual, marcada por esse prolongado contato desigual, tem sido descrita por alguns autores como uma variedade em vias de absorção, destinada, em última instância, a converter-se em dialeto do castelhano (Carvalho Calero, 1981, p. 13).

Desde a instauração do atual sistema político no Estado espanhol, no final da década de 1970, teve início um processo que, pelo menos em termos programáticos, visava restaurar o prestígio e a funcionalidade so-

cial da língua galega, até então privada de reconhecimento e relegada aos âmbitos informais. Trata-se do que habitualmente se designa por processo de normalização linguística, um conjunto de políticas destinadas a reintegrar o galego no espaço público e a dotá-lo de visibilidade institucional.

A intervenção política desenvolveu-se, sobretudo, através da expansão dos meios de difusão – com a criação de emissoras públicas de rádio e televisão em galego – e mediante a subvenção de iniciativas culturais que fomentassem a produção artística e editorial autóctone. Paralelamente, reconheceu-se a necessidade de proceder à padronização e depuração da língua, tarefa de natureza mais técnica e normativa, que implicava definir critérios ortográficos e morfológicos estáveis – questão a que regressaremos na epígrafe seguinte.

Neste estudo, interessa-nos especialmente examinar os efeitos do processo normalizador sobre a produção cultural galega e os traços que a tornam singular. Sob o termo *produção cultural* incluímos, em primeiro lugar, os suportes impressos – livros, periódicos e documentos de variada tipologia –, mas também os materiais audiovisuais e sonoros (cinema, música, gravações) e as formas de expressão ao vivo, como o teatro e os concertos. Em todas essas manifestações, atua, de modo direto ou indireto, a política linguística de normalização, que procura incentivar economicamente a criação cultural para torná-la viável e permitir que desempenhe, de forma socialmente reconhecida, a função de configuração simbólica da comunidade.

Parte-se do princípio de que, ao expor o público a expressões culturais próprias em condições de aparente normalidade, se promove um prestígio social da língua – isto é, uma revalorização simbólica que, idealmente, contribuiria para inverter gradualmente o processo de substituição linguística e para restabelecer o galego-português como veículo legítimo de comunicação culta e criativa.

Para os propósitos deste estudo, é particularmente importante sublinhar a relevância dos produtos culturais que não têm origem no contexto galego, mas que chegam ao público através de traduções ou adaptações de obras provenientes de outros espaços linguísticos e culturais. Esses textos traduzidos desempenham um papel decisivo na circulação de modelos discursivos e simbólicos, contribuindo, direta ou indiretamente, para a reconfiguração das normas de uso da língua e para o modo como esta é percebida socialmente.

Com efeito, a tradução assume, em situações de subalternidade linguística, uma função estratégica: permite introduzir novas formas de expressão, amplia o repertório de registros disponíveis e reforça o estatuto cultural da língua-alvo. Nos contextos em que a produção autóctone é limitada ou carece de estabilidade institucional, a tradução torna-se um instrumento privilegiado de reconstrução simbólica, capaz de articular renovação cultural e afirmação identitária. É o que ocorre quando a literatura traduzida ocupa uma posição “primária” no polissistema literário, participando ativamente na modelação do seu centro e introduzindo novos modelos (Even-Zohar 1990). É neste sentido que, no caso galego, a atividade tradutória pode ser entendida como parte integrante do processo de regeneração linguística – não apenas como operação técnica, mas como ato culturalmente produtor.

A análise da tradução para o galego-português da Galiza revela, contudo, uma série de características estruturais que a distinguem da prática tradutória em contextos normalizados. Essas particularidades configuram uma realidade quádrupla, que o tradutor deve ter sempre presente:

a) em primeiro lugar, o tradutor galego não atua num mercado consolidado, mas num espaço editorial e institucional restrito e frequentemente artificial, cuja sustentabilidade depende de apoios públicos e políticas de promoção cultural;

b) em segundo lugar, as traduções gozam de certa vantagem competitiva face às produções locais, uma vez que se alimentam de obras já legitimadas por outros sistemas literários e, portanto, entram no circuito com um capital simbólico prévio;

c) em terceiro lugar, o tradutor trabalha com uma variedade linguística ainda em processo de definição normativa, sendo muitas vezes forçado a tomar decisões que ultrapassam o plano estilístico e assumem um valor prescritivo, influenciando o desenvolvimento do *corpus*;

d) finalmente, o processo normalizador tende a privilegiar a tradução estética – literária ou artística –, relegando a tradução de natureza pragmática ou técnico-científica para um plano secundário, o que limita a expansão funcional da língua e a consolidação dos seus domínios especializados.

O primeiro aspeto a destacar decorre da própria lógica da normalização linguística, que altera significativamente as condições de exercício profissional do tradutor. Num contexto em que a produção cultural

depende de incentivos públicos e não de um mercado autossustentado, o tradutor passa a integrar um circuito laboral particular, diferente do que se observa nas economias culturais consolidadas. É provável que um número restrito de profissionais alcance maior estabilidade institucional do que os que trabalham em contextos de concorrência aberta; ainda assim, essa estabilidade compensa-se com um nível inferior de exigência qualitativa e de visibilidade pública, o que inevitavelmente limita as possibilidades de projeção profissional.

Importa, além disso, considerar que grande parte dos produtos culturais mencionados anteriormente se caracteriza por um alcance massivo. São produções que circulam através daquilo que se poderia chamar ‘linguagem pública’, isto é, um discurso de ampla reprodutibilidade, capaz de atingir um número potencialmente ilimitado de destinatários. Os meios de comunicação contemporâneos amplificam essa difusão a níveis sem precedentes, permitindo que uma única mensagem alcance milhões de receptores. Nessa perspectiva – e este ponto é crucial –, todo texto traduzido e inserido no *corpus* do galego passa a ocupar o mesmo estatuto simbólico e comunicativo das criações originais: um livro traduzido para o galego-português da Galiza é, de facto, um livro galego no sentido pleno da expressão. À luz da teoria dos polissistemas (Even-Zohar, 1990; Toury, 1995), o tradutor atua como agente de inovação normativa, introduzindo modelos textuais e léxicos que repercutem diretamente na configuração do sistema literário e na legitimação das variedades emergentes.

Dessa constatação deriva o segundo ponto essencial: as traduções detêm uma vantagem estrutural em relação às produções locais. Tal primazia explica-se pela enorme diversidade e volume de produtos culturais estrangeiros disponíveis, que contrastam com o caráter limitado e frágil da criação autóctone em língua própria. Os primeiros procedem, com frequência, de culturas consolidadas e de mercados reais, dotados de mecanismos de seleção e legitimação prévios, ao passo que os segundos permanecem circunscritos a um âmbito restrito, carente de recursos e de reconhecimento.

A vantagem das traduções reforça-se, ademais, pelo facto de os produtos estrangeiros serem objeto de uma pré-seleção editorial e comercial, que garante a escolha de materiais com maior potencial de interesse para o público. O exemplo da televisão pública galega ilustra bem este fenómeno: a maior parte dos filmes transmitidos diariamente é traduzida e dobrada, sobretudo a partir do inglês, e raramente enfrenta concorrência direta da produção local. Todavia, a abundante presença de materiais ori-

ginais em castelhano e versões dobradas para este idioma, amplamente disponíveis para o espectador galego noutros meios de comunicação, tende a neutralizar ou até a anular o impacto normalizador das versões traduzidas para galego.

Compete, portanto, ao tradutor ou ao iniciador do projeto adotar uma postura estratégica e crítica, procurando evitar a convergência com o mercado da língua dominante sempre que esta possa comprometer a eficácia simbólica da tradução. Sempre que possível, deve-se privilegiar a seleção de materiais inéditos no mercado galego, capazes de suscitar genuíno interesse e de ampliar os horizontes da língua de chegada, pois a escolha criteriosa do iniciador da tradução (Nord, 2005, p. 9-11), pode determinar a relevância cultural e o valor formativo da obra traduzida. Como sublinha Meylaerts (2011), toda tradução em contexto multilingue é também um ato de política linguística em ação, pois redefine o estatuto simbólico das línguas envolvidas. No caso galego, o tradutor atua como mediador e legislador informal da norma, operando uma verdadeira política de usos.

A partir do que foi exposto, depreende-se que o tradutor galego assume uma responsabilidade comparável à dos principais agentes de produção cultural – escritores, artistas, cientistas ou jornalistas – na configuração do *corpus* efetivo da língua em processo de normalização. É através do conjunto das suas escolhas tradutórias que se consolida, progressivamente, a rede de usos legítimos que dará forma à futura norma comum. O trabalho do tradutor, portanto, transcende o plano técnico da equivalência textual: ele participa diretamente na elaboração simbólica e funcional da língua, influenciando os rumos da sua padronização.

O grau de consciência e de rigor com que o tradutor exerce essa função é determinante para a legitimidade e consistência da variedade que vinher a afirmar-se como padrão. A atenção ao uso preciso, a busca de soluções lexicais e morfossintáticas adequadas à estrutura do galego-português da Galiza, bem como a capacidade de inovar terminologicamente com base em critérios racionais e sistemáticos, são fatores que condicionam a solidez e a coerência do modelo linguístico emergente. Em contextos minorizados, o tradutor converte-se, assim, num agente normativo de facto, cuja atuação pode reforçar ou debilitar o prestígio da língua.

Cumpra ainda sublinhar que, em processos de normalização como o galego, tende a haver uma valorização desproporcionada da tradução

estética – sobretudo literária – em detrimento da tradução pragmática, de caráter técnico, científico ou divulgativo. Essa assimetria reflete uma orientação cultural que privilegia a dimensão simbólica e identitária da língua, relegando a sua funcionalidade prática para segundo plano. No entanto, um processo de normalização efetivo requer também a expansão dos domínios especializados de uso, condição indispensável para consolidar a vitalidade e a autonomia da língua em todos os níveis da vida social.

Por isso, o tradutor deve ter consciência desse desequilíbrio funcional e procurar, dentro das suas possibilidades, **corrigi-lo**, contribuindo para a diversificação dos campos de atuação da língua e para a ampliação do seu prestígio social através da tradução de textos técnicos, científicos e comunicativos que demonstrem a plena capacidade expressiva do galego-português.

3. O galego como língua submetida a um processo de polielaboração

A distinção proposta originalmente por Heinz Kloss (1967) e posteriormente desenvolvida por Žarko Muljačić (cf. 1995, p. 21 e ss.) constitui um marco fundamental na caracterização tipológica das línguas. Estes autores diferenciam entre línguas por distância (*Abstandsprachen*), definidas pela sua autonomia estrutural, e línguas por elaboração (*Ausbausprachen*), determinadas pelo grau de desenvolvimento e de codificação cultural que alcançam. Com base nessa tipologia, o isolacionismo linguístico galego elaborou a hipótese segundo a qual o galego e o português seriam, essencialmente, a mesma língua por distância, mas duas línguas diferentes por elaboração (cf. Fernández Rei, 1995, p. 192-93). Tal formulação traduz, em última instância, uma tentativa de legitimar a diferenciação normativa do galego em relação ao português através de critérios funcionais e socioculturais. Ainda que esta questão mereça um exame mais detido na epígrafe seguinte, interessa-nos aqui refletir de modo particular sobre o conceito de elaboração linguística e sobre as suas implicações teóricas.

De acordo com este quadro conceitual, elaborar uma língua implica como passo prévio promover a uniformização de usos de uma das suas variedades internas – quer se trate de uma variedade natural, quer de uma forma construída com fins de padronização. O processo de elaboração está intimamente vinculado à consolidação de uma forma escrita comum, que se difunde socialmente e adquire prestígio como veículo legítimo da

expressão cultural. Como observa Žarko Muljačić, “toda ‘língua por elaboração’ [...] ‘conquista’, por assim dizer, o seu próprio espaço dialetal, criando deste jeito a respetiva língua por distanciamento e não à inversa.” (Muljačić, 1995, p. 22). Ou seja, é a variedade elaborada que projeta retroativamente a sua autoridade sobre o conjunto do contínuo dialetal, estabelecendo-se como modelo normativo e referência simbólica para todas as demais formas do sistema. A elaboração, portanto, não resulta apenas da maturação espontânea de uma língua, mas de um processo de construção cultural consciente, em que o uso escrito desempenha papel central na definição do que é reconhecido como “língua” no sentido pleno do termo.

A maior parte dos idiomas europeus, incluindo várias línguas que sofrêrom processos de subalternização, atravessou em algum momento um processo de elaboração linguística. Entre os idiomas que alcançárom esse desenvolvimento de forma precoce encontram-se o espanhol, o inglês e o francês, cujas normas escritas se fixárom já em períodos relativamente antigos, garantindo-lhes prestígio e estabilidade institucional. Outras línguas, como o italiano e o alemão, conhecêrom um percurso mais tardio de padronização, razão pola qual as suas variedades dialetais continuárom a desempenhar por mais tempo um papel expressivo na vida social e cultural, preservando vitalidade e valor identitário.

Um caso particularmente elucidativo é o do neerlandês e do alemão, línguas que partilhárom originalmente uma mesma base por distância, uma vez que as variedades neerlandesas se integravam no contínuo dialetal do baixo-alemão. A separação entre ambas não decorreu de diferenças estruturais profundas, mas de processos políticos distintos: fôrom as circunstâncias históricas específicas de cada território que determinárom a divergência elaborativa, culminando na consolidação de dous padrões independentes, hoje reconhecidos como línguas autônomas. Este exemplo evidencia que a elaboração não é um fenômeno meramente linguístico, mas um ato de planificação cultural e institucional, condicionado por forças sociais e políticas.

Fenômenos desse tipo são, em geral, intuitivamente reconhecidos por quem observa a evolução das línguas, ainda que raramente se perceba que os processos de elaboração podem ocorrer de forma paralela e concorrente dentro de uma mesma comunidade. Em situações de tensão ou fratura social, é possível que diferentes grupos promovam projetos normativos alternativos, resultando na emergência de duas (ou mais) línguas por elaboração dentro do mesmo espaço comunicativo. Sob o ponto de

vista funcional, trata-se da formação de uma língua multicéfal, isto é, de um sistema comum que se desdobra em padrões divergentes, cada um reivindicando legitimidade cultural e reconhecimento institucional.

Quando duas ou mais propostas de normalização se desenvolvem em paralelo, cada uma sustentada por uma tradição gráfica e por princípios normativos distintos, o resultado é uma pluralidade de modelos de prestígio que disputam o papel de referência comum, fragmentando a unidade funcional do espaço linguístico. Um exemplo particularmente elucidativo de polielaboração em contexto europeu encontra-se no caso norueguês, frequentemente citado como paradigma de duplicidade normativa institucionalizada. Após a independência da Noruega, em 1905, consolidáram-se duas normas escritas oficiais – o Bokmål e o Nynorsk –, ambas derivadas do mesmo contínuo linguístico escandinavo, mas orientadas por projetos ideológicos distintos: o primeiro, mais próximo do dinamarquês e associado às elites urbanas e administrativas; o segundo, criado a partir de variedades rurais, com o objetivo de restaurar a autenticidade nacional e afastar-se da herança colonial. Apesar das diferenças ortográficas e lexicais, ambas as normas coexistem legalmente, sendo utilizadas em contextos educativos, literários e administrativos. A experiência norueguesa demonstra que a existência de duas linhas de elaboração paralelas não implica desordem ou anomalia, mas pode refletir uma pluralidade legítima de estratégias de planificação linguística dentro de um mesmo sistema, desde que reconhecida e gerida de forma consciente pelas instituições e polos falantes.

Na Galiza, este fenómeno adquire uma clareza singular. O galego-português da Galiza atravessa atualmente um processo de polielaboração, entendido como a coexistência de mais de uma proposta de codificação e de planificação linguística. No seio desse mesmo sistema convivem duas tendências normativas que se desenvolvêrom de forma simultânea e orientada por finalidades opostas. Por um lado, o modelo isolacionista, adotado pela oficialidade autonómica, procura consolidar uma variedade autónoma, com ortografia e critérios gramaticais próprios, concebida como expressão de identidade regional e como forma de demarcar a diferença face ao português e de integrar, de modo tácito, boa parte do influxo castelhano. A formulação institucional deste modelo, cristalizada nas *Normas Ortográficas e Morfológicas do Idioma Galego* (ILG/RAG, 1982), partiu de uma perspectiva declaradamente fonologista, o qual foi usado, sobretudo, como argumento pontual para tentar justificar como “inevitável” a confluência com o castelhano. Afinal, tal corrente orien-

tou-se para a criação de um padrão diferencial para a Galiza, incompatível, e mesmo em muitos casos oposto, ao lusitano e ao brasileiro. Ao privilegiar a diferenciação formal em relação ao português, este projeto favoreceu a consolidação de uma norma endógena, mas dependente, que reflete a influência prolongada do castelhano e, do ponto de vista reintegracionista, mantém a língua num estatuto funcional subordinado, tanto no plano social quanto no simbólico. Esta norma é considerada oficial pela atual administração autonómica¹³.

Por outro lado, encontramos o modelo reintegracionista, que propõe uma elaboração convergente, orientada para restaurar a continuidade gráfica, histórica e funcional com o restante domínio galego-português e reafirmar o princípio de unidade do sistema linguístico, procurando a sua inserção plena no espaço cultural lusófono. Trata-se de uma corrente que, nascida em círculos académicos e culturais galegos desde meados do século XX, fundamenta-se numa leitura filológica e histórica da língua, concebendo o galego e o português como variantes de um mesmo diassistema românico. O reintegracionismo defende que a normalização linguística da Galiza deve realizar-se dentro desse quadro comum, não por imitação externa, mas por reconexão com a sua própria tradição (*vid.* AGAL, 1983). Assim o sintetizava com clareza o professor Ricardo Carvalho Calero, vulto maior da cultura galega e figura central do movimento reintegracionista:

O galego é galego português, nom galego castelhano. Pertence à área iberorromânica ocidental, nom à área iberorromânica central. Logo, é lógico que a sua ortografia, consoante a geografia e a história, responda às características do sistema ocidental, e nom às do sistema central (Carvalho Calero, 1985)

Neste enquadramento, o reintegracionismo assume uma função duplamente emancipadora: por um lado, rompe a dependência cultural e linguística face ao castelhano; por outro, reintegra a Galiza num sistema policêntrico partilhado, no qual diferentes variedades convivem em pé de igualdade. Por esta razão, o caso galego pode ser interpretado também

¹³ Para informações sobre a norma linguística oficial vigente na Galiza – conhecida como modelo isolacionista – e sobre as instituições que a promovem, podem consultar-se os seguintes sítios:

- Instituto da Língua Galega (ILG)
- <https://ilg.usc.gal/>
- Real Academia Galega (RAG)
- <https://academia.gal/>
- Consello da Cultura Galega (CCG) – <https://consellodacultura.gal/>

sob a ótica da pluricentralidade (Clyne, 1992; Ammon, 1995), entendida como a coexistência de vários polos de autoridade linguística dentro de um mesmo sistema. Sob tal perspectiva, a Galiza representaria um subcentro emergente no domínio galego-português, em diálogo com os centros consolidados de Portugal e do Brasil, e em articulação, também, com os espaços africanos e asiáticos de expressão lusófona, que contribuem para a crescente diversidade interna e para o caráter transcontinental do sistema¹⁴.

As duas correntes de elaboração que coexistem na Galiza incidem sobre a mesma base linguística, mas orientam-se por finalidades sociopolíticas antagônicas. Enquanto a primeira privilegia a diferenciação interna e procura afirmar uma identidade normativa diferencial, a segunda advoga a integração funcional e simbólica no conjunto do espaço linguístico galego-português. Esta dualidade de orientação produz uma situação de duplicidade normativa, perceptível tanto nos sistemas de ensino quanto nos meios de comunicação e na produção editorial, onde, mesmo em situação claramente desigual, se alternam ou coexistem formas gráficas, lexicais e morfossintáticas diversas. O resultado é que tanto o falante comum quanto o tradutor enfrentam uma língua com múltiplos padrões de referência, sendo forçados a optar por variantes que não se distinguem apenas por critérios formais, mas também por implicações ideológicas e identitárias. Assim como na Noruega, a coexistência de modelos elaborativos distintos na Galiza reflete não uma anomalia linguística, mas a diversidade de projetos culturais em disputa dentro de um mesmo espaço comunicativo.

Sob uma perspectiva teórica mais ampla, esta configuração demonstra que a elaboração linguística transcende o domínio técnico ou filológico e deve ser compreendida como um processo eminentemente social e político. O modelo que se consolida como padrão não é necessariamente o mais coerente do ponto de vista estrutural, mas aquele que alcança maior reconhecimento simbólico e institucional dentro de uma dada comunidade. No contexto galego, a oposição entre o modelo convergente e o modelo divergente reflete, em última análise, um conflito entre duas concepções de identidade coletiva. Por um lado, encontra-se a que se

¹⁴ Para uma introdução acessível ao movimento reintegracionista galego e às suas bases filológicas e sociolinguísticas, podem consultar-se os seguintes sítios institucionais e de referência:

– Associação Galega da Língua – <https://a.gal/>

– Associação de Estudos Galegos (AEG) – <https://www.aeg.gal/>

– Academia Galega da Língua Portuguesa (AGLP) – <https://www.academiagallega.gal/>

ancora numa integração sistémica no quadro ideológico decorrente da atual configuração política espanhola, aceitando faturalmente um papel subalterno para o galego como “língua alternativa” ou de expressão regional. Por outro lado, acha-se a que reivindica a continuidade histórica e cultural com o mundo lusófono, propondo uma visão transnacional da identidade linguística galega à margem de quaisquer considerações políticas ou administrativas. Esta corrente defende que a codificação do galego deve seguir um modelo convergente, voltado para o reestabelecimento da unidade linguística e para o fortalecimento das inter-relações com os outros padrões existentes no espaço lusófono.

À luz do que foi exposto, é possível afirmar que a língua da Galiza representa, na atualidade, um caso exemplar de língua em processo de polielaboração, caracterizada pela coexistência de dous padrões normativos que buscam simultaneamente afirmar a sua legitimidade cultural e institucional. Essa dualidade normativa explica a heterogeneidade observável nos diferentes domínios de uso do idioma – desde as publicações académicas e didáticas até a produção jornalística e audiovisual –, onde convivem critérios gráficos, morfológicos e lexicais diferentes.

A situação presente pode ser descrita como uma fase de competição elaborativa, marcada por tensões entre uniformização e diversidade. Embora essa multiplicidade produza uma certa fragmentação formal, ela é também sinal de uma vitalidade linguística ativa, que se manifesta no empenho coletivo de redefinir os parâmetros da normalidade linguística. Longe de representar um estado de decadência, a pluralidade do galego-português revela uma comunidade empenhada em reconstruir o seu modelo de referência, afirmando-o como espaço dinâmico de criação e de renegociação identitária.

4. Repercussões derivadas da proximidade linguística ao português lusitano e brasileiro

Como vimos anteriormente, a língua falada na Galiza apresenta a particularidade de ser uma língua polielaborada, isto é, um sistema em que coexistem diversas propostas de normalização e de codificação. No âmbito dessa pluralidade, vimos de distinguir dous tipos principais de orientação: a elaboração convergente, que procura aproximar-se dos restantes padrões do sistema galego-português, e a elaboração divergente, que visa afirmar uma norma própria e diferenciada. Ambas as tendências

estão hoje simultaneamente presentes na realidade linguística galega, manifestando-se em contextos sociais e institucionais diferentes.

Independentemente da orientação que se adote, é incontornável reconhecer a grande proximidade estrutural e tipológica entre a fala galega e o modelo luso-brasileiro. Entre línguas ou variedades que partilham grau de semelhança comparável, podem citar-se casos como o das línguas escandinavas, o tcheco e o eslovaco, ou o russo e o bielorusso. Dentro de uma mesma língua, quando se trata de processos de elaboração convergente, podem mencionar-se os pares flamengo e neerlandês, moldavo e romeno, ou ainda as variedades do francês europeu e do francês do Quebec, do inglês norte-americano e o inglês britânico, entre outras.

Esta configuração de proximidade coloca ao tradutor galego-português três questões fundamentais, que orientam a reflexão subsequente:

- a) que especificidades apresenta a tradução entre línguas ou variedades muito próximas?
- b) em que medida é legítimo falar de tradução intralingual nesse contexto?
- c) e até que ponto o luso-brasileiro pode servir como referência e apoio para o trabalho tradutório realizado em galego?

No que respeita à primeira questão – e, em certa medida, também à segunda –, circunscrita à tradução entre o galego e o luso-brasileiro, importa reconhecer que o tradutor se confronta com um conjunto de particularidades linguísticas e cognitivas que requerem atenção específica. Entre elas, destaca-se o fenómeno dos *falsos cognatos* ou *falsos amigos*, entendidos como unidades lexicais ou expressões que apresentam semelhança formal entre as duas variedades, mas diferença significativa no conteúdo semântico. Esses elementos constituem fontes recorrentes de erro e ambiguidade, uma vez que o tradutor tende a atribuir-lhes equivalência de sentido com base na aparência formal. A frequência desses falsos paralelismos varia em função do grau de proximidade entre as variedades e do nível de convergência alcançado nos respetivos processos de elaboração.

No caso concreto da língua falada no nível popular na Galiza, observa-se uma ocorrência relativamente elevada de falsos cognatos em relação às outras variedades do mesmo sistema linguístico, enquanto tais discrepâncias são muito menos comuns em relação ao castelhano. Essa

assimetria explica-se pela influência prolongada do espanhol como referência normativa e cultural dominante na Galiza, que produziu um processo de deslocamento semântico em direção às formas e valores expressivos do castelhano. Um exemplo paradigmático é o do adjetivo *largo*, cuja aceção na fala popular galega foi amplamente assimilada em tempos recentes à da palavra homônima espanhola, significando já “comprido” para a maioria dos falantes.

Compete, portanto, ao tradutor adotar uma postura crítica e vigilante perante esse tipo de interferências, de modo a evitar interpretações errôneas e a selecionar, sempre que necessário, as formas mais adequadas ao sistema galego-português. Essa atenção é especialmente necessária no que respeita ao padrão isolacionista, o qual, nem sempre procede a uma depuração sistemática dos influxos castelhanos e mesmo tende a perpetuar e até a institucionalizar alguns desses falsos cognatos em relação ao luso-brasileiro.

A tradução entre variedades da mesma língua – ou entre línguas muito próximas – apresenta ainda uma característica específica que raramente tem sido devidamente considerada nos estudos tradutológicos. Trata-se da possibilidade de incorporar elementos expressivos da língua de partida no texto de chegada, criando uma zona de permeabilidade linguística que desafia as fronteiras convencionais entre fidelidade e adaptação. Surge então uma questão de ordem prática e estilística: como representar em galego-português da Galiza determinados registros próprios de outras variedades, como a fala popular brasileira ou as formas crioulas e semicrioulas de outros espaços lusófonos?

Na tradução interlingual “típica”, a presença de traços expressivos da língua de origem no texto traduzido seria normalmente considerada uma falha de correção estilística ou uma interferência indesejada. Todavia, quando se trata de variedades afins, essa influência pode assumir um valor enriquecedor, funcionando como um processo de osmose linguística que expande o repertório expressivo e amplia o espaço comunicativo partilhado entre as diferentes formas do sistema galego-português. Ainda que tal intercâmbio se verifique de maneira limitada ou passiva, ele contribui para reforçar o caráter pluricêntrico e dinâmico da língua.

Por outro lado, as variedades portuguesa e brasileira constituem referentes privilegiados para o tradutor galego, ao permitirem procurar modelos expressivos e soluções tradutórias aplicáveis ao galego em traduções provenientes de outras línguas. Questões recorrentes – como a

forma de reproduzir sotaques ou marcas dialetais de terceiros idiomas, ou a maneira e conveniência de traduzir títulos de obras literárias e audiovisuais – já fôrom amplamente enfrentadas e resolvidas no contexto luso-brasileiro.

Também as opções estilísticas, como o eventual uso de infinitivos substituindo a flexão verbal ao traduzir o discurso original do inglês falado por indígenas norte-americanos, como é típico das dublagens dos filmes do faroeste em castelhano, encontram paralelo em estratégias já estabilizadas na prática tradutória portuguesa e brasileira. Assim, a experiência luso-brasileira oferece um quadro de referência funcional que permite ao tradutor galego reduzir a necessidade de atuar como instância primária de codificação para produzir equivalentes na língua-alvo, ou evitar decalcar as preferências consolidadas no âmbito do idioma castelhano.

Além disso, o luso-brasileiro pode ser tomado como modelo orientador, enquanto variedade de longa tradição elaborativa, especialmente no que atinge a adaptação terminológica e a formação de neologismos; embora às vezes a terminologia científico-técnica luso-brasileira também não seja totalmente constante nem unitária. Esta observação recorda que, mesmo dentro das normas consolidadas, a língua permanece um sistema em evolução, sujeito à variação e à inovação – o que reforça a importância de uma abordagem flexível e crítica por parte do tradutor galego.

Cumpre, por fim, abordar a questão da tradução intralingual. Em princípio, nada impede que o termo “tradução” seja aplicado à transposição de textos entre variedades de uma mesma língua – ou mesmo entre línguas extremamente próximas –, desde que tal designação não seja utilizada de forma acrítica, como argumento automático para legitimar a idoneidade desse tipo de operação. A etimologia latina do termo (*trans* = “através de” + *ducere* = “conduzir”) autoriza, de facto, essa extensão semântica. No entanto, o debate sobre a validade e os limites da tradução intralingual deve situar-se num plano mais profundo, no qual se articulem as tensões entre elaboração convergente e divergente e, especificamente no caso galego, entre as concepções reintegracionista e isolacionista de planificação linguística.

Seja como for, é evidente que a tradução não constitui um ato neutro no interior dessa dialética. Pelo contrário, enquanto a tradução interlingual convencional tende, em princípio, a aproximar culturas e a atenuar fronteiras simbólicas – ainda que tal efeito seja, muitas vezes, mais

ideal do que real –, a tradução intralingual atua no sentido inverso, reerguendo fronteiras dentro do próprio sistema linguístico. O simples facto de uma variedade ser objeto de tradução já implica que passe a ser percebida como alheia, deslocada para o domínio do “outro”. Consequentemente, a prática da tradução intralingual dificulta a circulação livre de textos e produtos culturais, erguendo barreiras simbólicas que enfraquecem a integração comunicativa e cultural no espaço galego-português.

Há, contudo, um tipo particular de tradução intralingual cuja legitimidade não pode ser descartada: trata-se da tradução padronizadora, entendida como o processo de revisão e adaptação de textos galegos – sobretudo literários e ensaísticos – para uma norma linguística estabilizada e coerente. Dada a enorme quantidade de obras produzidas em momentos de ausência normativa ou sob grafias heterogêneas, esta modalidade de tradução desempenha um papel essencial na recuperação, atualização e integração do património textual galego-português. Longe de erigir fronteiras, a tradução padronizadora visa superá-las, restituindo unidade funcional e visibilidade ao *corpus* da literatura galega, e permitindo que ele circule e dialogue em igualdade com o restante espaço lusófono.

Na Galiza, as possibilidades desse tipo de tradução são amplas e urgentes. Centenas de textos permanecem parcialmente inacessíveis ao leitor comum galego, e em geral aos leitores lusófonos, por divergirem das convenções gráficas vigentes ou por apresentarem hibridismos ortográficos resultantes da ausência de políticas editoriais consistentes. A reescrita padronizadora, conduzida com critérios filológicos rigorosos e respeito pela intenção autoral, pode converter-se numa ferramenta de reapropriação cultural, permitindo que a produção literária galega se incorpore de modo orgânico ao sistema galego-português. Neste sentido, a tradução intralingual, quando orientada por um propósito de reintegração e normalização convergente, não é um obstáculo, mas um instrumento de coesão e revitalização linguística. A tradução padronizadora alinha-se com o princípio reintegracionista de convergência funcional, ao restituir unidade e inteligibilidade à tradição escrita galega.

Do ponto de vista ético e político, estas constatações conduzem a uma tomada de posição clara. A nosso ver, a tradução intralingual, fora do caso ressaltado da tradução padronizadora, não deve ser incentivada no contexto galego, uma vez que contribui para acentuar a segmentação interna e para afastar a comunidade galega do conjunto lusófono. O tradutor, enquanto agente de mediação cultural, deve atuar com consciência crítica e coerência ideológica, ponderando as consequências linguísticas

e identitárias que as suas escolhas podem implicar. Cada tradução desnecessária de um texto luso-brasileiro para o galego isolacionista representa, em termos simbólicos, um passo de distanciamento em relação à Lusofonia – um movimento que, acumulando-se, transforma progressivamente o que é próprio em algo percebido como estrangeiro.

5. *Conclusões*

Sem dúvida, é grande a responsabilidade que recai sobre aqueles que escolhem o galego-português da Galiza como língua-alvo nas suas traduções. A tarefa que assumem ultrapassa amplamente o domínio técnico da mediação textual: cada decisão lexical, gráfica ou estilística implica uma tomada de posição no campo da planificação linguística e da construção simbólica da identidade coletiva.

Traduzir para a língua da Galiza não é apenas verter significados; é participar ativamente na elaboração da língua, na consolidação do seu *corpus* e na definição dos seus horizontes de prestígio e funcionalidade. O tradutor, em contextos de sistemas literários periféricos, converte-se em um agente de inovação, capaz de deslocar o centro de gravidade do sistema e introduzir novas possibilidades expressivas. No caso galego, esse papel adquire uma relevância particular: o tradutor atua simultaneamente como mediador intercultural e agente de consolidação normativa, ajudando a determinar que formas e registros se legitimam como “galegos”.

Por isso, quem traduz para galego deve exercer o seu ofício com consciência crítica, rigor e responsabilidade histórica. Independentemente de corresponderem ou não às expectativas dos diferentes setores da sociedade ou das instituições, os tradutores devem manter plena consciência da transcendência glotopolítica do seu trabalho – um trabalho que contribui não só para a circulação de ideias, mas também para a redefinição da presença do galego no mundo lusófono.

Traduzir, nesse sentido, é também restituir voz a uma língua que foi silenciada e, simultaneamente, projetá-la para o futuro. É um gesto de resistência e de afirmação, mas também de construção e de pertença. Se a língua da Galiza aspira a ser plenamente funcional e reconhecida, tal meta dependerá, em boa medida, da lucidez, da sensibilidade e da integridade intelectual dos que a fazem viver através da tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMMON, Ulrich. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995.

ASSOCIAÇÃO GALEGA DA LÍNGUA (AGAL). *Estudo crítico das Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego (ILG/RAG)*. Corunha, 1983. Disponível em: <https://a.gal/wp-content/uploads/2018/10/Estudo-Cr%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

CARVALHO CALERO, Ricardo. *Problemas da Língua Galega*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

_____. O problema ortográfico. *Agália*, n. 2, p. 127-34, 1985.

CLYNE, Michael. *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1992.

FERGUSON, Charles A. *Sociolinguistic Perspectives*. Papers on Language in Society, 1959–1994. Oxford: Oxford University Press, 1996.

FERNÁNDEZ REI, Francisco. A ‘Questione della Lingua’ Galega. In: MONTEAGUDO ROMERO, Henrique (Ed.). *Estudios de Sociolingüística Galega. Sobre a Norma do Galego Culto*. [S.l.]: Galaxia, 1995. p. 177-95

GARRIDO RODRÍGUEZ, Carlos. *O escândalo léxico galego: degradação e regeneração da língua*. Santiago de Compostela: Laiovento, 2011.

INSTITUTO DA LINGUA GALEGA; REAL ACADEMIA GALLEGA (ILG/RAG). *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*. Ed. Galaxia, 2004. Disponível em: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/view/252/248/152>. Acesso em: 23 out. 2025.

KLOSS, Heinz. Abstand Languages and Ausbau Languages. *Anthropological Linguistics*, v. 9, n. 7, p. 29-41, 1967.

MEYLAERTS, Reine. Translation Policy. In: GAMBIER, Y; DOORSLAER, L. van (Ed.). *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011. v. 2, p. 163-68

MULJAČIĆ, Žarko. A estandadización do galego á luz de procesos análogos noutras linguas ‘minorizadas’ europeas. In: MONTEAGUDO R.H. (Ed.). *Estudios de Sociolingüística Galega. Sobre a Norma do Galego Culto*. [S.l.]: Galaxia, 1995. p. 19-34

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

NORD, Christiane, Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam; New York: Rodopi, 2005.

TOURY, Gideon. Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

ZOHAR, Itamar E. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. *Poetics Today*, Durham, v. 11, n. 1, p. 45-51, Spring 1990.

**ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA
UMBUNDO: UMA ANÁLISE NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM EM UM COLÉGIO NO MUNICÍPIO DO
CAIMBAMBO – BENGUELA (ANGOLA)**

Adelino Tchendohamba Tchimbingo (I.S.P.M. - Benguela)
adveropereira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho surge de uma pesquisa realizada num Colégio da Província de Benguela (Angola), com o objectivo de analisar as estratégias apropriadas para valorização da língua umbundu no processo de ensino e aprendizagem. Partiu-se do princípio do processo de desvalorização que as línguas nacionais vêm sofrendo a todos os níveis da nossa sociedade. Diante deste pressuposto, surgiu a questão: “Como incentivar a valorização da língua umbundu no processo de ensino e aprendizagem?”. Com esta questão, foi feito um estudo exploratório que se traduziu em entrevistas e aplicação de inquéritos aos professores de um Colégio no Município do Caimbambo – Benguela (Angola) e no acompanhamento de aulas e dos momentos recreativos dos alunos. Dos dados colectados, constatou-se que, os professores da referida escola consideram importante o estudo e a valorização das línguas nacionais, já que eles consideram a língua de um povo como um património cultural que deve ser preservado, passado de geração em geração, porque quando isto não acontece, a língua simplesmente deixa de existir. Constatamos ainda que os mesmos professores consideram a língua como um instrumento fulcral para a comunicação e o desenvolvimento das actividades no dia a dia. Portanto, os professores apontam as seguintes estratégias para a valorização das línguas nacionais: implementação do ensino das línguas nacionais em todos os níveis de ensino, o uso do material existente no processo educativo, assim como o uso dos provérbios e contos durante as aulas e a promoção de palestras sobre a importância do ensino das línguas nacionais a nível das escolas do país.

Palavras-chave:

Língua. Umbundu. Valorização das línguas nacionais.

ABSTRACT

This work stems from research conducted at a school in Benguela Province, Angola, with the aim of analyzing appropriate strategies for valuing the Umbundu language in teaching and learning. The starting point was the devaluation of national languages at all levels of our society. Given this premise, the following question arose: “How to encourage the valorization of the Umbundu language in the teaching and learning process?”. With this question, an exploratory study was made that translated into attendance to classes, interviews and application of surveys to the teachers at a school in the municipality of Caimbambo – Benguela (Angola) and in monitoring classes and students’ recreational activities. From the data collected, it was found that the teachers of the referred school consider important the study and appreciation of national languages, since they consider that the language of a people is a cultural heritage that must be preserved. It must be passed down from generation to generation, because

when this does not happen, the language simply ceases to exist. We also found that the same teachers consider the language as a central instrument for the communication and development of activities in the day to day, however the teachers point out the following strategies for the valorization of national languages: implementation of the teaching of national languages at all levels of education; and promotion of lectures, on the importance of teaching national languages at the level of schools in the country.

Keywords:

Language. Umbundu. Valorization of national languages.

1. Introdução

O presente trabalho pretende abordar a problemática das estratégias para a valorização da língua Umbundu no processo de ensino e aprendizagem.

Pinto e Silva (2022) afirmam que apesar da diversidade linguística em termos das línguas nacionais e seus dialectos, a maior parte da população angolana e, sobretudo, a das zonas urbanas, fala português, língua veicular e de colonização. O Instituto Nacional de Estatística, de acordo com o recenseamento geral da população e habitação de Angola, realizado no ano 2014, afirma que 71% da população angolana fala e usa o português como veículo de comunicação. O mesmo documento afirma também que 23% da população fala a língua umbundu, sendo o grupo étnico linguístico mais numeroso de Angola.

Dado que a língua nacional umbundu para muitos é a língua materna, por meio da qual tiveram os primeiros contactos de comunicação e, pelo facto de, a mesma ter um nível de impacto cultural, pensamos nós, ser um assunto de investigação. Diante deste fenómeno, motiva-nos analisar o nível de aceitação no processo de ensino e aprendizagem e traçar estratégias para a valorização da mesma.

De acordo com o fenómeno em análise, levantamos o seguinte problema de investigação: “Como incentivar a valorização da língua umbundu no processo de ensino e aprendizagem?”. A partir do problema descrito anteriormente, surgiram as seguintes questões de pesquisa: 1. “Quais são os fundamentos teóricos da valorização de uma língua?”; 2. “Qual é o nível de aprendizagem da língua umbundu?”; 3. “Que estratégias são utilizadas para a valorização da língua umbundu?”.

Esta pesquisa tem o objectivo geral que visa analisar as estratégias apropriadas para a valorização da língua umbundu no processo de ensino

e aprendizagem em um colégio do município do Caimbambo – Benguela (Angola).

2. Língua

No *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Gallison e Coste (1983) apresentam o conceito de língua a partir da definição de Saussure. Assim, para estes autores, língua é

[...] todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo. (Gallison; Coste, 1983, p. 442)

Convém salientar que definir língua não se pode cingir a uma única perspectiva. Como referem Silva e Gonçalves, “a língua, principal meio de comunicação e de acesso a uma cultura, caracteriza-se não só pelas suas funções, como também pelo seu funcionamento”. Segundo Fischer (2011, p. 23), o conceito de língua é variável, de acordo com os diferentes prismas pelos quais se opte abordar este objecto de estudo.

Assim, língua pode ser definida como: um sistema, com vários elementos que o constituem (linguística); um processo cognitivo (psicolinguística); um instrumento, comportamento social que nos permite integrar na sociedade em que nos inserimos (sociolinguística); uma forma de arte (literatura). Este autor conclui a sua definição de língua, afirmando que, “para os professores de línguas, a questão fundamental não é tanto a de saber como é a língua, ou como se adquire, mas sim para que serve. E a resposta é comunicar.”.

3. Valorização de uma língua

A língua é considerada como um instrumento fulcral para a comunicação e desenvolvimento das actividades no dia a dia. No entanto, de acordo com a situação profissional, a proficiência linguística pode ser considerada uma mais-valia (Silva, 2020). A UNESCO (2014), citado por Silva (2020), considera a proficiência como a habilidade para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e processar através da utilização de materiais escritos associados a diversos contextos.

Segundo Jorge (2018), a discussão sobre a valorização das línguas nacionais em Angola merece uma atenção e tratamento especial, porque, sabemos que a língua é o principal elemento da cultura e o primeiro instrumento de socialização (Cf. Rousseau, 1998, citado por Jorge, 2018), razão pela qual, a sua crise implica consequentemente a crise da cultura e da identidade de um povo.

Neste contexto, Ndombele (2017) defende que as valorizações das línguas angolanas devem ser concebidas como um potente factor da desalienação, de libertação ideológica através de uma renovada confiança em nós próprios, que o colonialismo nos tinha retirado desde as primeiras classes. Assim, elas, ao se constituírem como matérias de instrução, devem também constituir disciplinas autónomas e veículos de transmissão de conhecimentos e técnicas.

4. As línguas de Angola

O cenário linguístico angolano é composto essencialmente por três grupos: o grupo das línguas bantu, o das línguas não bantu e o grupo neolatino (Cf. Fernandes; Ntondo, 2002).

Em conformidade com Cotinguiba & Tondineli (2021), em Angola pertencem ao grupo bantu as seguintes línguas: 1. Cokwe, do grupo etnolinguístico tucokwe; 2. Quimbundo, do grupo etnolinguístico ambundu; 3. Quicongo, do grupo etnolinguístico bakongo; 4. Nganguela, do grupo etnolinguístico vanganguela; 5. Olunhaneca, do grupo etnolinguístico olunhaneka; 6. Oshihelero, do grupo etnolinguístico ovahelero; 7. Oshicuanhama, do grupo etnolinguístico ovambo; 8. Oshindonga, do grupo etnolinguístico ovandonga; 9. Umbundu, do grupo etnolinguístico ovimbundu.

Já no grupo das línguas neolatinas temos a língua portuguesa; no grupo das línguas não bantu temos a koi, pertencente aos hotentotes, além da língua san, dos vankakala. Zau (2011), afirma que a abordagem do panorama linguístico angolano, concretamente dos principais grupos linguísticos, sugere aceitar que as línguas de Angola pertencem a dois grupos alargados de línguas em termos de origem. Neste sentido, Zau (2011) classifica os dois grupos de línguas em: 1. Línguas de origem africana; 2. Línguas de origem europeia.

5. *A língua nacional umbundu*

Uma língua é sempre um factor de identidade para as pessoas que a falam. É um património cultural que todo falante deve ter o dever e o direito de preservar. É uma prática social que deve ser passada de gerações em gerações, porque quando isto não acontece, a língua deixa simplesmente de existir (Vidal, 2020).

Não se pode descrever uma língua sem fazer referência ao povo que a fala. O umbundu é falado originalmente pelos ovimbundu, povo geografado maioritariamente no centro sul e litoral de Angola. Vivem a sul do Rio Kwanza, em quase metade do território da parte ocidental do país (províncias do Huambo, Benguela e Bié). Actualmente, os ovimbundu constituem mais de cinco milhões e quinhentos mil habitantes, isto é, mais de um terço da população total do país, que é de 25 milhões de habitantes segundo os dados do censo de 2014. Deste valor, 23% são falantes de umbundu. (Chombela, 2013, p. 49).

Ora, umbundu é a língua do antigo reino do Bailundo, que correspondia as actuais províncias do Huambo, Bié, Benguela e Namibe. Apesar de ser falado nas províncias de Benguela, Namibe e uma parte de Kwanza Sul, são as províncias de Bié e Huambo que se apresentam com um dialecto padrão do umbundu (Cf. Vidal, 2020).

O umbundu convive a norte com o kimbundu, dado que do Huambo, Bié e Benguela faz fronteira com as províncias de Kwanza Sul e Malanje. A leste, o umbundu encontra-se com o chokwe, falado nas províncias de Lunda Norte e Lunda Sul, e, a sul, com o muhumbi, o kwanhama e o nganguela, línguas faladas nas províncias do Namibe, Cunene e Cuando Cubango, respectivamente.

Embora existam outras línguas no sul de Angola, podemos afirmar, com certa segurança, que nestas regiões o umbundu serviu e continua a servir até aos dias de hoje, de língua franca entre as comunidades mais remotas (cf. Vidal, 2020). Ao ver de Pinto e Silva (2021), a origem dos ovimbundu ou (ovimbundo) tem sido motivo de vários estudos feitos por historiadores e linguistas. Os investigadores não são consensuais relativamente ao surgimento dos povos ovimbundu em Angola. Especula-se que este grupo etnolinguístico tenha a sua origem nas movimentações dos imbangala. Mais tarde, com a dispersão para o Sul, em direcção às fontes do Kwanza, deu-se uma aproximação étnica que resultou numa associação das populações autóctones com os imbangalas.

6. Propostas educativas no ensino e aprendizagem de Umbundu

Existem outros tipos de aptidões que podem ser aprofundadas, o que acontece quando o material didático é elaborado de maneira a despertar, além das habilidades intelectuais, aquelas que estão ligadas às relações humanas, questões com as quais se deparam todos os dias e às competências valorizadas no século XXI, como curiosidade, empatia, criatividade, raciocínio lógico, autonomia, capacidade de interação, comunicação e pensamento crítico. O ensino da língua umbundu deveria enveredar para as técnicas modernas de aprendizagem onde se destaca o uso correcto dos TICs, recurso aos métodos activos e modernos de ensino.

Para um ensino de qualidade, o perfil desejável de um professor de Língua Umbundu é o de um profissional comprometido com que os seus alunos aprendem, criando ambiente agradável, motivacional e desafiador. Segundo Caetano (2005),

(a) formação de professores é, certamente, a base fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, deve ser rigorosa para que os formandos venham a ser eficientes dentro do sistema educativo, cujo professor é comparado a um líder que assume e se compromete com os seus ideais de forma responsável. (Caetano, 2005, p. 41)

Sendo o português a língua oficial e como instrumento de educação, é necessário refletir sobre como ensinar em contexto multilingue e no seu aperfeiçoamento. Quando se fala de processos de ensino e aprendizagem de uma língua, é importante referir que os fatores idade, ambiente, motivação, contexto são aspectos que, de certa forma, contribuem para o fracasso de aprendizagem dos alunos. Mas, apesar desses e outros factores, a escolha de métodos que se enquadre a estes fatores e contexto são necessárias metodologias para produzir um ensino de qualidade.

O professor de Língua Portuguesa não deve ignorar, a língua em si mesma é o fator primordial para que haja uma boa relação entre as pessoas. É necessário saber comunicar. E para uma comunicação eficiente pressupõe o uso da linguagem tendo em conta o contexto social a noção gramatical enquanto norma que rege a própria língua. O professor de Língua Umbundu deve viabilizar o entrosamento dos três elementos mencionados anteriormente para que o aluno, desde cedo desenvolva as competências básicas de uma língua.

O ensino de qualquer língua está centrado no desenvolvimento de três principais competências, nomeadamente: leitura, escrita e fala e a

língua umbundu não foge a regra. Portanto, o professor de Umbundu deve incentivar e usar métodos que ajudam a desenvolver essas competências.

Portanto, concluímos com Comenius (2008, p. 82), dizendo que recorrer a metodologias eficientes para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e fala nos alunos, resume-se ao ensino de uma determinada língua. E para o ensino eficiente de uma língua é importante ter em consideração os recursos didáticos como parte da pedagogia que estuda as técnicas e procedimentos de ensino e aprendizagem.

7. *O uso do material existente no processo educativo*

Nesse cenário, o material didático escolhido para ser usado na sua escola deve aprofundar o desenvolvimento dessas habilidades de acordo com os anos escolares e as idades dos estudantes. Para os pequenos que estão no início da trajetória estudantil, um material didático rico em interações é capaz de despertar a curiosidade pelo saber e deixar as crianças mais à vontade no ambiente escolar, fazendo-as se interessarem cada vez mais pela disciplina.

Cada personagem possui características e personalidades diferentes para mostrar aos estudantes que todos podem ser únicos e conviver em perfeita harmonia, respeitando uns aos outros. Além dessa função mais voltada para as questões de desenvolvimento das habilidades do século, já citadas anteriormente deve estar presente no dia a dia dos alunos durante as atividades propostas, os livros didáticos, que para a disciplina em estudo e na classe a que se refere o nosso trabalho é ainda uma grande dificuldade já que a produção de materiais de línguas nacionais em especial o de língua umbundu é muito tímida.

Durante todo o processo de ensino e aprendizagem de um estudante, a união entre a teoria e a prática é fundamental para que ele se desenvolva intelectualmente de forma adequada. Sendo assim, um material didático que valorize essas duas vertentes deve estar presente em uma escola. O material didático é importante pela necessidade de uma base para a elaboração das propostas pedagógicas por parte dos planejadores e do corpo docente, além de guiar os estudantes durante sua vida escolar.

Tendo sido demonstrado na pesquisa ora realizada, achamos que pouco se faz ou quase nada se faz para engradecer a língua umbundu nos processos educativos. Neste quesito, para a valorização e uso do material

já existente achamos pertinente propormos as seguintes actividades: 1. Divulgar o material já existente e orientar o uso correcto do mesmo porque o conhecimento das características dos materiais didáticos é essencial para elaboração das propostas pedagógicas que guiarão os alunos durante os anos escolares; 2. Criar locais apropriados para a conservação e utilização correcta dos materiais didáticos existentes; 3. As escolas devem incentivar ambientes onde as crianças e os adolescentes desenvolverão diversos tipos de habilidades ligadas a vários campos do conhecimento. Para tal, elas devem disponibilizar material didático da língua umbundu que contribui de forma massiva para essa capacitação, já que é nele que os estudantes encontrarão explicações que complementam a fala do professor e conseguirão praticar o conteúdo aprendido através de exercícios e actividades.

Não obstante a produção tímida de materiais de apoio ao ensino da língua nacional umbundu, existe alguns materiais conforme abaixo mencionamos que devem ser utilizados na Escola onde efectuamos o nosso estudo: 1. Livros de contos, de Francisco Kapitiya “traduzidos em umbundu”; 2. *Gramática da língua umbundu*, de Moisés Malumbu; 3. *Gramática da língua umbundu*, de Francisco Valente; 4. *Dicionário português vs umbundu*, de Francisco Valente; 5. *Dicionário Digital online* (www.ovimbundu.org); 6. *Dicionário português-umbundu vs umbundu-português da Comunidade Escola de Umbundu*; 7. *Folhetos da língua umbundu (Aprendendo o abc da língua umbundu)*; 8. *Manual de Alfabetização da Língua Umbundu*; 9. *Gramática da Missão Católica de Tchindjendje; Aulas de Língua Umbundu (saber ler e escrever em condições)*; 10. *Umbundu na Prática*, de Oliveira Cicolomuenyo; 11. *Ulandu waka-sinda (Livro de histórias) da Comunidade Escola de Umbundu*.

O uso das fontes orais chega ser de importância inegável, sobretudo em línguas nacionais, mormente, a língua nacional umbundu, já que as línguas nacionais por hoje são maioritariamente dominada por mais velhos (seculos) que a ensinam muitas vezes com provérbios de modo a transmitir também educação para as novas gerações. O mesmo se aplica para os homens da cultura e autoridades religiosas, e nas suas missões diárias fazem uma série de materiais em línguas nacionais que colocam à disposição de leitores e que destes acreditamos que podem ser retirados grandes lições para o aprendizado da língua. E porque deste modo impedimos também que essas línguas morram com o desaparecimento dos mais velhos, que são conhecedores da mesma. Ganhando assim a camada

juvenil uma riquíssima herança que no final é nossa e precisamos dar o valor merecido.

Acreditamos que com estes materiais reunidos, conseguimos ter alguma qualidade de ensino da língua umbundu, garantindo assim o sucesso que auguramos em todas as instituições de ensino de professores do ensino primário e secundário.

8. O uso de provérbios e contos durante as aulas

A língua umbundu é rica em provérbios e anedotas, muitos deles já se encontram compilados, mas grande parte ainda carecem registo em recursos modernos. Para o uso coreto de provérbios e contos durante a valorização da língua umbundu, propomos as seguintes atividades: 1. Reedição e divulgação da obra de Francisco Valente sobre Provérbios e anedotas umbundu; 2. Elaborar uma colectânea de anedotas e provérbios umbundu 3. No contexto escolar: Recolha de músicas tradicionais; Recolha de Contos, Provérbios, Adivinhas Oraís; Recolha de receitas da gastronomia local/tradicional; Cursos Livres de Línguas Português e Umbundu; Tradução para umbundu da colecção de contos da editora Piaget; Feiras temáticas e actividades culturais pelos estudantes; 4. Colaborar com as instituições religiosas no uso e divulgação da língua umbundu.

9. Conclusões

Com base nos resultados, discussões e reflexões elencadas nesta investigação, chegamos às seguintes conclusões:

- Constatou-se que a diversidade linguística em Angola é bastante grande. O país contabiliza segundo estatísticas de Gomes, (2014), entre 90 (noventa) a 100 (cem) variantes linguísticas faladas ao longo do território nacional. Entre as quais destacam-se as línguas cokwe, kimbundu, kicongo, ngangela e umbundu;

- Torna-se necessário fazer referência que nenhuma delas tem uma dimensão nacional/oficial, razão pela qual o debate sobre o estatuto destas línguas está ainda em aberto;

- Os dados da pesquisa de campo revelam que a língua umbundu ainda não é bem valorizada, sobretudo nas zonas urbanas e sub-urbanas;

- As nossas propostas sobre a valorização dessa língua assentam sobre os três pilares, nomeadamente: A educação e aprendizagem da língua umbundu, o uso de material já existente e a valorização dos provérbios e contos em umbundu.

10. Recomendações

Com base nos resultados obtidos, nos aspectos particulares observados durante a nossa investigação e nos dados apresentados neste estudo recomenda-se à direcção da escola:

- A promover e realizar palestras com temas relevantes que incentivem uma reflexão crítica e consciente em torno da valorização das línguas nacionais do nosso país;

- Cooperar com os professores de Língua Portuguesa da referida instituição de ensino para incentivarem a leitura e a escrita de textos em línguas nacionais;

- Incentivar instituições de ensino a criar políticas que visem despertar interesse e vontade nos alunos a valorizarem mais as línguas nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, F. F. Interferências linguísticas como sintoma de Tradição Discursiva na produção escolar. *Entre palavras*, 9, p. 332-53, 2019.

ANGOLA. *Constituição da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

ANTÓNIO, J. L. *Interferência da Língua Kimbundu no Português Falado em Kwanza Norte: Alguns Casos no Município Sede Cazengo-Ndalatando*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lusófonos) – Covilhã, 2018.

CAETANO, A. P. *Mediação em Educação: da Conceptualização e Problematização de Alguns Lugares comuns à Modelização de Casos Específicos*. São Paulo: Revista de Estudos Curriculares, 2005.

COMÉNIUS, J. A. *A didáctica Magna*. São Paulo: Fonte, 2008.

COTINGUIBA, M. L.; Tondineli, P. G. Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones autóctones e alóctones. Porto Velho: Coleção Pós-Graduação da UNIR-EDUFRO, 2021.

FERNANDEZ, J.; NTONDO, Z. *Angola: povos e língua*. Luanda: Nzila, 2002.

FONSECA, D. J. As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola (Vol. 2). *Anais do SIELP*, 2012.

GIL, A. *Como elaborar projectos de pesquisas*. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, S. F. Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda-Angola aprendem o português e em português. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte: 2014.

JORGE, F. J. *A situação linguística em angola: valorização das línguas nacionais e coabitação pacífica com a língua portuguesa*. Luanda: Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, 2018.

INTERSECCIONALIDADES DO SUJEITO SURDO: O SLAM COMO EVENTO DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Gabryelli Pereira Barbosa da Silva (UFRJ)

gabryellipereira@letras.ufrj.br

João Paulo da Silva Nascimento (UERJ)

jpn0401@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga as relações entre práticas pedagógicas, interseccionalidades, letramento crítico e enunciação poética no contexto da surdez, propondo o slam surdo como alternativa pedagógica e cultural capaz de valorizar a língua de sinais e as identidades surdas. Partindo da constatação de que a educação bilíngue vigente ainda privilegia modelos culturalmente ouvintes e excludentes, discutimos como a poesia visual em Libras pode potencializar processos de resistência, formação crítica e expressão subjetiva do sujeito surdo. A análise da obra “O Mudinho”, de autoria do *slammer* surdo Edinho Santos, evidencia como a *performance* poética denuncia o capacitismo e promove a visibilidade das experiências surdas em sua dimensão interseccional. O artigo organiza-se em três eixos: a discussão sobre o movimento de slam surdo no Brasil, a problematização da constituição do sujeito surdo por discursos conflitantes e a defesa do slam surdo como potência para uma pedagogia bilíngue interseccional.

Palavras-chave:

Slam surdo. Pedagogia Bilíngue Interseccional. Ensino de Literatura Surda.

ABSTRACT

This article investigates the relationships between pedagogical practices, intersectionalities, critical literacy, and poetic enunciation in the context of deafness, proposing Deaf Slam as a pedagogical and cultural alternative capable of valuing sign language and deaf identities. Based on the observation that current bilingual education still privileges culturally hearing and exclusionary models, we discuss how visual poetry in sign language can foster processes of resistance, critical formation, and subjective expression of the deaf subject. The analysis of the work “O Mudinho”, authored by the deaf *slammer* Edinho Santos, highlights how poetic performance denounces ableism and promotes the visibility of deaf experiences in their intersectional dimension. The article is organized into three main axes: the discussion of the Deaf Slam movement in Brazil, the problematization of the constitution of the deaf subject by conflicting discourses, and the defense of Deaf Slam as a potential force for an intersectional bilingual pedagogy.

Keywords:

Deaf Slam. Deaf Literature Teaching. Intersectional Bilingual Pedagogy.

1. Introdução

O presente trabalho traz como objetivo entender qual é a relação possível de ser estabelecida quando os temas são práticas pedagógicas, interseccionalidades, letramento crítico e enunciação poética no contexto da surdez, de modo a pavimentar caminhos para mudanças significativas para o sujeito surdo. Desse modo, buscamos promover aos leitores a reflexão de que o corpo, as línguas de sinais e as experiências interseccionais vividas pelos sujeitos surdos podem se articular com as formas em que determinadas práticas pedagógicas são aplicadas no ensino, as quais podem ser positivas se valorizarem as identidades e formas de expressão do povo surdo.

Essas provocações partem de uma problemática central que ainda se verifica nos dias atuais no que se refere à educação bilíngue de/para/com surdos: a despeito da legislação vigente, a maior parte das escolas utilizam planos de estudos e práticas pedagógicas que não se adaptam às singularidades surdas (Sutton-Spence, 2021). Aparentemente, os modelos de educação vigentes, mesmo aqueles pretensiosamente bilíngues, tendem a aplicar, ainda na alfabetização, práticas e materiais focados em uma aprendizagem culturalmente ouvinte, com métodos tradicionais que corroboram para um ensino excludente e para o silenciamento das formas legítimas de expressão surda (Mattos, 2023).

Nessa perspectiva, neste texto, apresentamos o slam surdo como alternativa viável para romper com o seguimento de práticas que não incluem de maneira efetiva o povo surdo. Este tipo de poesia visual une as *performances* poéticas e a Libras com os temas sociais, identitários e culturais a serem apresentados e debatidos por meio de práticas artísticas, se mostrando altamente capaz de educar e politizar (Nascimento *et al.*, 2024; Nascimento *et al.*, 2025). Com isso, entendemos que o slam surdo valoriza o incentivo ao letramento crítico e à expressão subjetiva e poética do sujeito surdo, para que este seja capaz de se enxergar como um corpo social, ou seja, se identificar com causas sociais em que o sujeito involuntariamente ou facultativamente se insere, abrindo espaço para que ele seja capaz de narrar sua vivência e elaborar criticamente as múltiplas opressões que atravessam seu corpo performado: o capacitismo, o racismo, o feminicídio, entre outras.

Neste propósito, será analisada neste artigo a obra de autoria do *slammer* surdo Edinho Santos. A poesia criada e performada por ele, em relação a qual empreendemos um gesto de leitura, intitula-se “O Mudi-

nho” e aborda, principalmente, o capacitismo sofrido desde a sua infância. Neste poema-performance, Edinho Santos traz à tona o preconceito sofrido pelo surdo e o silenciamento das camadas minoritárias, enfatizando, por meio de atos de resistência, a necessidade de se impor como um ser surdo e identitário. À vista dessa leitura, engendramos um questionamento basilar às nossas pretensões: de que maneira práticas pedagógicas baseadas na visualidade e na *performance*, que considerem, por exemplo, o slam surdo, podem promover o letramento crítico e a enunciação poética de sujeitos surdos interseccionais, respeitando suas formas de linguagem e suas experiências singulares?

Considerando que essa discussão seja fundamental para (re)pensar uma educação bilíngue e inclusiva capaz de valorizar a língua de sinais como meio legítimo de produção de conhecimento, arte e crítica social, o presente artigo organiza-se em três seções principais: a primeira apresenta uma breve discussão sobre o movimento de slam surdo no Brasil; a segunda aborda a noção de sujeito surdo como produto de discursos conflitantes; e a terceira articula o slam surdo como potência para a construção de uma pedagogia bilíngue interseccional.

2. Quando o corpo é poesia

De acordo com Moreno, Guisantes e Cella (2024), a literatura é um elemento essencial para a formação do cidadão, já que se caracteriza como um direito humano (Candido, 1995). Sutton-Spence e Kaneko (2016, p. 24) afirmam que “a literatura é qualquer corpo de produção baseado na linguagem que é considerado socialmente, historicamente, religiosamente, culturalmente ou linguísticamente importante para a comunidade”. Ela atribui a si formas de expressões culturalmente marcadas pelas maneiras nas quais os indivíduos são capazes de transmitir suas emoções, ideias, histórias e visões de mundo.

Por isso, é fundamental destacar a literatura como um elemento multifacetado, ou seja, que assume formas, funções e linguagens diferentes, inserindo-se no contexto histórico, cultural e social. Nesse sentido, dialogamos diretamente com a visão de que existe literatura surda, sendo ela uma das facetas existentes no conceito geral do que é literatura, e para esse reconhecimento ocorrer, é preciso desmistificar a ideia de que a literatura está centrada na escrita e considerá-la como um elemento que utiliza da língua estética, desconstruindo barreiras para novas formas de ex-

pressões, sejam as materializadas em línguas orais-auditivas ou visuais-espaciais.

Sutton-Spence (2021) afirma que a literatura visa o entretenimento e a transmissão de um sentimento prazeroso ao entrar em contato com as obras. Paralelamente, as escolas apresentam a literatura desde a infância dos alunos, por isso, é comum encontrar nos ambientes escolares, ainda no maternal, professores contando histórias para os/as pequenos/as e, conforme o crescimento do/a estudante, é natural haver aulas voltadas para uma roda de leitura ou seleções de livros para que sejam lidos em casa.

Nesse viés, está implícita a oportunidade que os educadores têm de aproveitar o contato com a literatura, produzida inicialmente para o divertimento, para alcançar novas sinapses dos alunos e gerar, através dos contos, múltiplas aprendizagens, que vão desde o ensinamento do conteúdo e das características estruturais de uma literatura nacional ao ensinamento para a associação dos contos à vida real, do individual ao coletivo.

Somado a isso, é possível destacar a ideia do poeta romano Ovídio quando o mesmo disse que a literatura busca “ensinar por encantar”. De fato, há empenhos para que este ensinamento nas escolas aconteça, mas, por outro lado, esse percurso não pode ser tratado como padronizado, uma vez que não ocorre de modo equitativo para todos.

No momento em que buscamos refletir sobre a apresentação da literatura nas escolas e focamos principalmente no contexto bilíngue, notamos que, de acordo com Sutton-Spence (2021, p. 238), “em relação a sua distribuição e seu *status*, a literatura em Libras é uma forma de arte ainda precária. Com pouquíssimas exceções, ainda não é amplamente ensinada nas escolas e raramente no ensino superior”.

Sob essa ótica, concluímos que a literatura oferecida e desenvolvida em sala de aula é intrínseca à cultura ouvinte, tornando favorável e proveitoso para os alunos que escutam; em contrapartida, a sensação de prazer que deveria ser gerada também no contato da literatura com os estudantes surdos vai em desencontro dessa máxima. É nessa perspectiva que se evidencia a importância da literatura surda no meio escolar, pois as obras estariam diretamente ligadas a essa cultura, tornando-se mais atrativa e adequada aos alunos.

A apresentação da literatura surda permite uma aprendizagem que se destaca pelo conhecimento do uso da Libras, o seu desenvolvimento e entendimento dos limites linguísticos próprios e da língua de sinais (Heinzelman, 2014), a estimulação de comportamentos e habilidades sociais, além do acultramento, entendendo o seu corpo como parte ativa de uma sociedade e a criação e manutenção da sua identidade (Sutton-Spence, 2021).

Com o propósito de alcançar na massa o estímulo à cultura, a reivindicação dos seus direitos, o reconhecimento do ser surdo como ser crítico, pensante e ativo socialmente, como também a oportunidade dos surdos de se expressarem e trazer visibilidade para a marginalização sofrida durante anos, surge o slam surdo, uma manifestação poética visual, realizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), em que pessoas surdas expressam sentimentos, ideias e vivências por meio do corpo, dos gestos e das expressões faciais.

O Slam Resistência Surda, conhecido movimento ligado ao slam surdo, foi criado em meados dos anos de 2018 pela multiartista, poeta, slammer, atriz, diretora teatral e bacharel em artes cênicas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Gabriela Grigolom, também conhecida como Negabi, com o intuito de criar um espaço preparado especialmente para a comunidade surda se expressar poeticamente, diferente do Slam do Corpo, movimento criado em 2014 que dava a oportunidade para surdos e também ouvintes narrarem suas poesias oralmente ou em Libras.

Negabi, uma mulher que carrega uma história de luta e superação, devido às violências sofridas em seu antigo relacionamento conjugal e à experiência de ser mãe com ausência da figura paterna, hoje é conhecida como símbolo da resistência negra, feminina e surda. Após se aventurar em apresentações no slam em diversos movimentos, percebeu a necessidade de criar o próprio, em que os surdos fossem a porta-voz da arte, resiliência e luta. Instituiu regras a serem seguidas para que cada slam pudesse ser narrado e realizou o primeiro evento na praça Cavalão Babão, localizado em Curitiba. Após a primeira edição, o slam surdo ganhou força e foi disseminado, surgindo novos movimentos e incentivando diversos grupos da comunidade a criarem suas poesias e as apresentarem ao público.

Um slammer que ganhou destaque para além dos eventos do slam surdo, é conhecido como Edinho Poesia. Edivaldo Santos, como descrito

em sua certidão, é um homem surdo, negro e periférico que ao longo de sua vida nas favelas da zona sul de São Paulo, experienciou inúmeros casos de capacitismo, racismo e preconceito. Edinho, menino que teve uma infância leve, em que brincava com seus irmãos ouvintes de maneira tranquila, ainda que divertida, já vivenciava a exclusão nas pequenas tentativas de interações com ouvintes, quando não conseguia se inteirar sobre os assuntos, visto que, poucos usavam as línguas de sinais. Sua interação com a comunidade surda se fortaleceu, após completar seus 13 anos de idade, quando com maior independência começou a se encontrar e compartilhar experiências com seus amigos surdos.

Santos teve a oportunidade de estudar até os 15 anos, através de uma bolsa, em uma escola especializada no ensino de pessoas surdas. Foi neste período de estudo que seu interesse pela arte foi estabelecido, pois em sua instituição de ensino havia atividades culturais conveniadas ao Museu de Arte Moderna (MAM), localizado em São Paulo. Seu trajeto permaneceu sendo traçado e ao alcançar a vida adulta, ingressou em alguns trabalhos de âmbito formal, entretanto, o racismo perpetuado, tendo em vista a sua cor, cabelo e modo de se vestir, levou Edivaldo Santos a recorrer a sua ex-professora para que conseguisse um emprego ligado ao que tanto tocava Edinho: a arte. Assim, ele ingressou como educador no MAM.

Após o seu contato com a arte, Edinho descobriu no seu corpo a habilidade de ser a própria arte e poesia, fazendo de suas histórias e memórias conteúdo político e performático, sendo dessa maneira não mais conhecido apenas como Edvaldo ou Edinho Santos, mas como Edinho Poesia. Dentre as obras já criadas e apresentadas por ele, uma ganhou grande repercussão nas mídias em que foi divulgada: “O Mudinho”. Nesta obra, que pode ser acessada em vídeo da *performance*, Edinho Poesia se inspirou em sua luta de vida, a qual, mesmo que particular, engloba um coletivo de surdos que se identificam com o enredo e se veem representados na história.

Por meio de “O Mudinho”, é possível ter uma profunda reflexão sobre o capacitismo e outros diversos sentimentos que são desencadeados pelo público que assiste, se identifica e vivencia as mesmas experiências, sendo a *performance*, a nosso ver, um material de ensino rico e símbolo de resistência. A obra é um importante recurso possível de ser apresentado em sala de aula, capacitando o despertar nos alunos para um sentimento de pertencimento, revolta e luta pelo tratamento digno, e o reconhecimento das injustiças e dos temas como capacitismo, preconceito,

dentre outros. Assim, após o conhecimento pleno construído estariam letrados criticamente contra a perpetuação das injustiças como também seriam possibilitados de se motivarem a se tornarem autores de suas performances como enunciação poética.

3. *Entre presença e ausência: embates sobre o sujeito surdo*

De acordo com Strobel (2009), durante muitos anos, os surdos foram vistos como seres incapazes de pensar e falar, animais irracionais. Essa ideia era fortemente afirmada e disseminada na população até o final da Idade Média, corroborada até mesmo pelo filósofo de grande influência, Aristóteles (384–322 a.C.), que afirmava que os indivíduos que nasciam surdos, paralelamente, seriam mudos e, dessa forma, incapazes de pronunciar palavras. Outros pensamentos existentes nos períodos passados são os que determinaram que uma criança que vem ao mundo sem a capacidade de ouvir seria louca e afirmavam que sua condição era derivada de uma punição divina, corroborando para a exclusão social, como também para a imposição de barreiras para a educação formal desses indivíduos e o impedimento de exercerem seus direitos dentro da sociedade.

Com o passar dos anos, após lutas, os surdos conquistaram o acesso à educação. Contudo, o ensino estabelecido não era o de maior adequação, pois não priorizava as línguas de sinais como naturais, mas sim, a criação dos sinais ocorria na busca pela oralização do indivíduo. Logo, o alfabeto manual inventado na época servia como ponte para alcançar a aprendizagem da língua oral-auditiva, majoritária. Entretanto, as aulas eram dedicadas apenas aos filhos da nobreza, cujos pais mantinham casamentos consanguíneos. As crianças surdas pertencentes à aristocracia espanhola tiveram acesso às aulas dos primeiros pesquisadores e educadores de surdos da época como, por exemplo, o monge espanhol de grande destaque, Pedro Ponce de León (1520–1584), por volta do século XVI.

Também o século XVI marcou o período de desconstrução da imagem antes criada sobre os surdos quanto a sua suposta irracionalidade e as imposições que a eles eram feitas. O Abade Charles Michael de L'Épée (1712–1789), educador francês que reconheceu a língua de sinais como meio legítimo de comunicação, lutou pelo direito à educação de pessoas surdas. L'Épée foi o fundador do Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, uma escola voltada para o ensino de pessoas surdas. Sua

atitude e pensamento influenciaram a fundação de outras escolas pelo mundo que procuraram ensinar os surdos, incentivando uma visão menos estereotipada desses sujeitos, fornecendo-lhes direitos básicos, como a comunicação por meio das línguas de sinais e o acesso à educação.

Um dos países afetados positivamente pela ideia e os métodos de Abade Charles Michael de L'Épée foi o Brasil, onde em meados do ano de 1855, o professor que se tornou surdo aos 12 anos de idade, Hernest Huet, veio ao Brasil, a convite de Dom Pedro II, e juntos criaram o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado em Laranjeiras, bairro do Rio de Janeiro.

Ao passo que essas pequenas e revolucionárias conquistas ocorriam, os surdos iniciavam o processo de se enxergarem como, de fato, seres pensantes, pertencentes a uma cultura própria e aptos a ocuparem espaços com dignidade, caminhando contra o que o audismo ainda muito presente na sociedade.

Diante desse cenário, os processos que marcavam a história pareciam ocorrer de forma evolutiva. Entretanto, a realidade foi brutalmente alterada quando, em 1880, o Congresso de Milão, ocorrido na Itália, instituiu que a partir daquele momento as línguas de sinais não seriam mais permitidas como forma legítima de comunicação e predominaria nas escolas o ensino com o método oralista. Escolas de surdos do mundo inteiro deixaram abruptamente de ensinar as línguas de sinais e professores deixaram de utilizá-las nas instituições de ensino durante um período de 100 anos.

De acordo com Skliar (2013), esse período foi marcado pela tentativa de correção e normalização de uma violência institucional, pois todas as comunicações por meio de sinais eram usadas de maneira discreta e velada. Em contrapartida, essa imposição não foi aceita com facilidade pelo povo: a comunidade surda se uniu em ato de resistência até que a exigência do oralismo caísse por terra.

Analisando especialmente como os surdos eram vistos pela sociedade, tornam-se evidentes as dificuldades e as injustiças que tiveram de enfrentar involuntariamente, por causa de uma maioria ouvinte privilegiada que determinava de que maneira os surdos deveriam ser tratados. Atualmente, os conhecimentos sobre o que é ser surdo mudaram e já não se encontram medidas tão severas sendo tomadas pelas camadas de poder. Entretanto, ainda com esses avanços e conquistas do povo surdo, as

lutas se mantêm ativas, visto que, independentemente de toda a tecnologia e informação que vimos adquirindo com o passar dos anos, a hegemonia ouvinte criou o conceito clínico de “surdez” e junto a ele a necessidade de enquadrar os surdos aos padrões orais e ouvintes.

De acordo com Nascimento (2025), a surdez é percebida pelo oralismo como uma deficiência que carece de uma minimização por intermédio da estimulação auditiva. Semelhante aos períodos passados, passou a existir um forte estímulo à oralização e ao uso de aparelhos auditivos como forma de corrigir uma deficiência, a surdez, enxergada como um erro que tem a possibilidade de ser reparado clinicamente.

Como pensado por Lane (1992), quando os ouvintes conceitualizam e estereotipizam a surdez, a enxergam como falta e não como presença de algo (*e.g.* uma outra identidade), o que fortalece o discurso da busca ao alcance da “normalização” do surdo defendido por parte de uma sociedade ignorante. Esse movimento, totalmente incoerente à visão sociocultural da surdez que se encontra no cerne do movimento slam surdo e do debate sobre interseccionalidades, traz como consequência a negação das singularidades surdas constituídas pela sua cultura, língua e identidade, uma vez que, a homogeneização cultural e linguística imposta por meio do oralismo é uma tentativa clara, ainda que implícita, de alternância comunitária e identitária do cidadão surdo (Santos; Grigolom; Medeiros, 2020).

Por outro lado, a visão sociocultural da surdez rompe com a perspectiva clínica/audista, que a reduz a uma deficiência a ser corrigida. Nesta perspectiva, se reconhece a surdez como uma diferença linguística, cultural e identitária. Portanto, a comunidade surda é compreendida como um grupo minoritário que compartilha as línguas de sinais, práticas culturais, formas de expressão artística e modos de ser no mundo (Sacks, 1983; Nascimento; Baalbaki; Anachoreta, 2025). Ao assumir a surdez como marcador de identidade, esse paradigma valoriza as experiências visuais-espaciais dos sujeitos surdos e combate o silenciamento historicamente imposto pela hegemonia ouvinte, reafirmando que o ser surdo é dotado de plenas capacidades cognitivas, comunicativas e criativas.

O slam surdo exemplifica de modo contundente essa visão sociocultural ao constituir um espaço em que a Libras é não apenas o meio de comunicação, mas também o veículo estético de arte e resistência, conforme Nascimento *et al.* (2024; 2025) afirmam. Na *performance* poética, o corpo surdo é legitimado como produtor de sentidos, narrador de vi-

vências e agente crítico capaz de denunciar opressões como o capacitismo, o racismo e o machismo. Essa prática de linguagem, literária e visual, dá visibilidade às subjetividades surdas, ao mesmo tempo em que fortalece laços comunitários e promove o letramento crítico, mostrando que a surdez não é ausência, mas presença de uma cultura viva, pulsante e politicamente engajada. Assim, entendemos que o slam surdo materializa a dimensão sociocultural da surdez, tornando-se um ato de afirmação identitária e de produção de conhecimento.

4. O slam surdo e a pedagogia bilíngue interseccional

Apesar das constantes tentativas de imposição cultural e da pressão para a adequação aos padrões ouvintes, a comunidade surda resiste de forma ativa, rompendo com as representações de deficiência que a hegemonia insiste em perpetuar ao conceituar o sujeito surdo. Nesse movimento de resistência, reafirma seus direitos, delimita seus espaços de existência e não se submete às crenças e expectativas impostas pela cultura majoritária ouvinte. Como afirma Lopes (2007),

A comunidade surda vem resistindo durante anos às práticas e aos saberes ouvintes em geral sustentados institucionalmente em associações médicas, em clínicas médicas, de fonoaudiologia, de psicologia, em escolas e institutos educacionais e de correção de voz. Acusadas de desviarem os surdos do tratamento de que eles necessitam para estarem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, as comunidades surdas ainda precisam criar estratégias para sobreviver e garantir aos surdos um espaço de identidade. (Lopes, 2007, p. 76)

Enxergamos, através desse cenário, o sujeito surdo como um ser crítico e politizado, que não permite aceitar a marginalização em silêncio. No entanto, esse letramento crítico não surge de uma completa inerência ao indivíduo, ou seja, o senso crítico sobre os diversos temas sociais aparecem conforme o ser humano é apresentado aos casos, ao passo em que vivenciam e aprendem sobre determinados assuntos.

Além das experiências sociais audistas que o sujeito surdo terá de enfrentar, a escola também é capaz de desempenhar um importante papel na construção do senso crítico dos alunos. Temos a escola como fonte primária do saber, visto que ela é a grande responsável pela formação do indivíduo, pois é dentro de uma instituição de ensino que os discentes aprenderão a desenvolver suas percepções de mundo, suas habilidades socioemocionais e senso crítico. É ali que surgem possibilidades de aprenderem a se posicionar social e politicamente, um movimento que

influencia a construção de seres que lutam por uma sociedade mais equitativa.

Existem inúmeras maneiras de trabalhar esses aspectos durante o ensino, sendo uma delas o contato com a literatura. As obras, quando bem selecionadas, conseguem dar significado maior à sensação de prazer promovida pelo encontro com as práticas literárias, alcançando também o teor pedagógico. Nesse debate, entendemos que

Um aluno que se sente animado vai aprender melhor e a contação de histórias (de forma apropriada, e usando histórias ou poemas bem escolhidos) vai criar um ambiente mais agradável e propício para a aprendizagem de quase qualquer assunto. Mas se o professor só conta uma história, sem ter um objetivo didático, isso pode acarretar na perda de uma oportunidade de ensino e aprendizagem. (Sutton-Spence, 2021, p. 239)

Cabe destacar, quando evidenciamos a necessidade de haver obras literárias bem selecionadas, que este fato implica o reconhecimento das diferentes culturas em uma mesma sala de aula. No caso de uma escola bilíngue voltada para surdos, um aluno não aprenderá de forma semelhante proveitosa como um aluno ouvinte se o material literário estiver inclinado puramente às culturas das línguas oral-auditivas, visto que suas percepções de mundo são diferentes e sua língua também. Nesse sentido, usar uma literatura voltada para a cultura ouvinte em busca do ensinamento de crianças surdas é um método inadequado e por vezes ineficaz, uma vez que

[...] o canal comunicativo da língua oral e o da língua de sinais são de modalidades diferentes. A escrita do Português é de base alfabética, o que implica o uso de símbolos (grafemas) para representar os fonemas (sons) que para o surdo não faz qualquer sentido. (Nobre, 2015, p. 3093)

Por isso, utilizar a literatura em Libras como recurso para o ensino e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos surdos se mostra imprescindível na formação desses sujeitos. A literatura surda consiste, de acordo com Karnopp (2006), na produção de obras em língua de sinais, desenvolvida por e para surdos, com o objetivo de preservar e expandir a comunidade surda e sua cultura. Ela existe desde os primórdios, mas seus modos de registro eram limitados e pouco sistemáticos; somente em períodos mais recentes, com o avanço das tecnologias, foi possível consolidar formas mais eficazes de documentação e preservação dessas produções. Dito isso, com todos esses anos de criação, preparação e desenvolvimento, a literatura em língua de sinais é rica em formas e estruturas, sendo conhecida por meio das narrativas, dos teatros, das piadas, das poesias, entre outros.

Um dos gêneros presentes na literatura e de grande relevância, como já dissemos, é o slam surdo. Assim como os demais gêneros literários, ele permite aos surdos desenvolverem apreensões de saberes contidos nas obras, o que justifica afirmá-los como uma “literatura do reconhecimento” (Carvalho, 2014, p. 77) e, por isso, assume caráter de primordial importância para a minoria linguística que deseja “afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (Karnopp, 2006, p. 100).

Ao compreendermos as principais vantagens da inclusão da literatura surda nas práticas pedagógicas bilíngues e interseccionais, enxergamos a escola como ponte para o conhecimento de mundo, já que através do emprego da arte literária de forma dinâmica e explorada, a instituição alcança seus objetivos na formação de alunos, como, por exemplo, o desenvolvimento das percepções de mundo, das habilidades socioemocionais, dos pensamentos críticos, da conscientização sobre seus direitos e deveres e do impacto de seus posicionamentos sociais e políticos.

Nesse viés de influência escolar, podemos citar Edinho Poesia e sua história como comprovação da importância de uma escola bilíngue engajada na arte e na inclusão. Edinho estudou em uma escola especializada na educação de surdos, mas além do respeito ao uso da língua de sinais e formas de expressão, sua instituição o impulsionava a novos horizontes. O contato com a arte, desde muito novo, fornecido pela sua instituição de ensino, proporcionou a Edinho uma visão de mundo mais aguçada e consolidada. Ademais, tal prática lhe propiciou o interesse pela poesia e a relação com a literatura em sua língua materna permitiu que ele desenvolvesse a habilidade de autoria poética.

Hoje, Edinho Poesia é um dos grandes nomes do slam surdo e um homem que, por meio dos conhecimentos estabelecidos durante a fase escolar, faz uso de seu letramento crítico para, em forma de enunciação poética, testemunhar suas experiências de vida como ato político, incentivador e encorajador para outros surdos.

Assim como Edinho Santos foi profundamente marcado pelo contato com a arte literária ainda na infância, no espaço escolar, muitos outros alunos surdos também podem vivenciar experiências transformadoras. Para isso, é fundamental que não apenas as escolas especializadas, mas também as escolas bilíngues, incluam a literatura surda em seus currículos, sobretudo aquelas situadas em regiões periféricas, onde se concentra a maioria das crianças pretas e pobres, historicamente afetadas por

desigualdades sociais, raciais e de classe. As apresentações de slam desenvolvidas nesse contexto abordam temáticas ligadas a gênero, raça, classe e preconceitos diversos, permitindo que os estudantes, por meio da representatividade, construam uma consciência crítica e formem suas próprias opiniões sobre o meio social em que estão inseridos.

Um exemplo de material que pode ser utilizado para conscientizar crianças é a obra de Edinho Poesia, “O Mudinho”, da qual selecionamos o trecho a seguir:

Quando eu era pequeno diziam: ‘*mudinho, mudinho, mudinho*’
Eu já homem feito e barbado, e eles: ‘*mudinho, mudinho, mudinho*’
Me casei, tive filho, e eles: ‘*mudinho, mudinho, mudinho*’
Eu envelheci, me cansei, me curvei, e eles: ‘*mudinho, mudinho, mudinho*’
Mudinho? Não, meu nome é Edinho, porra.

Ao analisar os versos e suas *performances*, percebe-se que “O Mudinho”, de Edinho Poesia, constitui uma contundente denúncia contra o apagamento identitário e linguístico da pessoa surda na sociedade ouvinte. Por meio da *performance* em Libras, o poeta ressignifica o termo pejorativo “mudinho”, usado para se referir a ele, transformando o silêncio imposto em uma enunciação visual expressiva e politicamente engajada. A obra promove reflexão crítica sobre o capacitismo estrutural e evidencia que o corpo negro surdo não é desprovido de voz, mas repleto de sentidos e narrativas que merecem ser vistas e legitimadas. Dessa forma, Edinho não apenas denuncia a opressão, mas também afirma a Libras como língua de arte e resistência, inspirando o letramento crítico e poético de indivíduos surdos, especialmente crianças, que encontram na obra a representatividade necessária para reconhecer sua própria potência discursiva.

O contato de alunos surdos com essa obra, se conduzido pedagogicamente, pode propiciar aproximação por afinidade ao contexto apresentado e representado por Edinho, sendo capaz de desenvolver nela autonomia crítica ao perceber que o capacitismo e outras formas de opressão não podem ser naturalizadas e devem ser questionadas. Além disso, é possível trabalhar a consciência linguística, mostrando a Libras como língua plena e legítima e reforçando que a surdez não significa ausência de linguagem, mas a presença de outra forma de expressão, que pode ser artística e política. A obra ainda possibilita compreender a Libras não apenas como meio de comunicação, mas como protagonista da arte e da reflexão, reconhecendo a subjetividade surda e fortalecendo as identidades linguísticas e culturais dos alunos.

Adicionalmente, o texto pode inspirar a criatividade das crianças como poetas performáticos. Ao se aproximarem do modelo de slam, podem criar suas próprias obras, entendendo que a poesia também lhes pertence e integra a cultura à qual fazem parte. Desse modo, o estudo das interseccionalidades do sujeito surdo requer compreender como diferentes marcadores sociais (*e.g.* gênero, classe, raça e deficiência) se articulam na produção de experiências únicas de opressão e resistência, o que pode ser debatido a partir da biografia de Edinho Poesia, com enfoque para a relação entre língua e raça.

No contexto educacional bilíngue, em que Libras e Português são mobilizados como línguas de instrução, essas interseccionalidades tornam-se particularmente visíveis, revelando não apenas barreiras institucionais e sociais, mas também trajetórias de empoderamento linguístico e cultural. Portanto, o sujeito surdo, ao navegar por essas dimensões, pode obter insumos que evidenciem que sua identidade não é unívoca, mas composta por múltiplas dimensões que influenciam tanto o acesso à educação quanto a apropriação de formas de expressão artística e discursiva na sociedade.

Nesse cenário, o slam surdo se apresenta como um espaço de letramento crítico e performativo, no qual a produção poética permite a articulação das experiências interseccionais do sujeito. Ao performar em Libras, os poetas surdos manifestam narrativas pessoais e coletivas, na medida em que contestam o capacitismo e outras formas de opressão e transformam a linguagem em ferramenta de visibilidade e resistência. O evento de slam, portanto, pode se tornar uma prática pedagógica capaz de ampliar o repertório linguístico, estimular a consciência crítica sobre identidades múltiplas e consolidar a percepção da Libras como língua legítima, artística e política, integrando-se às dinâmicas do ensino bilíngue.

Além disso, a participação em slams promovidos no ambiente escolar pode oferecer aos estudantes surdos oportunidades de reconhecimento e valorização de suas vozes, fortalecendo a autoestima, a criatividade e a agência comunicativa. Em práticas pedagógicas bilíngues, tais eventos podem ser incorporados como estratégias de letramento que promovem, a um só tempo, competências linguísticas e reflexões sobre direitos linguísticos, representatividade cultural e justiça social. Nesse sentido, o slam constitui-se como um dispositivo de formação crítica aliado às concepções de currículo pós-coloniais (Silva, 2016), no qual o sujeito surdo se posiciona simultaneamente como autor, intérprete e agente de transformação social, revelando a complexidade e a riqueza das inter-

seccionalidades que atravessam sua experiência educativa e sociocultural.

5. Considerações finais

A partir das reflexões desenvolvidas, endossamos que o slam surdo representa uma prática pedagógica potente quanto à promoção de transformações sociais, educacionais e subjetivas, sobretudo entre crianças surdas inseridas em contextos escolares bilíngues e marginalizados. Ao articular a *performance* poética com a Libras e com experiências sociais dos sujeitos surdos interseccionais por marcadores como raça, classe e deficiência, o slam pode ir na direção do rompimento com modelos de ensino excludentes e impulsionar o desenvolvimento do letramento crítico e da expressão poética do aluno surdo.

Produções como o poema-performance “O Mudinho”, de Edinho Poesia, demonstram que o corpo surdo é capaz de narrar suas vivências, denunciar injustiças e ressignificar o silêncio imposto historicamente, revelando-se como um agente educador e politizador desde a infância. Assim, práticas como o slam permitem que crianças surdas acessem uma linguagem estética que respeite as suas formas de expressão, reafirmem sua identidade cultural e desenvolvam consciência crítica. Por isso, defendemos que, no contemporâneo, o slam surdo ultrapassa os limites da arte e assume um papel essencial na formação de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com o reconhecimento das singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Por fim, destacamos que o ensino de literatura em Libras assume papel fundamental na formação cultural, linguística e identitária de estudantes surdos, uma vez que proporciona o acesso a narrativas, valores e experiências que fortalecem a consciência de sua própria língua e cultura. Por meio da literatura em Libras, os alunos podem desenvolver habilidades de compreensão e produção textual visual-gestual e ampliar o repertório linguístico e expressivo, ao mesmo tempo em que encontram representatividade e modelos de subjetividade surda.

Além disso, a literatura permite explorar dimensões estéticas e críticas, o que estimula o pensamento reflexivo, a criatividade e o letramento poético, enquanto reafirma a Libras como uma língua plena, capaz de transmitir sentidos complexos e artísticos. Nesse contexto, o ensino de literatura em Libras contribui para a valorização da identidade surda e

fortalece a construção de espaços educativos bilíngues inclusivos, nos quais a diversidade linguística e cultural é reconhecida e celebrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004 [1995]. p. 169-91

CARVALHO, Daniel. Literatura surda: o que é? Por uma teoria da literatura surda. *Revista Diálogos*, Maringá, v. 2, n. 2, p. 66-83, dez. 2014.

DIREÇÃO DA FACULDADE DE LETRAS. *O Mudinho* [vídeo]. YouTube, 19 jun. 2018. 2 min. 09 s. Disponível em: <https://youtu.be/bl4-k4YqkCw>. Acesso em: 28 jun. 2025.

HEINZELMAN, Renata. *Pedagogia cultural em poemas da Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

LOPES, M. C. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS, Greyd Cardoso. Políticas nacionais de inclusão educacional com ênfase na in(ex)clusão do surdo na escola regular. *Rein-Revista Educação Inclusiva*, v. 8, n. 1, p. 102-16, 2023.

MORENO, Lucan Fernandes; GUI SANTES, Leonardo Sinckiewicz Carrera; CELLA, Thiana Nunes. Antônio Candido e Paulo Freire: o direito a uma prática literária em sala de aula. *Letras Em Revista*, v. 15, n. 2, 2024.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; ANACHORETA, Vanessa Gomes Teixeira. Discursos e ideologias sobre o sujeito surdo: uma análise materialista de redações do Enem (2017). *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 33, n. 1, p. 7-36, 2025.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Histórias e multiplicidade de línguas de sinais: reflexões necessárias. *Revista E-Scrita (Uniubeu)*, v. 16, 2025.

_____; NORET JR, Fabio Carlos; SILVA, Alexandre Alves da; FREITAS, Janaína Cesário de; SOUZA, Joelle Regina Pinheiro. Silêncio ressonante: O slam como manifesto pela singularidade surda. *Revista Philologus*, v. 31, n. 91, p. 149-61, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2025.

_____; _____; _____; MATTOS, Brunna de Oliveira; NASCIMENTO, Diana Cristina Dantas da Motta do. Literatura contemporânea em língua de sinais: análise do poema-performance “submergir no mundo”, de Paulo Andrade. *Revista Philologus*, v. 30, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2024.

NOBRE, Rundesth Saboia. *A Educação de Surdos e Alfabetização em Escrita de Sinais*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SACKS, Oliver [1983]. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Rhaul de Lemos; GRIGOLOM, Gabriela; MEDEIROS, Jonas. Slam resistência surda – Curitiba: movimento e poesia. *Revista Espaço*, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 7-32.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Literatura em Libras*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2021.

_____; KANEKO, Michiko. *Introducing Sign Language Literature: Creativity and Folklore*. Basingstoke: Palgrave Press, 2016.

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

**LEI Nº 15.100/2025 – COMPREENDENDO
A APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS EM SALA DE AULA**

Nilson Roberto de Novaes Alves (UESB)
nrdna@hotmail.com

Rosana Ferreira Alves (UESB)
alzana70@yahoo.com.br

Uílio Batista Santos (UESB)
sociouesb@gmail.com

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo apresentar reflexões acerca da Lei nº 15.100/2025, buscando verificar seu teor, seu entendimento e, se possível, apontar a promoção do Desenvolvimento de Metodologias de Ensino e de Aprendizagem que incorporem a Tecnologia de Forma pedagógica em sala de aula, no contexto da educação contemporânea. Para tanto, será desenvolvida por meio da metodologia de análise documental, Minayo (2003), documentos que regem a educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), buscando amparo e base teórico-científica em aportes da Linguística Aplicada, como Moita-Lopes (2013), Leffa (2024), Trindade (2023); Coscarelli, (2007; 2013; 2016) e Ribeiro, (2016), Nóvoa (2022); Pedagogia dos Multiletramentos, assim como Documentos Oficiais e estudiosos da Educação como Saviani (2008), Alves (2024). Dessa forma, espera-se que tal trabalho contribua para os estudos da linguagem e para Educação, assim como fomentar discussões acerca da temática apresentada.

Palavras-chave:

Tecnologia. Sala de aula. Lei nº 15.100/2025.

ABSTRACT

This research work aims to present reflections on Law No. 15,100/2025, seeking to verify its content, its understanding and, if possible, to point out the promotion of the Development of Teaching and Learning Methodologies that Incorporate Technology in a pedagogical way in the classroom, in the context of contemporary education. To this end, it will be developed through the methodology of documentary analysis, Minayo (2003), documents that govern Brazilian education such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 1996), the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), seeking support and theoretical-scientific basis in contributions from Applied Linguistics, such as Moita-Lopes (2013), Leffa (2024), Trindade (2023); Coscarelli, (2007; 2013; 2016) and Ribeiro, (2016), Nóvoa (2022); Pedagogy of Multiliteracies, as well as Official Documents and Education scholars such as Saviani (2008), Alves (2024). Thus, it is expected that such work will contribute to language studies and Education, as well as foster discussions on the topic presented.

Keywords:

Classroom. Technology. Law No. 15,100/2025.

1. Apresentação

Lei nº 15.100. Sancionada no dia 13 de janeiro do ano de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, do Brasil.

Sendo assim, o presidente da república fez saber que o Congresso Nacional decretou e ele sancionou-me, como segue: o Art. 1º aponta que esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.

Ainda o parágrafo único do referido artigo, aponta que, para fins desta Lei, consideram-se sala de aula todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação.

Nesta mesma esteira, o Art. 2º revela que fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. Assim, os parágrafos primeiro e segundo apontam, respectivamente, que: em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação e ficam excepcionadas da proibição do caput deste artigo as situações de estado de perigo, estado de necessidade ou caso de força maior.

Caminhando para o Art. 3º, o mesmo aponta que é permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes, independentemente da etapa de ensino e do local de uso, dentro ou fora da sala de aula, para os seguintes fins, de acordo aos incisos:

- I – garantir a acessibilidade;
- II – garantir a inclusão;
- III – atender às condições de saúde dos estudantes;
- IV – garantir os direitos fundamentais.

O Art. 4º aponta que as redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso a conteúdos impróprios.

Sobre os parágrafos seguintes, lemos:

§ 1º As redes de ensino e as escolas deverão oferecer treinamentos periódicos para a detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental e de efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive aparelhos celulares.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino disponibilizarão espaços de escuta e de acolhimento para receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes principalmente do uso imoderado de telas e de nomofobia.

Art. 5º Esta Lei entrou em vigor na data de sua publicação Brasília, 13 de janeiro de 2025; 204º da Independência e 137º da República. Diário Oficial da União – Seção 1 – 14/1/2025, Página 3 (Publicação Original).

2. Explorando ponto a ponto

Desse modo, com base no exposto acima, percebe-se que a LEI nº 15.100/225 é uma normativa ou regulamentação sobre o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes em escolas, tanto públicas quanto privadas, no contexto da educação básica no Brasil.

O objetivo principal é estabelecer regras ou diretrizes sobre como e em que circunstâncias os estudantes podem utilizar dispositivos como celulares, tablets, ou outros dispositivos eletrônicos dentro das instituições de ensino.

Outro aspecto também observado na referida lei é que o uso desses dispositivos eletrônicos deverá ser monitorado ou restrito para garantir que a saúde mental dos estudantes não seja prejudicada. Pois, o uso excessivo ou inadequado de aparelhos eletrônicos pode impactar negativamente o bem-estar dos alunos, levando a questões como dependência, ansiedade, distúrbios no sono e dificuldades de concentração.

O ponto aqui ainda a ser estabelecido, refletido e exposto é: muitas instituições de ensino, públicas ou privadas, tendem a impor a mesma lei a professores e a profissionais da educação que permeiam o ambiente escolar. Dessa forma, percebemos que se faz necessário observar que a lei em questão foca na preservação da saúde mental de ‘estudantes’ em geral.

Ainda, cabe a nós a pergunta: o que se faz mais urgente e necessário: a proibição ou a educação digital e tecnológica? Assim, compreendemos que a proibição tem por base a tentativa da ‘proteção’ da saúde mental de crianças e adolescentes em fase escolar, mais especificamente, da educação básica brasileira.

Ainda sobre o artigo sobre a referida lei, a mesma quando aponta que: “Assim, os parágrafos primeiro e segundo apontam, respectivamente, que: em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos”, percebe-se que o ‘problema’ não são o uso dos aparelhos eletrônicos, mas sim o fim para o qual ele é ou pode ser utilizado.

Esses incisos abordam princípios fundamentais voltados à inclusão e igualdade, como garantir a acessibilidade para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência, promover a inclusão social e educacional sem discriminação, atender às condições de saúde dos estudantes, possibilitando o suporte necessário para aquelas pessoas com necessidades específicas, e garantir os direitos fundamentais de todos, garantindo que todos possam desfrutar dos direitos básicos, como educação e saúde, de forma igualitária.

Dessa forma, verifica-se que a referida lei em análise e questão, aborda a necessidade e a urgência de escolas e redes de ensino desenvolverem meios para lidar com a saúde mental e possíveis problemas psíquicos de estudantes da Educação Básica. Assim, percebe-se que estudantes precisam ter ciência e consciência a respeito de possíveis riscos ligados a esses tipos de sofrimento, prevendo sinais e agindo com formas de prevenção.

Ainda, a referida lei aponta que o uso imoderado de dispositivos eletrônicos (como celulares, computadores, etc.) e o acesso a conteúdos impróprios como questões relevantes para a saúde mental das crianças e adolescentes, destacando o uso em excesso de telas e assuntos que podem ser prejudiciais.

Portanto, tais ações e estratégias podem envolver educação e orientação para que os estudantes saibam e tomem ciência sobre o impacto de tais práticas em seu bem-estar e aprendam a lidar de forma mais saudável com essas questões, ou seja, compreende-se que ela tem por objetivo ser preventiva e informativa, com o objetivo de reduzir os danos causados pelo sofrimento e isolamento mental.

Assim, dessa forma, fica claro no texto que estudantes e funcionários necessitam de espaços nas escolas que lhes possibilitem apoio para enfrentarem dificuldades emocionais e psicológicas, principalmente com relação à exposição e ao uso de telas e ao medo de ficar sem acesso ao celular, ou seja, à monofobia. Portanto, as redes de ensino assim como os estabelecimentos de ensino podem e devem propiciar estratégias de apoio psicológicos, dando ênfase nas questões eletrônicas e digitais da era moderna.

3. *Discussão à luz da linguística aplicada e da educação*

Dessa forma, com base na apresentação e apreciação da Lei nº 15.100/2025, sua leitura, entendimento e a possibilidade do desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que incorporem a tecnologia de forma pedagógica em sala de aula, julga-se necessário convidar autores e pesquisadores da Linguística Aplicada a se juntar a nós e nos fornecer amparo científico para que o objetivo deste artigo seja atingido.

Assim, Rojo (2016) aponta que, no que diz respeito à Linguística Aplicada Indisciplinar (Lopes, 2016), ela é uma ciência transgressiva que apresenta o ser humano enquanto um ser não apenas dependente de um sistema hegemônico e unilateral.

Desse modo, a referida autora, nos apresenta a concepção do ser humano enquanto um ser que não é apenas biológico, mas também psicológico, social e discursivo. Como se pode ler:

Os efeitos epistemológicos desses movimentos de apropriação sucessiva e variada são visíveis: se, por um lado, os diversos fundamentos – psicológicos, psicolinguísticos, sociológicos e linguísticos - adotados pelos pesquisadores no campo nas últimas décadas tomam possível falar de sucessivas noções de sujeito (biológico, psicológico, social e discursivo) subjacentes às investigações, por um lado, a noção de historicidade (do objeto, do sujeito) não pode ser posta, senão recente, quando da emergência dessas pesquisas de fundamento discursivo e sócio-histórico. (Rojo, p. 255, 2016)

Portanto, pode-se pensar na compreensão do ser humano enquanto um ser biológico, psicológico, social e discursivo, tal concepção nos possibilita à reflexão sobre a ideia de que o indivíduo é um ser complexo, único, individual que não pode ser definido apenas por sua biologia, mas que também está envolto em suas emoções, pensamentos e comportamentos (dimensão psicológica), suas interações e influências sociais (dimensão social) e sua capacidade de construir e expressar significados por meio da linguagem (dimensão discursiva).

Dessa forma, o ser humano é percebido como um ser interligado e complexo, cujas mais diversas dimensões se interrelacionam e moldam a sua identidade e experiência; o que o torna único. Assim, ainda recorrendo à Linguística Aplicada (LA), corrobora com tal pensamento apontando que esta ciência pode ajudar a sociedade a pesar questões como esta, Leffa (2001) aponta que:

A importância que a Linguística Aplicada assumiu entre as demais áreas de conhecimento deve-se, certamente, a vários fatores, mas eu destacaria aqui, como um dos principais, a capacidade da disciplina em responder ao que a sociedade precisa. (Leffa, 2001, p. 5)

Ainda, percebe-se que a LA tem sua importância entre as demais áreas do conhecimento por ter a capacidade de responder ao que a que na sociedade se apresenta como “novo”, “estranho”. Também por ela ser multidisciplinar (Moita-Lopes 2006; 2016), ou seja, ao se alinhar com a Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras, a fim de compreender mais sobre o que os objetos de estudo e problemas relacionados à linguagem, no caso deste trabalho, a questões que tecnologias digitais têm a revelar para serem melhor compreendidas em meio a sua materialização e interação, e, nunca criar barreiras ou “proibições”.

Com relação ao objetivo principal da lei que estabelece regras ou diretrizes sobre como e em que circunstâncias estudantes podem utilizar dispositivos como celulares, tablets, ou outros dispositivos eletrônicos dentro das instituições de ensino, verifica-se que a mesma não ‘proíbe’ a utilização ou uso quando se têm por finalidade fins pedagógicos, o que se pode inferir sobre tal questão é que existe, também, a possibilidade de se recorrer às tecnologias digitais e à *internet* enquanto possibilidades para as múltiplas aprendizagens.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular (2018), mais especificamente sobre as Competências Gerais da Educação Básica, fica claro na competência 05 que as tecnologias digitais devem estar inseridas nos processos das aprendizagens e dos ensinamentos, quando a mesma aponta que

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

Então, cabe a nós a pergunta: a Lei nº 15. 100/25, de treze de janeiro do mesmo ano, ela não está ou estaria em contradição com a BNCC (2018)? Nesta mesma linha de pensar, analisar e perceber tal Lei, ainda ficamos inclinados a mais um questionamento: o que seria mais adequado sobre tal temática, focar na relação – proibição ou educação digital e tecnológica?

A partir da linha proposta por este artigo de análise documental, é apresentada a tríade: Lei nº 15. 100/25, a BNCC (2018) e o questionamento: “Proibição ou educação digital e tecnológica?” e como se toma por base a proposta: a leitura, entendimento e a possibilidade do desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que incorporem tecnologias digitais de forma pedagógica em sala de aula perpassando a lei nº 15.100/2025, Moita-Lopes *apud* Rojo (2016), tomamos por base tal citação:

Trata-se de pesquisa de natureza aplicada em ciências sociais [...] trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quando fora dela, embora possa também contribuir para a formulação teórica, como a chamada pesquisa básica [...] a LA é uma ciência social, já que o seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social... (Moita-Lopes, 1996, p. 19-20)

Então, percebemos que, enquanto a LA se propõe a compreender os problemas relacionados à língua que acontece no dia a dia por meio de pessoas reais, nos mais diferentes contextos, também percebemos que ela propõe a resolução de problemas de uso da linguagem tanto na escola quanto fora dela, neste contexto de escrita, a linguagem que acontece ou pode acontecer por meio das tecnologias digitais e uso da *internet*.

Ademais, ainda, a LA pode contribuir para a formulação de teorias e possibilidades em relação à língua. Nesta esteira de pensar, cabe-nos a seguinte reflexão: “como se pode desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem que incorporem a tecnologia de forma pedagógica em sala de aula?”.

Desse modo, pode-se pensar no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB (96), quando aponta que

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. (Brasil, 1996, p. 14)

Assim, quando a referida lei aponta, no artigo 12, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de, em seu inciso I, “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, podemos compreender que, mesmo a Lei nº 15.100/2025, de três de janeiro do mesmo ano, as escolas estão amparadas por lei para em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para criar meios de como fazer uso de dispositivos tecnológicos e digitais e da internet, buscando construir junto com professores e estudantes meios, momentos e atividades de uso consciente com objetivo de aprender a utilização destas com fins de apoiar as diferentes formas de aprendizagens.

Ainda, no mesmo artigo, inciso IV, a LBD aponta que as escolas devem velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. O que se pode compreender no referido inciso é que professores têm a liberdade de planejar planos de curso, de aula, atividades recorrendo às mais diversas tecnologias, como o celular, tablets etc. tal possibilidade está na referida lei.

Para corroborar com a presente discussão, Coscarelli (2013), em entrevista para o Centro de alfabetização, leitura e escrita – UFMG (CE-ALE), sobre a temática A leitura no mundo digital, a mesma afirma que, quando perguntada sobre: “E no âmbito do ensino? O que muda com esse ambiente multimídia?”.

O que podemos perceber é que existe uma tentativa de incorporar as novas tecnologias ao ensino, mas essa abordagem ainda é muito tímida.[...] Na minha opinião, o que precisamos, agora, não é apenas ensinar os meninos a mexer nas máquinas, mas deixar claro que existe algo muito mais rico por trás da navegação do que ficar no Facebook ou em um chat. [...] Outra coisa muito importante é trabalhar com uma noção mais ampla de educação digital. É preciso discutir situações como deixar o [...] Como comentar o que os outros postam nas redes sociais? O que postar? Acho que essas questões éticas e morais muitas vezes não são refletidas e ensinadas. (Coscarelli, 2013. In Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita – UFMG – A leitura no mundo digital)

Portanto, pode-se concluir que a inserção de novas tecnologias a processos de ensino e de aprendizagem propõe ir muito além de ensinar a usar dispositivos; ela pode ampliar a compreensão de estudantes sobre as possibilidades da navegação on-line, possibilitando uma educação digital

mais rica. Em diálogo com Coscarelli (2013), (Ribeiro, 2016 p. 98) questiona “que razões fazem com que um professor não programe suas aulas aproveitando recursos tecnológicos que poderiam melhorá-la?”.

Isso inclui a necessidade de as escolas garantirem a professores e a alunos formas de utilizar as mais variadas formas de tecnologias, tecnologias digitais como computadores, tablets, celulares e o uso da internet para possibilitar outras formas de aprendizagem que vão além das tradicionais e estruturalistas, não apenas em termos de leitura e escrita, mas também no desenvolvimento do pensamento crítico.

Ainda, Ribeiro (2016), nesta mesma esteira de pensar e refletir sobre tais possibilidades, a autora corrobora apontando que tais questionamentos partem da necessidade de que práticas pedagógicas sejam cada vez mais melhoradas a fim de auxiliar processos de aprendizagem. Assim, lemos:

Talvez, o elemento fulcral que nos leva a vislumbrar nas tecnologias digitais algum sentido de solução ou de vantagem para nossas questões pedagógicas seja o fato de quisermos encontrar nelas melhorias no ensino e na aprendizagem. (Ribeiro, 2016, p. 97)

Dessa forma, compreende-se que o ponto principal de tais discussões é a percepção de que as tecnologias digitais também podem apresentar soluções ou vantagens para muitas questões pedagógicas; uma vez que a sociedade atual se encontra imersa e permeada nelas e delas. Do que adianta apenas proibir tais tecnologias nas escolas e salas de aula, se ao chegar a casa ou a outros espaços e momentos, estudantes continuarão conectados e fazendo uso delas?

O que também se percebe é o fato de a educação, neste caso mais especificamente, as redes de ensino e, conseqüentemente, as escolas, ser(em) medrosa(s) frente a esta questão. A escola que deveria tomar para si tal problemática, o que está expresso na lei em questão, recorrendo às ciências, a estudos, a cursos de formação e de formação continuada para (re)pensar suas práticas. Portanto, não se defende neste artigo o uso apenas pelo uso da internet e uso de celulares e de tecnologias digitais de forma que não seja visando fins pedagógicos.

Porém, defende-se ações, baseadas no pensamento pós-estruturalista, que aponta na direção de ‘melhor a escola pensar em trabalhar com a educação digital do que proibi-la em sala de aula’. Como aponta (Trindade, p. 15, 2021) “a Escola vê emergir na sociedade em geral a comunicação de massas com avanços significativos ao nível do som e da ima-

gem, e busca aí também a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino”.

Assim, Nóvoa (2022) ao falar sobre a metamorfose da escola, o autor aponta que

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma. (Nóvoa, 2022, p. 15)

Portanto, a escola deve ter a coragem e a disposição para reconhecer que ela não é uma ilha isolada ou isolando-se das questões apresentadas pela sociedade. Ela precisa ter a coragem de reconhecer as demandas sociais e ter a coragem de compreendê-las a fim de transformá-las em soluções. A escola precisa encarar seus processos de metamorfose.

Para finalizar, Edgar Morin apud Nóvoa (2022, p. 14) aponta que “quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se”.

Diante do exposto, convém ressaltar que a proibição do uso do celular em sala de aula, não pode ser analisada de forma isolada, como um problema apenas pedagógico, dissociado das questões sociais que permeiam e atravessam corpos e mentes. Logo, o uso dessas tecnologias oportuniza o surgimento de múltiplas identidades que moldam a realidade presente por meio de novos hábitos, atitudes, ideias, opiniões, crenças e visões de mundo.

Por conseguinte, a questão de usar ou não usar o celular em sala de aula como em outro ambiente qualquer, não perpassa por um dilema que prioriza questões morais. Ao contrário, é fruto de um arcabouço jurídico que impõe sanções sobre os indivíduos, com o intuito de controlá-los e subordiná-los à vontade do Estado para manipulá-los e torná-los dóceis, moldando assim, seus pensamentos e vontades.

Logo, a questão em voga, é resultado da implosão em 1991 da velha ordem mundial – Estados Unidos versus União Soviética. Nessa disputa de centros titânicos de poder, os EUA saíram vencedores. Como consequência dessa nova realidade, o mundo entra em uma nova era – a digital. A partir desse momento histórico, as tecnologias digitais irão estender seus tentáculos em todos os espaços sociais, dentre eles, a escola.

A partir dessas transformações estruturais, as relações interpessoais, as relações afetivas, as relações de trabalho, os contatos e interações não serão mais construídas para durar.

Esse cenário foi previsto por Karl Marx, quando afirmou que tudo que é sólido se desmancha no ar. Como consequência, o mundo entra na era da modernidade líquida onde tudo e todos são descartáveis; os indivíduos tornam-se meras peças que podem ser trocadas ou deletadas em questão de segundos.

É nesse cenário de incertezas, de cliques rápidos, de mensagens instantâneas por meio de signos verbais e não verbais que predominam monólogos, figurinhas e frases soltas que moldam as vontades, os gostos, as preferências e os comportamentos dos educandos, expondo seus corpos, suas intimidades e seus pensamentos.

É nesse contexto de espetacularização da vida, que emergem reações, ações, atitudes e hábitos nem sempre são considerados saudáveis e corretos; ao contrário, são considerados impróprios e errados. Daí a necessidade da coerção e do controle.

Dando grandes contribuições sobre as incertezas e a fluidez que regem as relações sociais nos dias atuais, (Bauman, 2016), assevera:

Fluir e flutuar significam vir a ser, deixar de embalar pelas ondas em renovação constante, ser sempre estimulado por sentimentos novos que continuam em movimento, afastando as coisas de nós, deixando apenas alguns pontos fixos. (Bauman, 2016, p. 100)

De acordo com o argumento do autor, compreende-se que as relações humanas, bem como as interações e demais atos são realizados na esfera da incerteza, da velocidade infinita e do efêmero. São essas características que definem a forma de sentir, de ser e de estar no mundo. No contexto escolar, as tecnologias digitais podem, também, apontar e orientar o que pode ser estudado, lido e assistido, de forma intencional e orientada com base na pedagogia dos Multiletramentos e no letramento digital.

4. Mas aqui pra nós: como se podem incorporar as tecnologias digitais, a internet, a ia, o uso do celular de forma consciente em sala de aula?

A partir deste tópico, com base na lei em análise, apreciação e discussão, com base em documentos relacionados à educação e, pensa-

mentos de autores da Linguística Aplicada, o que se propõe não são fórmulas ou formas prontas e acabadas da tentativa de incorporação das mais diferentes tecnologias digitais como *internet*, celular ou a inteligência artificial (IA) em sala de aula, mas apenas propor um pensar diferente com relação ao objetivo proposto neste trabalho.

Ressalta-se também que, pela data da publicação da lei nº 15.100/2025 e da construção deste artigo, toda essa problemática ainda se apresenta como um fenômeno muito novo, ou seja, ficam abertas para outras possibilidades de pesquisa, de escrita para corroborar ou para discordar dele.

Dessa forma, tal incorporação se mostra um verdadeiro desafio. São desafios relacionados à compreensão dos sistemas de ensino, das escolas, professores, pais e estudantes. Porém, não se podem deixar tais discussões apenas a cargo de leis, documentos e sistemas fechados, unilaterais e estruturalistas.

Cabe às universidades, programas de pesquisa, pesquisadores da área de educação, da Linguística Aplicada, dentre outros, compreender conceitos, entender quais são os verdadeiros objetivos desta política pública que pode apresentar avanços, mas também retrocessos à aprendizagem.

Portanto, retomando a questão da relação: “proibição ou educação digital e tecnológica”, pode-se pensar sobre ambiências escolares e de aprendizagens nas quais se pode pensar em horários específicos de quando usar. Quando se utilizar determinadas tecnologias para se fazer pesquisas, tirar dúvidas e quando deve ser evitado para não causar distrações.

Também que tais ambiências estabeleçam diálogos de uso responsável da *internet*, perpassando a privacidade, segurança *on-line* e a ética. Apresentar plataformas educacionais a exemplo do *Khan Academy* e o *Google Classroom* para que estudantes compreendam outras formas de uso responsável de tais plataformas e da *internet*.

Ainda, se faz extremamente urgente e possível que os sistemas de ensino e a escola encontrem meios para formar seus professores sobre ferramentas de IA para estes trabalharem com seus estudantes, perpassando a possibilidade de usá-las de forma consciente, como correções de textos e personalização de conteúdos para uma aprendizagem mais individualizada.

Promover debates sobre a responsabilidade digital, abordando tópicos sobre a ética digital, privacidade *on-line*, pensamento crítico. Como agir e se comportar em ambientes digitais, não provocando ou sendo vítima de cyberbullying, não utilizando ou disseminando *fakenews*.

Provocar discussões acerca de como se pode aprender de forma mais eficaz e melhor para cada pessoa. Como se podem integrar métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem e como se pode ensinar e aprender recorrendo as mais diversas tecnologias digitais, uso da *internet*, ferramentas de IA. Como trabalhar assuntos em sala de aula e dar continuidade em ambientes digitais de forma colaborativa, aproveitando a leitura e a escrita de forma reflexiva para o desenvolvimento e aprendizagem de competências e habilidades.

Além disso, pode-se pensar no equilíbrio do tradicional e do inovador, sempre primando pelos benefícios de ambos. Percebe-se que tal integração deve envolver não apenas escola, professores e estudantes, mas também pais, responsáveis e toda a comunidade escolar e seu entorno. A escola pode criar oficinas de conscientização sobre o uso seguro e responsável de tecnologias e uso de *internet*.

Dessa forma, a escola também pode trazer questões relacionadas ao uso destas com relação à acessibilidade no que diz respeito a estudantes com necessidades especiais de aprendizagens que podem e devem utilizá-las como apoio, recorrendo a programas de leituras para cegos, software de tradução e aplicativos de apoio para estudantes que não conseguem aprender por conta de suas especificidades.

Desse modo, não se encerrando as múltiplas possibilidades sobre esta temática aqui, ainda se pode pensar no debate sobre as tecnologias digitais de forma geral para o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas para o momento atual e um mundo cada vez mais globalizado.

Pensar a resolução de problemas, capacidade criadora, colaboração local e global. Como aponta Saviani (2008):

Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. (Saviani, 2008 p. 18)

Portanto, em consonância com os autores supracitados até então, Alves e Alves (2024) corroboram com esta temática, apontando que

[...] Os educadores têm um papel fundamental em orientar os alunos sobre como utilizar a tecnologia de maneira responsável e cidadã, promovendo o pensamento crítico, a empatia e a consciência social. Ao fazer pesquisas escolares na escola, os estudantes têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimento, mas também de desenvolver habilidades para se tornarem cidadãos informados e éticos em uma sociedade cada vez mais digitalizada. (Alves; Alves, 2024, p. 149)

Ou seja, verifica-se que a lei 15.100/2025 proíbe, restringe, mas também permite que estudantes, sob orientação pedagógica, por meio dos professores, possam utilizar o celular e outros dispositivos eletrônicos conectados à internet para fins de ensino e de aprendizagem. Ainda que cabe à escola elaborar seus métodos, seus currículos e promover meios de orientar seus alunos para aprenderem a utilizar o mundo digital de forma responsável, consciente e ética.

5. Finalizando sem finalizar

Como foi afirmado anteriormente, a intenção deste artigo é provocar discussões acerca da Lei nº 15.100/2025, buscando fazer sua leitura, buscando seu entendimento, visando a possibilidade de como se possibilitar o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que incorporem a tecnologia de forma consciente em sala de aula.

Sendo assim, verificou-se que a educação e a escola não podem se furtar da possibilidade de discussão, apropriação e entendimentos do fenômeno tecnológicos em sala de aula, especificamente o do celular, assim como as universidades e seus pesquisadores também podem tomar para si tais problemáticas que embasem e assegure à sociedade fazer uso consciente e pleno de determinadas manifestações sociais e tecnológicas.

Ainda, que a escola deve encarar seu processo de transformação, ou seja, encarar seu processo de metamorfose. Sabe-se que determinadas tecnologias não foram criadas para a escola; porém a escola pode e deve incorporá-las em seu cotidiano pedagógico a fim de potencializar seus planos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, percebe-se também que se podem incorporar as tecnologias digitais, a *internet*, a *AI*, o uso do celular de forma consciente em sala de aula quando a escola está disposta a debater, a ouvir e a criar meios e mecanismos para tal.

Ensino tradicional ou ensino inovador? Proibição ou educação digital e tecnológica? Ou que tal a busca pelo equilíbrio entre eles, buscan-

do explorar, aproveitar e aplicar o que cada um tem de melhor para que cada estudante seja atendido em suas individualidades? Ficam aqui tais questionamentos para estudos, pesquisas e produções futuras. Corrobo-rem ou refutem à luz das mais diversas ciências, métodos e pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. R. N; Alves, R.F. Letramento digital como forma de (re)pensar a pesquisa na e pela escola. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1552/1646>. Acesso em: 13 maio. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BABEL: entre a incerteza e a esperança. Zygmunt Bauman, Ezio Mauro; Trad. de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CEALE – Centro de alfabetização, leitura e escrita – UFMG – A leitura no mundo digital. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/a-leitura-no-mundo-digital.html>. Acesso em: 8 abr. 2025.

EDUCAÇÃO É A BASE. [s.l.: s.n.]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

LEFFA, Vilson J. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>.

TRINDADE, Sara Dias. Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computadorizado. *Práxis Educativa*, v. 16, e2117294, p. 1-20, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. *Linguagem & Ensino*, v. 19, n. 2, p. 91-111, Pelotas, jul./dez. 2016.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica. In: LOPES, L. *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 255-76

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 10. ed., rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

**O LUGAR DO PODER E DA RESISTÊNCIA
NA CONTEMPORANEIDADE: A POTÊNCIA
DOS CONTRIBUTOS CONCEITUAIS DE MICHEL FOUCAULT**

Tamara Cecília Rangel Gomes (UENF)

tamaracrange@gmail.com

Crisóstomo Lima do Nascimento (UENF)

crisostomoln@gmail.com

RESUMO

O artigo pretende contribuir para a compreensão metodológica de Michel Foucault para os estudos que versam sobre poder, suas formas de exercício e de resistência, vislumbrados neste trabalho como contributos conceituais potentes, sobretudo para a nossa contemporaneidade. Por procedimento metodológico adotou-se pesquisa bibliográfica dos acontecimentos considerados pelo autor em seu tempo, história e espaço. Consta-se especialmente no contexto de ascensão da extrema-direita, onde as relações de poder se multiplicam e se tornam cada vez mais sutis e capilares, a resistência - que não se manifesta apenas nos movimentos sociais ou nas grandes revoluções, mas nas práticas cotidianas, nas contracondutas. Este estudo sobre a resistência permite discutir a questão da subjetividade nas sociedades contemporâneas, a partir de uma perspectiva foucaultiana.

Palavras-chave:

Contemporaneidade. Poder. Resistência.

ABSTRACT

The article aims to contribute to the methodological understanding of Michel Foucault concerning studies on power, its forms of exercise, and resistance. These are viewed in this work as powerful conceptual contributions, especially for our contemporary era. The methodological procedure adopted was a bibliographic review of events considered by the author in his time, history, and space. It is particularly noted, especially in the context of the rise of the far-right, where power relations multiply and become increasingly subtle and capillary, that resistance does not manifest solely in social movements or grand revolutions, but in daily practices and counter-conducts. This study on resistance allows for a discussion of the question of subjectivity in contemporary societies from a Foucaultian perspective.

Keywords:

Contemporaneity. Power. Resistance.

1. Introdução

“Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e

que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.” (Foucault, 1979, p. 8)

Os estudos de poder e resistência, como propostos por Michel Foucault, continuam a reverberar com força nas discussões contemporâneas sobre relações sociais, políticas e culturais. Foucault desafiou as concepções tradicionais de poder, destacando que ele não se restringe a instituições ou indivíduos, mas permeia toda a sociedade por meio de práticas e discursos. Nesse contexto, a resistência emerge não apenas como uma reação ao poder, mas como uma parte intrínseca das relações sociais.

Na atualidade, em um mundo marcado por desigualdades, vulnerabilidades e crises sociais, as ideias de Foucault oferecem uma lente poderosa para analisar movimentos sociais, ativismos, dinâmicas de controle que moldam nossas vidas, nas contracondutas, nas práticas cotidianas que se configuram silenciosamente para manutenção da própria existência.

Nesta perspectiva, buscamos na tessitura destes escritos desvelar as orientações e procedimentos metodológicos de Michel Foucault sobre o poder presentes em obras como *História da Sexualidade: A vontade de saber* e *Microfísica do poder*. Em seus tempos, em seus contextos, seus textos corroboram com a compreensão das lutas contemporâneas por justiça e emancipação.

Foucault, com suas contribuições conceituais, desafia a visão tradicional do poder como algo que apenas reprime e limita a liberdade. Ele argumenta que o poder é também produtivo; ele cria e organiza realidades sociais. Em outras palavras, o poder não só restringe comportamentos, mas também molda e produz subjetividades, identidades e práticas sociais.

2. Um pouco de história

Michel Foucault nasceu em Poitiers (França) em 1926, filho de pais médicos (Paul Foucault e Anna Malapert), licenciou-se em Filosofia e Psicologia. Atuou como psicólogo em hospitais e penitenciárias. Minis-

trou conferências e foi professor universitário em diferentes países, tendo sido influenciado por Jean Hyppolite e Louis Althusser.

Em um breve levantamento acerca de seus trabalhos, percebe-se uma exponencial notoriedade a partir das décadas de 1950 e 1960, com a intenção de anunciar a história das descontinuidades e das rupturas dos discursos para que, desta forma, se tenha maior clareza da perspectiva como se deu a elaboração de um campo de saber.

Nas décadas de 1970 e 1980, Foucault volta-se para o estudo do poder. Suas palestras no Collège de France, apresentam as discussões sobre biopoder e governamentalidade e sobre questões relacionadas ao liberalismo e neoliberalismo que, em determinado momento se interessam pelas condutas e costumes ou, em outras palavras, como a disciplina direciona as condutas das populações, sobretudo da formação das subjetividades para o capitalismo, para o mercado.

Importante compreender a governamentalidade como uma prática que busca o controle dos corpos individualmente (através da disciplina) e coletivamente (através da condução das condutas) são, portanto, formas de poder e subjetivação da sociedade. Foucault nos descortina a hipótese de um campo onde as condutas tornam-se uma possibilidade de resistência.

Foucault foi uma das primeiras pessoas reconhecidas socialmente que faleceu em decorrência de problemas neurológicos agravados pela síndrome da imunodeficiência adquirida em 1984. Pouco conhecida à época, a síndrome e seu enfrentamento foram cercados de preconceito e vinculação a grupos marginalizados, reforçando os ritos assépticos de exclusão tão degradantes quanto a própria enfermidade.

Em sua idade mais tenra fora, compulsoriamente, internado pelo pai em um hospital psiquiátrico após uma tentativa de suicídio, sendo acusado de loucura. (Nogueira, 2019). Anos mais tarde, o processo de adoecimento que culminou em sua morte o colocou, novamente, em condição de internação hospitalar e todo tipo de mecanismo de manipulação e controle sobre os corpos dedicadamente descritos em sua produção acadêmica.

3. *Orientações metodológicas para os estudos sobre o poder*

“Uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que

nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados.” (Foucault, 1979. p. 85)

Em *História da Sexualidade – A vontade de saber*, o autor notadamente dedica um capítulo para o tema “Método” (Foucault, 1988, p. 88-9). Elucida-se, em mencionado capítulo, que parecia que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através das lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si. Enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

De igual forma, em *A microfísica do poder* – um compilado de conferências, cursos, artigos e entrevistas cujo tema central é o poder nas sociedades modernas, sobretudo como se apresenta, como se difunde e como suscita resistências na sociedade e suas instituições. Em se tratando da publicação de uma coletânea, as abordagens de Foucault para o tema versam sobre psiquiatria, geografia, economia, sexualidade, prisão e o papel do intelectual.

Para tanto, anuncia seu zelo em seus próprios estudos sobre o poder orientando quanto às observações a serem realizadas, rejeitando uma possível associação entre o aparelho do estado e o poder, advertindo para à rede de poderes difusos em expansão pela sociedade. Isto posto, elencamos estas orientações nomeadas pelo autor como precauções metodológicas.

3.1. Orientação metodológica 1

Em uma primeira orientação ou nota, Foucault concebe que os estudos sobre o poder não devem buscar uma pretensa representação central, mas a compreensão de suas ramificações, de sua capilaridade.

Importante apropriar-se da maneira como o poder se infiltra em questões relacionadas às interações capilares desde as instituições legalizadas e normatizadas até ao exercício de práticas e técnicas de controle e vigilância, seja com intervenção material, seja com os usos da violência.

Instaura-se o conceito de que o poder se exerce de maneira invisível e capilar, moldando normas, comportamentos e formas de existir na sociedade.

3.2. Orientação metodológica 2

Nesta orientação, o autor sugere que o poder não é algo que deve ser apenas entendido como emanando de uma figura de autoridade, consciente, com uma estratégia definida, mas como uma rede complexa de relações e processos que moldam o comportamento humano. Em suas próprias palavras (Foucault, 1979, p. 102) não formular a pergunta sem resposta: “quem tem o poder e o que pretende, ou o que procura aquele que tem o poder?”; mas estudar o poder onde sua intenção – se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas.

O ponto de atenção desta precaução reside na inadmissibilidade de questionamentos pouco profícuos, que anseiam por explicações contundentes sobre como um candidato alcançou a presidência, mas como todo o restante do país constituiu-se ou foi constituído como seus eleitores.

Para Foucault, o poder não se concentra apenas em figuras ou instituições soberanas que impõem sua vontade, mas é algo que se dispersa, se capilariza e se realiza através de práticas cotidianas.

3.3. Orientação metodológica 3

Foucault orienta que não se adote o discurso do poder de um indivíduo sobre outro ou de uma classe dominante sobre uma classe dominada, mas atentar-se para sua fluidez, para a forma como funciona em rede. O poder não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles que de forma consentida ou não, concorrem para sua transmissão.

Esse conceito permite compreender como o poder se infiltra nas mais diversas instâncias da vida social detalhadamente debatidas pelo autor, como nas escolas, hospitais, prisões, ou até nas interações familiares e comunitárias. Cada indivíduo, ao se relacionar com os outros e com as instituições, está simultaneamente e dialeticamente exercendo e recebendo os efeitos do poder.

3.4. Orientação metodológica 4

Orienta-se à realização de uma “análise ascendente”, implicando que o poder não é apenas algo que desce de um centro dominante, mas que surge e se forma a partir das práticas e táticas diurnas que, ao longo do tempo, se organizam em sistemas de controle maiores.

Esses mecanismos de poder nos “níveis mais baixos” incluem técnicas de controle corporal, disciplina nas instituições e formas de vigilância que, em sua aplicação prática, moldam os comportamentos individuais. Para o autor (Foucault, 1979, p. 103) deve ser analisada a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos de poder atuam nos níveis mais baixos; como estes procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam; mas sobretudo como são investidos e anexados por fenômenos mais globais.

3.5. Orientação metodológica 5

Grandes máquinas poder são instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isto significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas.

3.6. Orientação metodológica 6

As relações de poder são, concomitantemente, intencionais e não subjetivas. Para que seja, efetivamente, exercido demanda o planejamento de objetivos e suas respectivas estratégias que se pulverizam, capilarmente.

3.7. Orientação metodológica 7

Importa a compreensão de que onde há poder, há resistência. A resistência, para Michel Foucault, é um conceito fundamental em sua teoria do poder. Foucault rejeita a visão tradicional de poder como algo que apenas reprime e restringe, propondo que o poder é produtivo, difuso e presente em todas as relações sociais.

Nesse contexto, a resistência não é externa ao poder; ela é parte intrínseca dele. Onde há poder, há resistência, pois, o poder cria as condições para o surgimento de forças contrárias. Essas resistências podem ser pequenas e cotidianas, como desobediências individuais, ou mais organizadas, como movimentos sociais.

4. A resistência e a contraconduta em Foucault e na contemporaneidade

As correlações de poder não podem existir senão em uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas. “Violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício, poder definição, não podem existir a não ser no campo das relações de poder.” (Foucault, 1988, p. 91).

Em “História da Sexualidade – A vontade do saber”, Foucault argumenta que onde há poder, há também resistência (Foucault, 1988, p. 91). A resistência não é uma reação externa ao poder, mas está ligada à forma como o poder opera, podendo surgir em vários níveis e formas, desde movimentos sociais e protestos até práticas cotidianas e pequenas subversões das normas estabelecidas. A resistência é, portanto, uma parte integral da dinâmica do poder, constituindo-se o outro termo de suas relações.

Se por um lado o poder opera em diferentes esferas (corpos, instituições e discursos), resta-nos o entendimento de que a resistência ocorre nessas mesmas esferas. Não há um ponto “fora” do poder, não se vislumbram rotas de fuga, mas sim múltiplas formas de contestação, lutas, brechas, adotando pontos móveis e transitórios que se reagrupam tecendo, por sua vez, os pontos – as malhas nas diferentes estratificações individuais e coletivas.

O poder cria as condições para o surgimento destas estratificações. Essas resistências podem ser pequenas e cotidianas, como desobediências individuais, ou mais organizadas, como movimentos sociais. Em

palavras do próprio Foucault (1988, p. 92), é nesse campo de correlações de força que se deve analisar os mecanismos de poder.

Estas práticas que desafiam as formas normativas e regulamentares de comportamento promovidas por instituições sociais, como o Estado, a escola, e a família, são denominadas por Foucault como *contraconduta*.

O conceito de *contraconduta* foi-nos apresentado por Michel Foucault no curso datado de 1978, cujo registro encontra-se no livro *Segurança, Território e População*. Ao conceber o poder enquanto condução de condutas (elucidando, em exemplo, práticas pastorais) amplificando a análise das relações de poder de seu aspecto micropolítico até as práticas de governamentalidade. Numa breve conceituação, *contraconduta* diz respeito a comportamentos de resistência nas relações de poder onde se encontram instaladas, caracterizando-se como movimentos que apresentam, por objetivo, outra conduta.

Para Costa (2019), o uso do vocábulo “*contraconduta*” corresponde a uma opção justificada pelo autor a partir da recusa de outros termos, como se segue: “*revolta de conduta*”, palavra muito precisa e muito forte para designar certas formas de resistência mais difusas e sutis. As reações em torno das práticas de governo não implicam, necessariamente, em atos revolucionários ou efetivas rupturas que objetivem a inserção de novos modos de governo, mas implicam que se possam vislumbrar uma espécie de muro de contenção dos contínuos avanços dos movimentos hegemônicos.

Como não se refere exatamente a protestos explícitos, a *contraconduta* pode se manifestar em práticas cotidianas e modos de vida alternativos que desafiem as normas dominantes. Por exemplo, a criação de formas de vida comunitária alternativas, práticas de autoajuda não institucionalizadas, ou novas formas de expressão cultural e política podem ser vistas como *contraconduta*. Essas práticas oferecem maneiras diferentes de viver e se organizar que contrastam com as prescrições normativas estabelecidas.

Na contemporaneidade, especialmente no contexto de ascensão da extrema-direita, onde as relações de poder se multiplicam e se tornam cada vez mais sutis e capilares, a resistência – que não se manifesta apenas nos movimentos sociais ou nas grandes revoluções, mas em práticas cotidianas que atravessam as instituições formais.

Em tempos de digitalização dos processos relacionados à vida individual e coletiva, por exemplo, o poder não se limita às instituições estatais ou políticas, mas se dissemina através de tecnologias de informação, redes sociais e sistemas de dados, que monitoram, regulam, influenciam comportamentos e compartilham Fake News.

As micro-resistências que surgem diante de novas formas de controle e vigilância, sob forma de contracondutas que questionam a o patrulhamento digital, a coleta de dados pessoais, a manipulação de informações, a vigilância algorítmica e a crescente precarização dos debates acerca de movimentos de negros, mulheres, LGBTQIA+ e outros.

As formas de resistência contemporâneas envolvem mobilizações que reivindicam a humanização de corpos que foram vulnerabilizados como forma de negociação e reapropriação das relações de poder. Muitas vezes, por exemplo, se utilizam da própria tecnologia (internet, redes sociais, criptografia) para desafiar as estruturas de controle em busca de visibilidade.

5. Considerações finais

Foucault desafia a ideia de que o poder é apenas exercido por instituições ou indivíduos específicos. Ele argumenta que o poder está difuso, permeando todas as relações sociais, o que permite uma análise mais abrangente das dinâmicas de controle em diferentes contextos, destacando a interconexão entre poder e conhecimento, mostrando como as formas de saber moldam e são moldadas pelas estruturas de poder. Essa perspectiva ajuda a entender como discursos dominantes podem legitimar desigualdades e opressões.

As práticas de poder evoluem ao longo do tempo, enfatizando que não são universais ou atemporais. Essa abordagem histórica ajuda a entender as particularidades de cada contexto social e as formas contemporâneas de controle e resistência, sobretudo quando nos apresenta o conceito de contraconduta.

Isto posto, a resistência não é simplesmente uma reação ao poder, mas uma parte integrante dele. Essa ideia sugere que onde há poder, há também resistência, permitindo uma análise mais dinâmica das lutas sociais e políticas, individuais e coletivas, partidárias ou apartidárias, comportamentais e culturais. A resistência, na contemporaneidade, se expressa na capacidade de desafiar as múltiplas formas de controle que emer-

gem nas relações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, tornando-se fundamental para questionar e repensar o papel do indivíduo e da coletividade frente a essas dinâmicas de poder.

Este estudo não pretende esgotar a discussão sobre o poder em Foucault, mas sim explorar algumas de suas nuances e implicações no contexto contemporâneo. Nosso objetivo foi suscitar reflexões e questionamentos que possam contribuir para um debate mais amplo sobre suas orientações sobre o poder, suas dinâmicas e a resistência que se manifestam em diferentes contextos atuais, sem a pretensão de abarcar todas as suas complexidades, propomos esta lacuna para os demais estudos que se fazem necessários, novas interpretações e para a continuidade da investigação em torno das ideias de Foucault, enriquecendo a compreensão crítica das relações sociais e políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977–1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *História da Sexualidade: A vontade de saber*. RJ: Graal, 1988.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

COSTA, Helrison Silva. O Lugar das Contracondutas na Genealogia Foucaultiana do Governo. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 61-78, 2019. DOI: 10.26512/rfmc.v7i1.20767. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/20767>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2(19), 7-27, 2011.

NOGUEIRA, André. *35 anos sem Michel Foucault: Conheça a história de um dos mais céleres filósofos do século 20*. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/michel-foucault-vida-biografia-filosofos-seculo-20.phtml>. Acesso em: 19 agosto 2024.

**POR QUE ENSINAR A HISTÓRIA DA LÍNGUA?
A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS
HISTÓRICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Suziane Silva (SEDUC-AL)
suziane.porto@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão teórico-analítica sobre a relevância de integrar os fundamentos da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Histórica e da Sociolinguística Educacional ao ensino de Língua Portuguesa. Ancoramo-nos nas contribuições de Labov (2008 [1972]) para compreender a variação linguística como fenômeno estruturado e sistemático, articulando essas premissas às abordagens de Romaine (1982), Hernández-Campoy (2013) e Faraco (2009), que evidenciam a historicidade dos processos de mudança linguística. Associamos a esse quadro teórico os aportes da Sociolinguística Educacional, sobretudo nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004) e Travaglia (2009), para discutir o papel da escola na mediação entre norma e uso, e sua responsabilidade na valorização das variedades linguísticas presentes no espaço escolar. Sustentamos que a ausência da perspectiva histórica e variacionista no ensino da língua contribui para a perpetuação de práticas normativas excludentes e para a desvalorização dos repertórios linguísticos dos estudantes. Concluimos que o diálogo entre essas vertentes sociolinguísticas oferece fundamentos teóricos e implicações pedagógicas consistentes para a construção de uma educação linguística crítica, capaz de promover o reconhecimento da diversidade linguística e de ressignificar o ensino da norma padrão em sala de aula.

Palavras-chave:

**Sociolinguística Educacional. Sociolinguística Histórica.
Sociolinguística Variacionista.**

ABSTRACT

This article presents a theoretical and analytical reflection on the relevance of integrating the foundations of Variationist Sociolinguistics, Historical Sociolinguistics, and Educational Sociolinguistics into Portuguese Language teaching. We draw on Labov's (2008 [1972]) contributions to understand linguistic variation as a structured and systematic phenomenon, articulating these premises with the perspectives of Romaine (1982), Hernández-Campoy (2013), and Faraco (2009), who emphasize the historicity of linguistic change processes. To this framework, we incorporate the contributions of Educational Sociolinguistics, particularly the works of Bortoni-Ricardo (2004) and Travaglia (2009), in order to discuss the school's role in mediating between norm and use and in promoting the recognition of the linguistic varieties present in the educational context. We argue that the absence of historical and variationist perspectives in language teaching contributes to the perpetuation of exclusionary normative practices and to the devaluation of students' linguistic repertoires. We conclude that the dialogue among these sociolinguistic approaches offers consistent theoretical foundations and pedagogical implications for building a critical

language education that values linguistic diversity and redefines the role of the standard norm in the classroom.

Keywords:

Educational Sociolinguistics. Historical Sociolinguistics. Variationist Sociolinguistics.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira tem historicamente privilegiado uma abordagem normativa, centrada na prescrição da variedade de prestígio como modelo linguístico a ser seguido. Essa perspectiva, ancorada em ideais de correção, pureza e estabilidade da língua, sustenta-se em uma concepção essencialista e sincrônica, que ignora o caráter social, heterogêneo e historicamente constituído das práticas linguísticas. Nesse cenário, aspectos como a variação, a mudança e a diversidade de usos legítimos da língua são frequentemente marginalizados em nome da padronização, o que contribui para o apagamento de repertórios linguísticos amplamente presentes nas comunidades escolares e para a reprodução de preconceitos linguísticos arraigados.

Em nossa percepção, essa dissociação entre ensino e realidade linguística encontra-se na raiz de muitos dos obstáculos enfrentados por estudantes que não dominam, ou não se identificam, com os padrões linguísticos escolarizados. Com base nessa constatação, propomos neste trabalho uma reflexão sobre a importância de integrar ao ensino de Língua Portuguesa os fundamentos da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Histórica e da Sociolinguística Educacional. A articulação entre essas três vertentes permite compreender a língua não apenas como sistema abstrato, mas como prática social, marcada por processos contínuos de variação e mudança, historicamente situados e socialmente condicionados.

A Sociolinguística Variacionista, tal como formulada por Labov (2008 [1972]), fornece os instrumentos teóricos e metodológicos para a descrição da variação linguística enquanto fenômeno sistemático e estruturado. A partir dessa abordagem, torna-se possível analisar a coexistência de formas distintas dentro de uma mesma comunidade linguística e compreender os condicionamentos sociais e linguísticos que determinam sua distribuição. Já a Sociolinguística Histórica amplia esse olhar ao considerar a variação em perspectiva diacrônica, investigando como determinadas formas linguísticas se transformam ao longo do tempo, com base em registros empíricos documentais, como cartas pessoais, jornais, re-

gistros judiciais e outros gêneros escritos do passado (Romaine, 1982; Hernández-Campoy, 2013; Faraco, 2009). Essa abordagem permite historicizar fenômenos que, do ponto de vista da norma atual, são comumente tratados como desvios, demonstrando sua legitimidade no processo de constituição da língua.

A essas duas vertentes, somamos os aportes da Sociolinguística Educacional, campo que se volta à reflexão sobre o ensino da língua a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva. Bortoni-Ricardo (2004) defende uma educação linguística bidialetal, que reconhece a legitimidade dos dialetos populares e capacita os estudantes a transitarem entre variedades linguísticas distintas, sem submeter sua identidade linguística a processos de exclusão. Travaglia (2009), por sua vez, enfatiza a necessidade de superar o ensino tradicional da gramática normativa e propõe práticas pedagógicas que articulem análise linguística, reflexão crítica e respeito à diversidade de usos da língua. Nesse contexto, a escola é compreendida não apenas como espaço de transmissão de normas, mas como *locus* de disputa de sentidos e de legitimação (ou negação) de determinadas formas de dizer.

Ao reunir essas três perspectivas, variacionista, histórica e educacional, defendemos que é possível ressignificar o ensino da norma padrão na escola, deslocando-o de uma lógica prescritiva e homogênea para uma abordagem que valorize a diversidade, a historicidade e a função social da linguagem. A integração dos aspectos sociolinguísticos históricos ao currículo, por exemplo, permite demonstrar que estruturas vistas hoje como “erros”, a exemplo de *a gente fomos*, *nós vai* ou *as menina bonita*, são manifestações linguísticas enraizadas em processos de mudança fonológica, morfossintática e pragmática. O conhecimento desses processos não apenas contribui para uma compreensão mais ampla do funcionamento da língua, mas também constitui uma ferramenta poderosa no enfrentamento do preconceito linguístico e na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade linguística.

Do ponto de vista metodológico, nosso trabalho constitui-se como uma reflexão de natureza teórico-analítica, fundamentada nos pressupostos teóricos das três vertentes da Sociolinguística. Não se trata de relatar uma experiência didática, nem de apresentar dados empíricos inéditos, mas de construir, por meio do diálogo entre diferentes autores, uma base argumentativa sólida para justificar a presença da história da língua no ensino de Língua Portuguesa. Buscamos, com isso, contribuir para o debate sobre a formação docente e para a proposição de práticas pedagógi-

cas alinhadas aos princípios de uma educação linguística crítica, inclusive e cientificamente fundamentada.

Estruturamos este trabalho em cinco seções. Após esta introdução, apresentamos, na segunda parte, os fundamentos da Sociolinguística Histórica, Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, evidenciando suas contribuições para a compreensão dos processos de variação e mudança linguística e suas implicações para o ensino. Na terceira seção, discutimos criticamente os limites da abordagem normativa tradicional e os efeitos da ausência de uma perspectiva histórica e variacionista no ensino da língua. Em seguida, na quarta seção, propomos caminhos para a inserção pedagógica da história da língua no contexto escolar, com sugestões de estratégias e conteúdos que valorizem a diversidade linguística dos estudantes. Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais argumentos desenvolvidos e apontamos possíveis desdobramentos para a prática docente e para futuras pesquisas na área.

2. Fundamentos teóricos: Historicidade, variação e ensino da língua

A articulação entre a historicidade da língua, os mecanismos de variação e as práticas de ensino constitui um campo fértil de reflexão para a educação linguística contemporânea. Compreender que a língua é um fenômeno histórico-social em constante transformação desafia a visão estática e normativa frequentemente presente nas salas de aula. Tal compreensão exige que o ensino de Língua Portuguesa vá além da descrição prescritiva de regras, incorporando uma abordagem que considere os fatores sociais, regionais e históricos que moldam os usos linguísticos. Nesse contexto, os aportes da Sociolinguística Histórica, da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional revelam-se fundamentais para promover uma educação linguística crítica, capaz de reconhecer a legitimidade das diversas formas de expressão e de situá-las em seus processos de mudança e consolidação. A seguir, apresentamos os principais fundamentos dessas correntes, destacando suas contribuições teóricas e didáticas para o ensino de língua.

2.1. A Sociolinguística Histórica e o ensino da mudança linguística

A Sociolinguística Histórica constitui um campo de estudos que se dedica à análise da variação e da mudança linguística em perspectiva diacrônica, levando em conta os condicionamentos sociais, culturais e

pragmáticos que influenciam o uso da língua ao longo do tempo. Em contraste com abordagens tradicionalmente filológicas ou exclusivamente descritivas da Gramática Histórica, essa vertente fundamenta-se no princípio de que a língua é um fenômeno social e variável, cujas transformações se dão não apenas por fatores internos ao sistema linguístico, mas sobretudo, por dinâmicas externas, como o contato entre línguas, a mobilidade social, a escolarização e os processos de padronização linguística (Romaine, 1982; Hernández-Campoy, 2013).

A mudança linguística, nesse quadro, é compreendida como uma consequência natural da variação. As formas linguísticas não evoluem de maneira linear nem uniforme, mas se reconfiguram a partir de padrões de uso reiterado por determinados grupos sociais, que podem ser posteriormente legitimados ou marginalizados pelas instituições. A consolidação da norma culta como variedade de prestígio, por exemplo, não se deve à superioridade linguística de suas formas, mas a processos históricos de imposição simbólica associados à construção dos Estados-nação, à expansão da imprensa e à institucionalização do ensino formal (Faraco, 2009).

A análise da mudança, tal como proposta pela Sociolinguística Histórica, apoia-se em registros empíricos de usos reais da língua, preferencialmente provenientes de gêneros escritos não canônicos, como cartas pessoais, autos judiciais, diários, bilhetes e documentos administrativos. Esses textos, por estarem menos sujeitos à censura normativa, preservam traços de oralidade, regionalismo, variação morfossintática e reorganizações pragmáticas que permitem observar o funcionamento da língua em sua dimensão cotidiana. Para além da reconstrução de estados anteriores da língua, o interesse recai sobre a compreensão de como os falantes, situados em determinados contextos sociais e históricos, reconfiguram padrões linguísticos em resposta às condições de comunicação e pertencimento social (Hernández-Campoy, 2013).

Do ponto de vista educacional, esse entendimento da linguagem tem implicações relevantes. O ensino da Língua Portuguesa, tradicionalmente voltado à normatização e ao domínio das formas cultas, tende a apresentar a língua como um sistema estático e cristalizado, desprovido de história. Nessa abordagem, a norma culta é tratada como o ápice do desenvolvimento linguístico, e os demais usos são relegados à categoria do erro ou da deficiência. A ausência da dimensão histórica no currículo contribui, assim, para a naturalização de uma variedade socialmente localizada como se fosse a própria língua, apagando os processos históricos

que produziram essa hierarquia linguística. Integrar ao ensino a perspectiva da Sociolinguística Histórica significa, portanto, oferecer aos estudantes a oportunidade de compreenderem que a norma padrão é resultado de trajetórias de mudança, de disputas por prestígio e de decisões político-institucionais. Trata-se de historicizar o que muitas vezes lhes é apresentado como natural ou incontestável. Essa abordagem permite ressignificar o ensino da gramática normativa, deslocando-o de uma lógica prescritiva para uma lógica explicativa, capaz de demonstrar os caminhos pelos quais determinadas formas se consolidaram em detrimento de outras.

A análise da mudança linguística em sala de aula pode se dar, por exemplo, por meio da comparação entre formas de tratamento em diferentes momentos históricos, como o declínio do pronome *vós* e a ascensão de *você*, ou da observação de mudanças morfossintáticas em documentos antigos, como a variação entre “*nós fomos*” e “*a gente fomos*”. Ao explorar essas transformações em contextos reais de uso, os estudantes desenvolvem competências de análise linguística mais profundas, ampliam sua compreensão sobre a historicidade da língua e se aproximam de uma postura crítica diante dos discursos de autoridade que regulam o uso da linguagem. Como afirma Faraco (2009), ensinar a história da língua é também ensinar a história dos sujeitos que a constituem, dos grupos cujas formas de expressão foram valorizadas ou silenciadas. Ao compreender que a língua é fruto de escolhas sociais e históricas, o aluno se torna mais apto a reconhecer seus próprios repertórios linguísticos como legítimos, além de compreender que as mudanças que observamos hoje, como a alternância entre *tu* e *você* ou as variações na concordância, são continuidade de processos que vêm moldando o português brasileiro há séculos.

O ensino da mudança linguística, portanto, não apenas promove uma visão mais científica e contextualizada da língua, como também contribui para a formação cidadã dos estudantes. Ao problematizar o caráter ideológico das normas e reconhecer a diversidade como parte constitutiva da história da língua, o professor assume um papel formativo que ultrapassa a simples transmissão de regras. A incorporação da perspectiva da Sociolinguística Histórica no ensino não elimina a norma, mas a reposiciona como objeto de análise, contribuindo para que o espaço escolar deixe de ser apenas um reprodutor de hierarquias linguísticas e se transforme em um lugar de reflexão, crítica e construção de saberes historicamente informados.

2.2. A Sociolinguística Variacionista: a mudança como continuidade da variação

A Sociolinguística Variacionista, consolidada a partir dos estudos empíricos de William Labov (2008 [1972]), propõe uma concepção inovadora da língua como sistema dinâmico, no qual a variação não representa um desvio ou erro, mas sim um componente estrutural. A perspectiva laboviana rompe com o paradigma normativo e estático tradicional, ao demonstrar que as línguas variam sistematicamente, de forma condicionada por fatores linguísticos e sociais. Em outras palavras, as diferenças observadas entre falantes não se explicam por acaso ou deficiência, mas por regras subjacentes que podem ser descritas cientificamente. Ao considerarmos que a mudança é a consequência da variação, revelamos que a análise sincrônica de fenômenos variáveis permite compreender os caminhos de transformação da língua ao longo do tempo.

Essa compreensão da variação como motor da mudança tem implicações significativas para a análise do português brasileiro. Um exemplo emblemático é o processo de alternância pronominal envolvendo *tu*, *você* e *cê*. Em diversas regiões do país, observa-se a progressiva substituição de *tu* por *você*, acompanhada por reestruturações no paradigma verbal, como na forma *tu vai*, em vez de *tu vais*. Esses usos, embora frequentemente classificados como “errados” no discurso escolar, são expressão legítima de um processo histórico de mudança morfossintática em andamento. Estudos como os de Scherre e Naro (1992) revelam que há regularidade estatística nessas formas, o que evidencia que a variação é regida por padrões gramaticais, ainda que não coincidam com a norma culta escolarizada. Ao reconhecer que a língua se transforma por meio de mecanismos internos articulados a fatores sociais, a Sociolinguística Variacionista oferece uma base teórica robusta para a abordagem da mudança linguística em sala de aula. Tal perspectiva permite ao professor explicar, por exemplo, que formas como *a gente vamos* não são simples desvios a serem corrigidos, mas manifestações de reanálises linguísticas historicamente situadas. Trata-se de ampliar o repertório explicativo do ensino da língua, substituindo a noção de “erro” pela de “variação condicionada”, e o julgamento normativo por uma postura analítica fundamentada.

No plano didático, Travaglia (2009) argumenta que trabalhar com variação linguística contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística dos estudantes, pois os convida a refletir sobre os fatores que motivam diferentes usos linguísticos, suas origens históricas e suas

funções comunicativas. Essa abordagem não significa abandonar o ensino da norma culta, mas contextualizá-la como uma das variedades possíveis, marcada por prestígio institucional, e não por superioridade intrínseca. Como destaca Faraco (2009), é papel da escola formar sujeitos capazes de transitar criticamente entre variedades linguísticas, compreendendo o valor simbólico que lhes é atribuído em contextos sociais distintos. Do ponto de vista pedagógico, ensinar a variação implica também ensinar a mudança, pois ao analisar fenômenos em curso, os estudantes podem compreender que a língua está em constante transformação. A análise de usos sincrônicos com potencial de mudança, como as já citadas alternâncias pronominais, ou a neutralização de plural em sintagmas nominais (*os menino, as criança*), permite discutir o caráter histórico e social da língua, bem como os mecanismos pelos quais certas formas se estabilizam e outras são rejeitadas. Essa abordagem favorece o letramento linguístico crítico, ao articular saber linguístico, consciência histórica e posicionamento ético frente à diversidade.

A ausência desse tipo de reflexão nos currículos escolares contribui para uma representação artificial e homogênea da língua, que ignora as práticas reais de fala dos estudantes e reforça estigmas sociais associados às variedades populares. Incorporar a perspectiva variacionista ao ensino de Língua Portuguesa, nesse sentido, constitui não apenas uma atualização científica necessária, mas também um compromisso com a valorização dos sujeitos falantes e de seus repertórios linguísticos. Assim como a Sociolinguística Histórica, a abordagem variacionista evidencia que a língua não muda por deterioração ou desvio, mas por adaptação contínua às necessidades comunicativas e aos contextos sociais.

Desse modo, ao reconhecer a continuidade entre variação e mudança, o ensino passa a desempenhar um papel formativo mais amplo: não apenas ensinar a norma, mas promover uma compreensão mais complexa, dinâmica e crítica da língua. Tal postura contribui para que os estudantes não apenas dominem as formas linguísticas exigidas em determinados contextos, mas também compreendam os processos sociais que regulam sua legitimidade.

2.3. A Sociolinguística Educacional e o compromisso formativo da escola

A Sociolinguística Educacional constitui o ramo da sociolinguística voltado à mediação entre os saberes linguísticos produzidos pela ciên-

cia e sua aplicação nas práticas pedagógicas. Sua principal contribuição está na proposição de uma abordagem crítica para o ensino de língua materna, que reconheça a existência de múltiplas variedades linguísticas em circulação social e considere a escola como espaço legítimo para refletir sobre essa diversidade. Nesse contexto, o papel da escola não é o de homogeneizar os usos, mas de formar sujeitos capazes de compreender os mecanismos que regulam a variação, a mudança e o prestígio linguístico. Como enfatiza Bortoni-Ricardo (2004), o ensino da norma padrão deve ser inserido em uma concepção bidialetal de educação linguística, na qual o professor atua como mediador entre a variedade dos alunos e as exigências normativas dos contextos escolares e profissionais, sem, contudo, deslegitimar a fala popular.

Essa proposta rompe com a lógica tradicional do ensino prescritivo, segundo a qual a função da escola é corrigir os “erros” dos alunos, muitas vezes sem qualquer análise sobre os processos sociolinguísticos subjacentes. Como observa Travaglia (2009), a escola não pode restringir-se à repetição da norma culta como um modelo absoluto, mas deve promover a análise linguística crítica, pautada em dados concretos de uso, com base na observação, comparação e reflexão. Nesse sentido, o ensino da variação não é uma concessão à informalidade, mas uma estratégia formativa, que insere os estudantes em práticas de leitura e escrita mais conscientes, contextualizadas e sensíveis às dinâmicas reais da linguagem. Ao incorporar a historicidade das formas linguísticas e os processos de mudança em sua abordagem, a Sociolinguística Educacional aproxima-se das perspectivas teóricas da Sociolinguística Histórica e da Sociolinguística Variacionista, estabelecendo uma aliança conceitual que reforça o caráter formativo do ensino de língua. Compreender que a norma culta é fruto de um processo histórico, determinado por políticas de padronização, relações de poder simbólico e disputas socioculturais, permite aos estudantes ressignificarem sua relação com a linguagem e, em especial, com seus próprios modos de falar. Tal compreensão contribui para a desconstrução do preconceito linguístico e para o fortalecimento da autoestima linguística, sobretudo entre estudantes de contextos populares.

Ao mesmo tempo, essa abordagem exige do professor não apenas domínio dos conteúdos normativos, mas também familiaridade com os pressupostos teóricos da Sociolinguística. Ensinar a história da língua, nesse cenário, não se restringe à exposição de fatos cronológicos ou de curiosidades etimológicas. Trata-se de apresentar aos alunos os caminhos

pelos quais as formas se consolidaram, as transformações pelas quais passaram e os fatores sociais que motivaram sua valorização ou estigmatização. Isso implica, por exemplo, discutir em sala de aula a trajetória da construção da norma culta no Brasil, a função histórica da escolarização e os sentidos políticos atribuídos à linguagem no processo de formação nacional. Essa abordagem não elimina a norma, mas a historiciza, deslocando-a do lugar de autoridade incontestável para o de objeto de análise crítica.

Além disso, a inserção de materiais autênticos que evidenciem a variação e a mudança, como cartas pessoais, registros de fala espontânea, documentos históricos ou textos literários que reproduzam a linguagem popular, pode ampliar as possibilidades de leitura e escrita em sala de aula. Tais práticas permitem aos estudantes perceberem a língua como objeto vivo, historicamente situado, e favorecem a construção de um conhecimento linguístico mais profundo e significativo. O ensino passa, assim, a integrar saberes científicos e vivências sociais, favorecendo a formação de sujeitos capazes de compreender o funcionamento da língua em suas múltiplas dimensões: gramatical, histórica, discursiva e política. De modo geral, ao estabelecermos pontes com a Sociolinguística Histórica, reforçamos a importância de formar estudantes não apenas proficientes do ponto de vista normativo, mas também críticos, reflexivos e conscientes da diversidade linguística que os constitui como sujeitos históricos e sociais.

3. A crítica à abordagem normativa tradicional e à exclusão da dimensão histórica no ensino da língua

A presença hegemônica da gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa consolidou-se ao longo do tempo como um dos principais pilares da educação linguística no Brasil. Desde o século XIX, com a consolidação do modelo de escola moderna e a institucionalização dos exames públicos, a norma culta passou a ser tratada como um ideal linguístico a ser perseguido pelos estudantes, em detrimento das práticas linguísticas reais, marcadas por variação e mudança (Faraco, 2009). Essa concepção essencialista e prescritiva da língua perpetuou uma ideia de correção absoluta, segundo a qual existe uma forma certa de falar e escrever, enquanto todas as demais formas são vistas como “erro”, “desvio” ou “falta de instrução”.

No contexto escolar, essa abordagem normativa tem implicações profundas. Ao privilegiar unicamente a descrição de regras da gramática tradicional e a reprodução de padrões linguísticos idealizados, o ensino desconsidera os contextos socioculturais dos alunos e ignora os princípios básicos da ciência linguística contemporânea. A língua ensinada na escola, nesse modelo, é frequentemente descolada da realidade vivida pelos estudantes, apresentando-se como um sistema artificial, estático e desprovido de historicidade. Essa dissociação entre norma e uso contribui para o fracasso escolar de muitos alunos, especialmente aqueles oriundos de comunidades linguísticas estigmatizadas.

Além disso, a exclusão da dimensão histórica do ensino da língua reforça a ideia de que a norma padrão sempre existiu tal como a conhecemos, apagando os processos de disputa, mudança e imposição política e social que a constituíram. A norma culta, longe de ser um dado natural da língua, é resultado de uma padronização promovida por instituições com poder simbólico e político, como o Estado, a imprensa e o sistema educacional, e historicamente vinculada às classes letradas urbanas. Ignorar esse processo é contribuir para a mitificação da norma e para a reprodução de um ensino que legitima desigualdades.

Nesse sentido, o ensino exclusivamente normativo pode ser compreendido como uma prática ideológica, que opera na produção de sujeitos linguísticos subordinados. Como assinala Bortoni-Ricardo (2004), ao exigir dos alunos o domínio exclusivo da variedade de prestígio e ao reprimir seus modos de falar e escrever, a escola deslegitima os saberes linguísticos oriundos de outras esferas sociais e culturais. A norma padrão torna-se, assim, não apenas um modelo gramatical, mas um mecanismo de exclusão simbólica, que atua na desqualificação de identidades, trajetórias e experiências linguísticas.

A ausência da dimensão histórica da língua nas práticas pedagógicas aprofunda esse quadro excludente. Quando não se ensina que a norma é uma construção histórica, sujeita a disputas e transformações, o discurso normativo ganha um caráter naturalizado, como se fosse a única forma possível de expressão legítima. Essa naturalização impede que os estudantes compreendam a língua como um organismo vivo, permeado por tensões, adaptações e variações. Ao contrário, apresenta-lhes uma linguagem descolada do tempo e da sociedade, cujo aprendizado exige, muitas vezes, a negação de seus próprios repertórios.

Tal postura também empobrece a própria experiência de ensino-aprendizagem da língua. Ao reduzir a aula de Língua Portuguesa a um exercício de memorização de regras e de identificação de “erros”, o professor perde a oportunidade de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas, como a análise crítica dos usos da linguagem, a interpretação de sentidos em diferentes contextos e a reflexão metalinguística sobre as formas em transformação. O ensino da história da língua, nesse sentido, pode atuar como um poderoso antídoto contra a superficialidade das práticas normativas, oferecendo aos estudantes instrumentos para compreender as lógicas internas da língua, suas origens e sua dinâmica de funcionamento.

A introdução de conteúdos sobre a variação histórica da língua no currículo escolar possibilita, por exemplo, mostrar aos estudantes que muitas das estruturas que hoje compõem a norma culta foram, em algum momento do passado, formas instáveis, variáveis ou mesmo estigmatizadas. O uso de pronomes como “você”, hoje amplamente aceito, foi inicialmente uma forma marcada pela informalidade e rejeitada em textos eruditos. A flexão verbal reduzida, como em “*a gente vai*” ou “*tu vai*”, também possui raízes históricas documentadas, que demonstram sua legitimidade como formas de uso natural da língua em determinadas regiões e classes sociais.

Ao ocultar essa historicidade, o ensino tradicional reforça a visão de que há apenas um caminho certo para o uso da língua. o caminho da norma, ignorando que a própria norma é um recorte temporal e socialmente situado. A proposta de um ensino que integre os fundamentos da Sociolinguística Histórica e da Sociolinguística Educacional, portanto, não é uma negação da norma, mas uma reivindicação de seu ensino com base científica e crítica. Trata-se de apresentar a norma como uma convenção social legitimada em determinados contextos e não como a única forma válida de expressão linguística.

Essa perspectiva tem implicações diretas na formação docente. Professores que não têm acesso a essa dimensão histórica da língua durante sua formação inicial tendem a reproduzir em sala de aula as práticas prescritivas que experienciaram como estudantes. Por isso, defender a inserção da história da língua no ensino implica também defender sua presença nos currículos de formação de professores de Letras, de modo que os futuros docentes possam desenvolver uma postura mais crítica e fundamentada diante das variedades linguísticas e de sua função social.

4. Caminhos pedagógicos para a inserção da história da língua no ensino

A defesa da inserção da história da língua no ensino de Língua Portuguesa, tal como propomos ao longo deste artigo, exige a formulação de estratégias pedagógicas concretas que permitam sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Trata-se, aqui, de pensar o ensino para além da abordagem normativa tradicional e de criar condições para que os estudantes compreendam a língua como um fenômeno historicamente construído, socialmente situado e em constante transformação. Para isso, é necessário que a prática pedagógica esteja alinhada aos princípios da Sociolinguística Histórica, da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, promovendo a análise dos usos linguísticos em perspectiva crítica, comparativa e contextualizada.

A primeira condição para a implementação dessa proposta é o reconhecimento de que a história da língua pode e deve ser mobilizada não como conteúdo isolado, restrito a um momento específico do currículo, mas como princípio transversal que perpassa o ensino da gramática, da leitura, da produção textual e da oralidade. Ao invés de tratar a história da língua como uma disciplina autônoma, como ainda ocorre em algumas propostas curriculares fragmentadas, defendemos sua integração aos diversos eixos de ensino da linguagem, de modo que os processos de variação e mudança possam ser compreendidos de forma articulada ao uso concreto da língua pelos sujeitos.

Nesse sentido, uma estratégia pedagógica fundamental consiste na análise de estruturas linguísticas em diferentes períodos históricos. Por exemplo, ao estudar a morfologia verbal, o professor pode apresentar aos estudantes formas arcaicas registradas em documentos dos séculos XVIII e XIX e compará-las com as formas atuais, destacando os fenômenos de redução morfológica, regularização ou analogia que levaram à transformação das formas. Esse tipo de abordagem permite demonstrar que a norma atual é fruto de transformações sistemáticas e historicamente condicionadas, e não de uma lógica imutável e autorregulada.

Outra possibilidade pedagógica relevante é o uso de documentos autênticos da escrita popular, como cartas pessoais, bilhetes, cadernos escolares antigos ou autos judiciais, como fonte para análise linguística. Esses documentos, ao revelarem formas espontâneas de escrita, frequentemente marcadas por traços de oralidade e de variação regional ou social, permitem que os estudantes desenvolvam uma sensibilidade para a di-

versidade linguística, além de ampliarem seu repertório sobre as formas de circulação da linguagem em contextos não escolares. A leitura crítica desses textos pode ser acompanhada de atividades que identifiquem marcas linguísticas específicas, como a variação pronominal, formas de concordância, uso de partículas, entre outros, relacionando-as aos processos de mudança histórica discutidos em aula.

Para potencializar esse trabalho, é possível propor sequências didáticas que articulem leitura, análise linguística e produção textual. Por exemplo, uma sequência pode iniciar com a leitura de trechos de cartas escritas por pessoas comuns em períodos passados, seguida da identificação de marcas linguísticas de época, da discussão sobre os usos do português à época e da produção, pelos estudantes, de textos que simulem esse tipo de escrita histórica. Tal atividade, além de desenvolver competências linguísticas e textuais, favorece a construção de consciência histórica e de compreensão das diferentes formas de funcionamento da linguagem ao longo do tempo. Além disso, é essencial que o ensino da norma padrão seja acompanhado de exploração crítica de seus fundamentos históricos e sociais. Isso significa apresentar a norma não como um dado neutro, mas como produto de um processo de padronização linguística historicamente localizado, vinculado a contextos específicos de letramento, escolarização e poder simbólico. Trabalhar com os estudantes a origem das gramáticas normativas, sua função social e seu lugar no sistema educacional pode ser uma estratégia para desmistificar a ideia de correção absoluta e abrir espaço para o reconhecimento da legitimidade de outras formas de falar e escrever.

Outro caminho relevante é a exploração de fenômenos de mudança em curso, como a reconfiguração dos pronomes pessoais (*tu/você/cê*), o uso de formas reduzidas (*tava, pra, num*), ou a alternância entre formas de plural (“*os menino*”/“*os meninos*”). Esses fenômenos, amplamente observáveis no cotidiano dos estudantes, podem ser objeto de investigação em sala de aula, permitindo que os próprios alunos colem dados de fala, observem padrões, identifiquem condicionamentos sociais e reflitam sobre os sentidos dessas formas em diferentes contextos. Tal abordagem aproxima a prática pedagógica da pesquisa linguística, tornando a sala de aula um espaço de produção de conhecimento e não apenas de reprodução normativa.

Importante também destacar que a inserção da história da língua no ensino exige a formação continuada dos professores, especialmente porque muitos docentes não tiveram acesso, em sua formação inicial, aos

fundamentos da Sociolinguística Histórica ou da Sociolinguística Educacional. Assim, é preciso que os programas de formação docente contemplem discussões sobre a historicidade da norma, sobre os processos de mudança linguística e sobre as implicações pedagógicas do ensino da variação. Além disso, materiais didáticos e propostas curriculares precisam ser repensados, de modo a abrir espaço para essas abordagens e oferecer suporte teórico e metodológico ao trabalho docente.

Cabe ressaltar que propostas como essas já encontram respaldo em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que enfatiza a importância de desenvolver nos estudantes a compreensão da linguagem como prática social e histórica. Ao tratar da análise linguística como eixo estruturante do ensino de língua, a BNCC propõe que os estudantes sejam capazes de refletir sobre os usos da linguagem em diferentes contextos, reconhecendo seus aspectos formais e variáveis. A leitura dessa diretriz à luz da Sociolinguística Histórica e Educacional permite fortalecer o compromisso do ensino com a diversidade, a crítica e a formação cidadã.

Por fim, é importante reconhecer que a inserção da história da língua no ensino não significa abandonar o ensino da norma padrão, mas resignificá-lo. O objetivo não é eliminar o trabalho com as formas de prestígio, mas integrá-lo a uma abordagem que contextualize seu surgimento, reconheça sua função social e, ao mesmo tempo, valorize os usos linguísticos dos estudantes. Ao compreenderem a norma como parte de uma história, e não como imposição atemporal, os estudantes tornam-se mais aptos a mobilizá-la de maneira crítica e estratégica, desenvolvendo competências linguísticas ampliadas e consciência sociolinguística refinada.

5. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, defendemos que a inserção dos aspectos sociolinguísticos históricos no ensino de Língua Portuguesa constitui uma estratégia pedagógica fundamental para a superação de modelos normativos excludentes, para a valorização da diversidade linguística e para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade linguística. Partimos da compreensão de que a língua é um fenômeno social, histórico e em permanente transformação, e argumentamos que essa concepção precisa estar refletida no modo como ela é ensinada na escola,

sob pena de mantermos um ensino alicerçado em idealizações que pouco dialogam com as práticas linguísticas reais dos estudantes.

Apoiamo-nos nos fundamentos da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Histórica e da Sociolinguística Educacional para propor uma abordagem integrada, na qual a norma culta deixe de ser tratada como um modelo absoluto a ser imposto e passe a ser compreendida como uma convenção historicamente construída, legitimada em determinados contextos sociais, mas não superior às demais variedades linguísticas por critérios intrínsecos. A partir da tradição variacionista de Labov (2008 [1972]), compreendemos a variação como fenômeno estruturado e sistemático, que constitui a base dos processos de mudança linguística. Sob a perspectiva da Sociolinguística Histórica (Romaine, 1982; Hernández-Campoy, 2013), reconhecemos que a língua se transforma ao longo do tempo, e que as formas atuais são resultado de trajetórias marcadas por conflitos, disputas e escolhas políticas. Finalmente, com base na Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; Travaglia, 2009), refletimos sobre o papel da escola na mediação entre os saberes linguísticos dos estudantes e as exigências institucionais, propondo uma prática pedagógica que reconheça a legitimidade das variedades populares e promova o letramento crítico.

Ao criticar a centralidade da abordagem normativa tradicional, evidenciamos os limites de um ensino que se pauta exclusivamente na descrição de regras gramaticais descontextualizadas e na repressão dos usos linguísticos dos alunos. Demonstramos que essa postura não apenas reforça o fracasso escolar e o preconceito linguístico, como também empobrece a experiência educativa, ao restringir a língua à dimensão da forma desvinculada de sentido, uso e história. Propusemos, em contraponto, uma perspectiva pedagógica que integre a análise histórica da língua ao trabalho cotidiano em sala de aula, por meio de práticas que envolvam leitura crítica de documentos históricos, comparação de formas linguísticas em diferentes épocas, discussão sobre a origem e a função social da norma culta, entre outras estratégias que promovam a compreensão da linguagem como processo dinâmico e socialmente situado.

Asseguramos, ainda, que a valorização da história da língua no ensino não significa a negação da norma padrão, mas sua ressignificação. Compreender a norma como produto de um contexto histórico específico permite ao estudante mobilizá-la de forma crítica, estratégica e consciente, sem que isso implique negar ou inferiorizar os usos linguísticos próprios de sua comunidade. Trata-se de ampliar o repertório, e não de subs-

tuí-lo; de formar sujeitos linguisticamente competentes em diferentes esferas de circulação da linguagem, e não de conformá-los a um modelo homogêneo e excludente. Nesse sentido, reiteramos que a integração da dimensão histórica ao ensino de Língua Portuguesa deve ser compreendida como um projeto formativo, que visa à constituição de uma educação linguística ética, científica e socialmente comprometida. Ao reconhecer os processos de variação e mudança como parte constitutiva da língua, o ensino passa a atuar também no combate aos discursos de desvalorização das formas populares de falar, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Reconhecemos, por fim, que a implementação dessa proposta exige condições materiais e simbólicas ainda desiguais nas redes de ensino. É necessário investir na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, garantindo o acesso a conhecimentos atualizados sobre Sociolinguística, Linguística Histórica e Educação Linguística. Também é preciso revisar os materiais didáticos e os currículos escolares, de modo a incorporar perspectivas mais plurais, críticas e reflexivas sobre a linguagem. Essa mudança implica, igualmente, uma reconfiguração da própria identidade docente, na medida em que o professor deixa de ser um mero transmissor de normas e passa a assumir o papel de mediador, pesquisador e agente formador de consciências linguísticas.

Como desdobramento deste trabalho, indicamos a necessidade de ampliar os estudos empíricos sobre práticas pedagógicas que integrem a história da língua ao ensino, bem como o desenvolvimento de sequências didáticas, propostas curriculares e avaliações que dialoguem com essa concepção de linguagem. Também sugerimos investigações sobre a recepção dessa abordagem por parte dos estudantes, de modo a avaliar seus impactos na formação linguística, identitária e cidadã dos sujeitos escolares. Em suma, reafirmamos que ensinar a história da língua é uma escolha pedagógica e epistemológica que transforma o modo como concebemos o ensino de Língua Portuguesa. Ao trazer à sala de aula os processos de mudança, os usos socialmente localizados e os fatores históricos que moldam a linguagem, abrimos espaço para que o ensino deixe de reproduzir desigualdades e passe a ser instrumento de emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor de português como agente de letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel. Sociolinguistic approaches to historical sociolinguistics. In: HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; CONDE-SILVESTRE, Juan Camilo (ed.). *The handbook of historical sociolinguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. p. 80-98.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2008 [1972].

ROMAINE, Suzanne. *Sociolinguistic variation in speech communities*. London: Edward Arnold, 1982.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. *Mudança linguística na fala urbana: as variantes de -ndo no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.

**PRECONCEITO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
UMBUNDO: CASO DE ESTUDO DE UM COLÉGIO DO MUNICÍPIO
DO CAIMBAMBO – BENGUELA (ANGOLA)**

Adelino Tchendohamba Tchimbingo (I.S.P.M. - Benguela)
adveropereira@gmail.com

RESUMO

O preconceito linguístico é um fenómeno não meramente individual, mas também familiar, escolar e social. É um conflito que se regista entre as pessoas ou indivíduos vindos de zonas rurais e algumas peri-urbanas, e os indivíduos encontrados nas zonas urbanas que partilham o mesmo espaço escolar, sob influência de uma consciência virada mais para a valorização das línguas transcontinentais ou ocidentais de potências colonizadoras e das línguas comerciais mundialmente conhecidas, revelando-se serem o instrumento ou o produto de conhecimento universal, do ponto de vista da ciência e da tecnologia. O objecto de estudo desta pesquisa são fatores que estão na base do preconceito no ensino e aprendizagem da língua umbundu por parte dos alunos, professores, pais e encarregados de educação de um colégio do Município do Caimbambo – Benguela (Angola). É nossa intenção percebermos tais fatores para, a partir dali, propormos estratégias que ajudem a eliminar tal preconceito, pois entendemos que a manifestação da soberania do estado e a promoção da democracia passa pela valorização e preservação das línguas autóctones, enquanto símbolo de identidade cultural nacional, pelo que, torna-se necessário refletirmos sobre o estado das línguas nacionais em Angola, enquanto símbolo de identidade cultural nacional, de modo a encontrarmos estratégias exequíveis que visem a massificação do ensino das línguas regionais e nacionais, de modo geral e do umbundu, em particular bem como a eliminação do preconceito existente por parte dos alunos, das crianças, dos jovens e até mesmo de alguns adultos, partindo dos alunos, pais e encarregados de educação daquele colégio.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Ensino. Preconceito.

ABSTRACT

Linguistic prejudice is not merely an individual phenomenon, but also a family, school and social phenomenon. It is a conflict that exists between people or individuals coming from rural and some peri-urban areas, and individuals found in urban areas that share the same school space, under the influence of a conscience focused more on the valorization of transcontinental or western languages of colonizing powers and world-known commercial languages, proving to be the instrument or product of universal knowledge, from the point of view of science and technology. The object of study of this research are factors that underlie prejudice in the teaching and learning of the Umbundu language on the part of students, teachers, parents and guardians of a College of Caimbambo – Benguela (Angola). It is our intention to understand these factors so that, from there, we propose strategies that help to eliminate such prejudice, as we understand that the manifestation of state sovereignty and the promotion of democracy involves the enhancement and preservation of indigenous languages, as

a symbol of cultural identity national, therefore, it is necessary to reflect on the state of national languages in Angola, as a symbol of national cultural identity, in order to find feasible strategies aimed at the massification of teaching of regional and national languages, in general and of Umbundu in particular, as well as the elimination of existing prejudice on the part of students, children, youth and even some adults, starting with students, parents and guardians of that college.

Keywords:

Learning. Prejudice. Teaching.

1. Introdução

O preconceito linguístico é um fenómeno não meramente individual, mas também familiar, escolar e social. É um conflito que se regista entre as pessoas ou indivíduos vindos de zonas rurais e algumas periurbanas, e os indivíduos encontrados nas zonas urbanas que partilham o mesmo espaço escolar, sob influência de uma consciência virada mais para a valorização das línguas transcontinentais ou ocidentais de potências colonizadoras e das línguas comerciais mundialmente conhecidas, revelando-se serem o instrumento ou produto de conhecimento universal, do ponto de vista da ciência e da tecnologia.

Essa visão e/ou mentalidade, foi imposta e deixada pelos países desenvolvidos consequência do processo de colonização aos países africanos sob jugo europeu, em como defesa dos interesses económicos e culturais daqueles, sob forma de criar um sistema de globalização linguística, sufocando a mente do homem africano voltado a ideia de cedência e recepção cultural, caindo assim na aceitação da superioridade das línguas ocidentais, prejudicando, assim, a sua própria identidade linguística e cultural abrindo espaço para a desvalorização, o desprezo e esquecimento dentro das suas comunidades.

Chamaram-nas de línguas caninas, no período antes independência, ideia essa que ficou marcada de forma negativa na consciência de muitos, sob forma de uma visão de aculturação psicológica, moral, social e linguística. É do nosso conhecimento que é inevitável a interferência ou a influência linguística e o consumo de culturas alheias, principalmente quando estas coabitam no mesmo espaço geográfico. Todavia, é importante que haja a preservação da nossa identidade linguística.

A dependência linguística ou cultural constitui uma preocupação social, económica e política de um país, sob o risco de cairmos na alienação das nossas raízes e riquezas culturais. É fato assente que as famílias

angolanas são maioritariamente bantu, com características linguísticas próprias. Na região sul, por exemplo, destaca-se o povo ovimbundu que na sua constituição familiar a língua predominante é o umbundu. Daí que essas famílias se identificam com a língua em estudo, embora muitos pais e encarregados de educação em ambiente familiar, não façam uso dela na comunicação diária com os seus filhos.

Os alunos, provenientes de pontos diferentes, ao serem inseridos num novo sistema escolar, deparam-se com uma realidade diferente dos níveis anteriores, reactivamente ao plano curricular que é também diferente. Os alunos vão à escola e se deparam com uma disciplina nunca antes estudada, ouvida ou vista, que é o caso da disciplina de umbundo, que, embora seja a língua da região sul do país, é pouco usada entre as crianças, adolescentes e jovens, e o seu ensino ainda não está massificado nos diferentes subsistemas de ensino em Angola, apesar da abertura dada pela Constituição, no seu artigo 19º e pela Lei de Bases do Ensino em Angola, no seu artigo 9º.

Como consequência disso, muitos alunos chegam à escola sem bases da língua umbundu, o que torna difícil a sua aprendizagem, em detrimento das línguas já estudadas anteriormente. Esta dificuldade agrava-se pelo fato de as famílias não ajudarem nesse sentido, deixando a missão de ensinar exclusivamente para a escola.

Todavia, vale lembrar que a língua representa a identidade dos seus falantes e/ou povos. Criou-se no povo um pensamento de exclusão e pressão linguística decorrente da colonização e da pouca atenção que se dá ao ensino das línguas nacionais em Angola, na plataforma do processo de ensino-aprendizagem das línguas existentes no currículo escolar atual.

Em função desta realidade o aluno vai adquirindo atitudes ou comportamentos de fuga, rejeição e desinteresse pela língua nova, ao nível da sua compreensão e necessidade linguística, provocando, assim, o surgimento de um espírito preconceituoso da língua que não foi adquirida ou desenvolvida no seio ou no berço familiar desde a sua tenra idade.

No intuito de percebermos tal fenômeno e procurarmos estratégias que permitam ultrapassar e banir atitudes preconceituosas em relação as línguas nacionais, de modo geral e à língua umbundu, em particular, levantamos o seguinte problema: Em que medida o preconceito influencia no processo de Ensino e Aprendizagem?

Diante do problema levantado, formulamos as quatro questões científicas que apresentamos a seguir: “O que se entende por preconceito linguístico?”; “De que forma se manifesta o preconceito linguístico dos alunos, professores, pais e encarregados de educação em relação ao ensino e aprendizagem da língua umbundu?”; “De que forma o preconceito linguístico influencia no ensino e na aprendizagem da Língua Umbundu dos professores e alunos?”; “Que procedimentos metodológicos devem ser adotados para a irradicação do preconceito no ensino e aprendizagem da língua umbundu nos alunos, professores, pais e encarregados de educação dos alunos?”.

A justificativa da escolha do tema e elaboração do trabalho incide sobre o fato de entendermos que o principal elemento identitário de um povo é a sua língua, e, embora que na sua constituição familiar a língua predominante seja o umbundu.

Para a prossecução da nossa investigação, traçamos como objetivo geral, compreender os fatores que estão na base do preconceito no ensino e aprendizagem da língua umbundu nos alunos, professores, pais e encarregados de educação; e como objectivos específicos: definir preconceito linguístico: a) Analisar de que forma se manifesta o preconceito linguístico dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, em relação ao ensino e aprendizagem da língua umbundu; b) Determinar de que forma o preconceito linguístico influencia no ensino e aprendizagem da língua umbundu dos professores e aluno; c) Propor os procedimentos metodológicos que devem ser adotados para a irradicação do preconceito no ensino e aprendizagem da língua umbundu nos alunos, professores, pais e encarregados de educação.

2. *História sobre a origem do povo ovimbundu*

Angola é um mosaico de grupos étnicos, cada um ocupando uma determinada zona do país, possuindo características próprias, desde a língua aos hábitos e costumes. Entre os grandes grupos étnicos existentes em Angola, encontramos o ovimbundu, grupo do qual faz parte o subgrupo tchisanji. Ovimbundu é um povo pertencente à família bantu, situado maioritariamente no centro Sul e litoral de Angola e tem como língua o umbundu.

Considerando o fato de o grupo ovimbundu ser parte de um povo maior, que é o bantu, podemos afirmar que este povo, outrora invasor,

caçador, provém do Norte de Africa, provavelmente da região, onde hoje encontramos as repúblicas da Nigéria e dos Camarões, respectivamente. Mais tarde, o obvimbundu viria a ser parte do reino do mbalundu, cuja formação como entidade nacional deu-se por volta de 1700, sob a égide do soma inene, Katiavala Bwila I, que no seu auge, abarcava as atuais províncias do Huambo, Benguela, Bié, além de uma pequena porção da Huila (Cf. Sungo, 2015, p. 26).

3. *Língua, hábitos e costumes*

Ovimbundo é o grupo etnolinguístico mais homogêneo e mais numeroso. Calcula-se que o seu número correspondesse a 1.500.000 pessoas. Os ovimbundu, de língua materna umbundu, nunca tiveram uma estrutura política central como os kikongo e os ambundo. No final do século XIX, e antes da ocupação efectiva portuguesa, estavam divididos numa dúzia de sobados, sendo o maior deles o bailundo. Mas, por outro lado, que se diga também que nunca estiveram profundamente divididos nem linguística nem politicamente.

Nobre (1935, p. 25) afirma que o umbundu é a língua falada pelos povos ovimbundu que habitam no interior de Benguela até às águas superiores do Cuanza e Cubango e são produto de cruzamentos entre as tribos bantu-kongo e bantu-lunda. Também são designados vananu (habitantes das terras altas). Seus dialetos diferenciam-se mais ou menos uns dos outros.

Os ovimbundu são defensores da sua cultura e da tradição, pois fixaram no seio do grupo o orgulho na conservação da língua, da tradição, dos usos e costumes, transmitidos estes para as gerações vindouras pela oralidade nos mais variados ritos que se realizam dentro da comunidade. Reverenciam os antepassados, pois foram eles que, durante a sua vida terrena, conseguiram garantir, para as gerações futuras, a herança e a continuidade cultural do seu povo. E nos momentos de alegria, de tristeza, de calamidades naturais e de qualquer outro infortúnio da vida é a eles que recorrem para que, com a sua sabedoria, possam auxiliar na resolução de qualquer situação de perturbação e de desordem, e na reposição da harmonia comunitária.

Para esse povo a agricultura, é o principal meio de subsistência, tendo a caça e a criação de gado como outros meios de produção local para o sustento do grupo. O milho é um dos produtos mais cultivados,

constituindo-se, desse modo, como o principal alimento da região (o pão de milho e da massambala).

4. Sobre o Preconceito

De acordo com o Dicionário Integral da Língua Portuguesa (2008, p. 1323), preconceito significa “conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério”.

A palavra preconceito é etimologicamente constituída por duas partes diferentes: “pré”, que dá a ideia de algo anterior, antecedente, que existe de forma primária, primeira, precedente; e conceito, aquilo que se entende ou compreende em respeito de algo, derivado do latim *conseptus*, que se refere à construção ideal do ser ou de objectos apreensíveis cognitivamente.

A ideia do preconceito refere-se, então, a um conceito feito de forma anterior ou antecedente à constatação dos fatos, utilizando-se de características julgadas universais, sendo atribuíveis a todos que se encaixam na categoria referida ou implícitas, e naturais ao objecto a que se dirige.

Nessa perspectiva, podemos considerar que o preconceito está inserido em todas as áreas da vida, sendo um artifício usado no convívio e nos momentos em que nos defrontamos com o não familiar, o desconhecido ou o diferente. Ele nos ajuda a nos situarmos em determinadas situações em que o estranho, ao apresentar uma ou outra característica familiar ou associável a experiências passadas ou herdadas por nosso meio de convívio primário, passa a ser considerado compreensível dentro do nosso entendimento individual.

Embora seja um artifício comumente usado em nossas experiências, o preconceito passa a se tornar um problema na medida em que significados pejorativos são atribuídos a outros indivíduos ou grupos, ou ainda situações de forma generalizada, sendo associados a traços étnicos, raciais ou sociais, julgando-os inerentes ao sujeito ou situação que se refere sem, no entanto, considerar suas particularidades.

No contexto mundial atual, o preconceito racial é o mais comum e o mais problemático em suas consequências. Uma delas é a segregação racial ou o racismo, que também está intimamente ligada a problemas sociais como a desigualdade, a violência e a pobreza.

5. O estado das línguas nacionais em Angola

As línguas nacionais de Angola pertencem a duas famílias diferentes: a primeira é a família das línguas “khoisan”, faladas pelos boximanes, caçadores recolectores; a segunda é família das línguas “bantu”, à qual pertence a maioria das línguas nacionais do país.

As línguas khoisan têm como característica principal a utilização de cliques. Elas são faladas por alguns milhares de locutores disseminados pela parte Sul de Angola e pertencem a dois sub-grupos linguísticos diferentes: o khoisan setentrional ou !khung e o khoisan central. As línguas bantu estendem-se por todo o território nacional, sendo algumas delas comuns a determinados países vizinhos.

Durante o período colonial, o uso das línguas indígenas estava praticamente circunscrito ao ensino do catolicismo. Contudo, a língua portuguesa não conseguiu fixar-se em todo o território devido à limitada utilização que as populações africanas dela faziam, principalmente nas zonas rurais, permanecendo as línguas indígenas, relativamente intactas.

Com a independência do país, algumas dessas línguas adquirem o estatuto de línguas nacionais, coexistindo com a língua portuguesa como veículos de comunicação e expressão, teoricamente em pé de igualdade. Com vista à valorização, utilização e promoção das línguas locais, o Instituto de Línguas Nacionais de Angola fixou normas ortográficas dos idiomas, tais como cômwe, kikongo, kimbundu, mbunda, oshikwanyama e umbundu, estudando os aspectos fonéticos, fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos. Os resultados deste trabalho de investigação serviram de base à elaboração de material didático para a futura introdução destas línguas no ensino primário, em paralelo com o português.

Nas mídias, as línguas africanas são também utilizadas, por exemplo, pela emissora de rádio Ngola Yetu (Nossa Angola, em kimbundu), que transmite diariamente programas e notícias em sete idiomas. Foram aprovados, a título experimental, pela Resolução nº 3/78, de 23 de Maio de 1987, do Conselho de Ministros, os alfabetos das línguas nacionais kikongo, kimbundu, umbundu, cômwe, oshikwanyama e mbunda e suas respectivas regras de transcrição.

6. Ensino das línguas em Angola e sua importância

O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma actividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa actividade.

O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não se trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a selecção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. A única dificuldade nessas definições de abordagem, e de método, está na imprecisão histórica do termo “método”, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (exemplo: o “método Directo”. que na verdade não é um método, mas uma abordagem).

Outro refinamento actual é a distinção entre aprendizagem e aquisição. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente.

Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina directamente na segunda língua. Não existe um termo abrangente para as duas acepções, embora a palavra “desenvolvimento” tenha sido sugerida por alguns teóricos. Pensamos que se deverá usar o termo aprendizagem quando se precisar dessa abrangência, que assim valerá tanto para aquisição como para aprendizagem propriamente dita.

Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos segunda língua e língua estrangeira. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno angolano que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês em Angola). Para os dois casos, usa-se aqui como termo abrangente, a sigla L2 (Segunda Língua).

Apresentaremos, em seguida, duas abordagens – também tidas como métodos comuns no ensino das línguas. Primeira: Abordagem da Gramática e da tradução (AGT), conhecida tradicionalmente como “método”, a Abordagem da Gramática e da tradução tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje. Embora em países desenvolvidos a sua utilização seja já de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas, em Angola, por exemplo, é a forma ou o método mais utilizado no ensino da língua portuguesa.

Basicamente a Abordagem da Gramática e da tradução consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno.

Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. Esta mesma tendência está a ser transportada para o ensino das línguas nacionais, citando aqui o caso particular do umbundu, em que a grande preocupação dos professores, nas poucas escolas ou instituições educativas em que esta língua já aparece como disciplina, tem sido passar para os alunos as regras e os princípios que regem a língua, mais do que olhar para os elementos fundamentais do ensino de uma língua, as habilidades que realmente devem ser desenvolvidas nos alunos, tais como a prática da leitura (que abarca a compreensão e a interpretação textual), a habilidade comunicativa da oralidade e da escrita. Ou seja, sendo a preocupação do professor ensinar as normas da língua, o português – língua oficial e materna (para a maior parte dos alunos e, em alguns casos, para o próprio professor) – será a língua mais usada em sala de aulas.

Portanto, as aulas acabam sendo essencialmente aulas de português e nunca chegam a ser aulas em umbundu. Neste tipo de abordagem, a ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entoação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está nos textos, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa

mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar correctamente a mais simples das frases.

Segunda: Abordagem Directa (tradicionalmente “Método Directo”). A Abordagem Directa (AD) é quase tão antiga quanto a Abordagem da Gramática e da tradução. Ela surge como uma reacção a esta, seus primeiros indícios datam o início do século XXVI. Os defensores desta abordagem têm usado o caso de Montaigne, um famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo Método Directo, como um exemplo do seu sucesso.

O princípio fundamental da Abordagem Directa é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (exemplo: “no banco”, “fazendo compras”, etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos “fatos” da língua para mais tarde chegar a sua sistematização.

O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objectivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício. A Abordagem Directa apesar do seu prestígio e apoio oficial teve sempre dificuldade de se expandir. Ou melhor, por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a Abordagem Directa, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da Abordagem da Gramática e da Tradução.

O antagonismo entre a Abordagem Directa, defendida pelos metodólogos e a Abordagem da Gramática e da Tradução, empregada pela maioria dos professores na prática, parece mostrar uma luta constante que perpassa todo o ensino de línguas através das mais diferentes abordagens e métodos. O desabafo de Gatenby atesta do lado dos metodólogos essa batalha aparentemente inglória com os professores: Gatenby, procurando fundamenta a importância do mesmo, diz que a recusa de gerações de professores e administradores escolares em se beneficiar dos experimentos bem sucedidos e das teorias comprovadas do passado é em arte um exemplo da perversidade humana: as pessoas negam-se a escolher o certo, o melhor ou o que é bom quando isso lhes é mostrado (Cf. Leffa, 1988, p. 211-36).

Agora, olhando directamente para o ensino das línguas em Angola, importara realçar que Angola é um país multilíngue onde coabitam línguas de várias origens: africanas, europeias e asiáticas. As línguas africanas faladas em Angola são de origem bantu e khoisan e são faladas como línguas maternas para a maioria dos angolanos especialmente nas zonas suburbanas e rurais. São línguas dos ritos de passagem, dos ritos de casamento, de evocação dos antepassados e de uso no funcionamento da estrutura tradicional local.

Segundo a Constituição da República de Angola (Art. 19), “a língua oficial da República de Angola é o português” e “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. Este Artigo da Constituição coloca em evidência e em privilégio o português como a única língua oficial, colocando as demais línguas africanas (que são a maioritárias) como as menos privilegiadas. O termo “oficial” significa muito em contextos políticos porque é a língua que é ou será a matriz da nação.

Angola é um país lusófono por causa da língua oficial que adotou. A ideia de “nacionalizar” o português tem seus aspectos positivos quando se fala de um território onde convivem mais de duas dezenas de línguas. A segunda parte do Artigo 19º diz: “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola”. Vê-se neste Artigo aspectos meramente teóricos pelo facto de não existir, até então, provas do que o mesmo diz.

O preconceito linguístico e a falta de vontade política para o efeito constituíram e ainda constituem, em certa medida, obstáculos que impe-

dem a efetivação desta parte. A implementação da valorização deveria provir do Estado por meio de adoção de políticas contudentes para o uso real, para o ensino, expansão e protecção desse património imaterial da humanidade.

7. O lugar da língua umbundu no sistema de ensino em Angola

Segundo Ndombele (2017, p. 74), o sistema educativo de Angola teve como ponto de partida o sistema educativo colonial que influenciou na criação de políticas educativas do governo angolano desde a primeira reforma após a independência (1977) e da segunda reforma promulgada através da Lei nº 13/01 de 2001. Significa que o modelo de ensino em Angola tem sido uma cópia do modelo português e a língua privilegiada sempre foi e ainda é o português, herança linguística do colonizador.

Com o advento da independência nacional de Angola, a língua portuguesa assume um estatuto de grande relevância ao ser constituída como a única língua oficial do país, como a língua prioritária no sistema de ensino angolano, suplantando assim as línguas locais cuja expansão e divulgação passaram então a depender da promoção e do apoio do governo angolano, de acordo com o Artigo 19º, da Lei Constitucional Angolana e da possibilidade de o ensino ser ministrado em línguas nacionais, aberta pela Lei de Bases, no ponto 3 do seu artigo 9º.

8. Para resgate e valorização das Línguas Nacionais

Em “havemos de voltar”, o poeta, médico e estadista angolano Agostinho Neto sublinha a importância da cultura africana, e angolana em particular. Assim, o autor desse poema faz um jogo rítmico que lembra uma canção, um hino. Neto demonstra, no poema, a vontade de voltar às origens, utilizando termos próprios do vocabulário dos povos bantu, como: marimba, kissange e mulemba. A esperança do poeta estava alicerçada na crença da libertação da cultura ante o sistema colonial, para a independência nacional. Entendemos que a valorização da cultura de um povo começa pela valorização da(s) sua(s) língua(s). Quer isto dizer que, para o caso de Angola, é imperioso que se comece um processo intensivo de resgate e valorização das línguas nacionais para, em seguida, ascendermos à valorização da cultura nacional como um todo.

Para a efectividade do processo de resgate e valorização das línguas nacionais torna-se necessário a reunião de forças, ou seja, o envolvimento de todas as forças vivas da nação, começando pelo aparelho governativo que dita as políticas educativas do país, descendo para o setor da educação, por intermédio das escolas e dos professores responsáveis pela elaboração e execução dos programas de ensino, atingindo a própria sociedade que poderá intervir através das famílias, das igrejas e das comunidades.

Na constituição da 4ª República, lê-se: “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. Na Lei de Bases do sistema de educação, no seu Artigo 9º, muito concretamente no ponto 2, lê-se: “O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino das línguas nacionais, sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.”.

9. Conclusões

A palavra preconceito é etimologicamente constituída por duas partes diferentes: pré, que dá ideia de algo anterior, antecedente, que existe de forma primária, primeira, precedente; e conceito, aquilo que se entende ou compreende em respeito de algo, derivado do latim *conseptus*, que se refere à construção ideal do ser ou de objectos apreensíveis cognitivamente. Em nosso entender, preconceito linguístico é o conceito primário que se tem de uma língua, que dá lugar a um juízo de valor negativo, de reprovação, de repulsa ou mesmo de desrespeito às variedades linguísticas de menor prestígio social.

O preconceito linguístico manifesta-se, fundamentalmente, pelo desinteresse manifestado pelos alunos, pelo elevado absentismo dos alunos nas aulas de umbundu e pelo contacto limitado com a língua na sala de aula. Os fatores que estão na base da existência de tal preconceito linguístico são, fundamentalmente, o desconhecimento do valor cultural da língua umbundu, a ideia errónea inculcada pelo colonizador de que as línguas de Angola eram línguas de cães e a associação pejorativa que se faz do falante do umbundu ao atraso, na cadeia evolutiva da sociedade.

Segue-se a estes outros factores como a não valorização da língua umbundu e a aversão dos pais e encarregados de educação, em relação às línguas nacionais.

A existência do preconceito linguístico em relação ao umbundu por parte dos professores dificulta o processo de ensino e aprendizagem desta língua, uma vez que poderá inibir tanto o professor como o aluno, fazendo que aquele tenha dificuldades de ensinar, pois não se sente à vontade e psicologicamente disponível para o fazer; e este tenha dificuldades de aprender, pois lhe falta a motivação quer intrínseca, quer extrínseca.

10. Recomendações

Diante das conclusões tiradas relativamente ao preconceito linguístico em relação à língua umbundu por parte dos alunos e professores, no intuito de contribuímos para o combate de tal preconceito, recomendamos o seguinte: Que se crie um instrumento legal que valorize mais as línguas nacionais; que se insira as línguas nacionais como disciplina, nos planos curriculares dos diferentes subsistemas de ensino existentes no país; que se promova a produção de obras literárias e outras bibliografias em línguas; que se massifique o ensino-aprendizagem das línguas nacionais, no país, a partir dos nacionais: primeiros níveis de escolaridade; que se atribua às línguas nacionais um estatuto que se equipara ao da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RUIZ DE ASÚA. Cultura tradicional Bantu, 1. ed. Secretariado Altuna Raul Ruiz de Arquidiocesano de Pastoral. Luanda, 1993.

ANGOLA, Constituição da República de Angola. Imprensa Nacional Luanda. 2010.

ANGOLA, Lei 13 de Bases do Sistema de Educação. Luanda, 2001.

ANGOLA, Lei 17 de Bases do Sistema de Educação. Luanda, 2020.

CANDAUA Vera Maria Ferrão, Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CHOMBELA, Pedro Gabriel, (K')ondjembo. elementos epistemológicos do éskaton antropológico na paideia “Hanha”entre os Ovimbundu, 1. ed. viverein, Roma, 2013.

FERRAZ, M. J, *Ensino da lingua materna*. Lisboa: Caminho, SA, Nzila, Lda, 2006.

GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: St ed., Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 14, n. 50, p. 27-38, Rio de Janeiro, jan./mar. 2006.

JUND, Sérgio Conceilos. *Normas, Técnicas e Procedimentos: teoria 50 questões*, 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro *et al. Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto, 2000.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de linguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

LIBÁNEO, José Carlos. *O processo de ensino na escola*. São Paulo: Cortez, 1994.

**“QUE FALTA NESTA CIDADE?”: ANÁLISE
DE UM EPÍLOGO ATRIBUÍDO A GREGÓRIO DE MATOS**

Juan Rodrigues da Cruz (SME-RJ)
juan.cruz@rioeduca.net

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar um epílogo comentado atribuído a Gregório de Matos, autor barroco conhecido por suas diversas facetas temáticas, ainda que esteja envolto de certa aura de mistério envolvendo sua (in)existência. O texto será analisado minuciosamente, tendo como pontos de análise seu contexto de produção, sua composição métrica, a escolha de palavras por parte do autor, aspectos ortográficos, seu gênero e tipologia, entre outros. A intenção é refletir sobre a escrita de Gregório como representação maior e melhor detalhada do Brasil colonial, transmitindo ao leitor sua visão crítica e destrutiva sobre a sociedade que encontrava.

Palavras-chave:

Análise. Epílogos. Gregório de Matos.

ABSTRACT

This article intends to deeply analyze an epilogue the authorship of which is commonly attributed to Gregório de Matos, author from the 16th century known for his approach towards multiple themes when writing, also surrounded by some mystery and doubts regarding his (in)existence. Our main focuses will be not only, but also the social context the text was written, its approach of meter and style, which words were chosen by the author, orthography, the textual typology. We aim to reflect on how the writings of Gregório represent the biggest and most detailed representation of Colonial Brazil, passing his criticism and his destructive vision of the society at his time onto his readers.

Keywords:

Analysis. Epilogues. Gregório de Matos.

1. Breve biografia de Gregório de Matos

Gregório de Matos Guerra, considerado um dos maiores poetas do Barroco brasileiro, nasceu em Salvador (Bahia), em 1636. Ele faleceu na cidade de Recife, em data incerta, embora tradicionalmente seja aceito o ano de 1695. O autor nasceu em uma família com boa condição financeira, o que lhe permitiu estudar em Coimbra e tornar-se advogado. Wehling (1999), classifica Gregório como um dos maiores nomes da lite-

ratura brasileira do século XVII, junto do Pe. Antônio Vieira (1608-1697) e de Manuel Botelho de Oliveira (1636-1711).

A alcunha por Gregório recebida de “Boca do inferno” surgiu devido a seu estilo, fazendo uso de opinião e linguagem ácidas para satirizar o governo e a sociedade da Bahia à sua época. O autor transitava entre vários campos poéticos, tendo em sua produção não só poemas de cunho religioso, mas também obras líricas, eróticas e satíricas. Essa última faceta, predominante na obra geral do baiano, foi decisiva para eternizar Gregório e fazê-lo conhecido. Suas sátiras foram, justamente, a razão de o autor ter sido exilado para Angola em 1694, voltando ao Brasil somente no ano seguinte – agora proibido de entrar em solo baiano, ele se estabeleceu em Recife, onde passa seus últimos dias.

Por exemplo, o mesmo Gregório que critica de forma ácida o governo se põe ajoelhado na frente de Deus pedindo redenção por ter pecado no “Soneto a nosso Senhor” (ano desconhecido). Sua obra é considerada um documento histórico significativo por retratar de forma fiel o Brasil colonial, retratando as fraquezas humanas e a sociedade de sua época. Neste trabalho, nosso foco será uma produção específica da obra satírica de Gregório.

Merece destaque a existência de certo debate sobre a existência de Gregório, sendo inclusive cogitado que a figura dele foi criada para reunir num só nome as produções dos escritores da época. A discussão se aprofunda quando percebemos que não existem manuscritos deixados por ele em vida. Além disso, naquela época, a literatura era transmitida principalmente por via oral, e suas transcrições não necessariamente eram impassíveis de erro por parte dos copistas - dado que até então não havia padrão ou norma ortográfica estabelecida para o português escrito. O autor só foi redescoberto anos depois, já no século XIX. Justamente por tal questão, diremos ao longo de nosso trabalho que se trata de uma produção atribuída a Gregório, considerando que será impossível determinar se foi ele seu real autor e, se não, quem o teria sido.

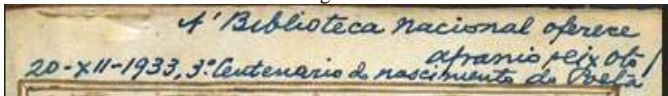
O texto em que baseamos a nossa análise foi retirado de uma compilação de sua obra, dirigida por Afrânio Peixoto, médico e deputado federal que editou a volumosa produção do baiano em vários tomos, publicados pela Academia Brasileira de Letras. Nossa análise terá como foco os aspectos lexicais (onde traçaremos comentários sobre as palavras que sofreram alterações de grafia, mencionando os possíveis metaplasmos que podemos encontrar em suas evoluções, bem como suas corres-

pondentes grafias em português moderno) e semânticos (onde analisaremos o sentido de versos e estrofes) presentes ao longo do texto.

2. Apresentação do texto

Abaixo, segue uma transcrição do texto por nós escolhido para análise. O manuscrito de onde o tiramos, com 847 páginas ao todo, encontra-se disponível digitalizado no acervo da Biblioteca Nacional brasileira. Nos registros da instituição, há poucas informações sobre o códice, havendo indicação de que a obra fora doada ao acervo da Instituição, por Afrânio Peixoto (que escreve sua dedicatória a punho próprio), no fim de 1933, com menção de tal ano marcar 300 anos do nascimento de Gregório de Matos, conforme a figura 1. Consta, também, a indicação de que a obra teria sido publicada originalmente em 1650, por uma casa desconhecida.

Figura 1.



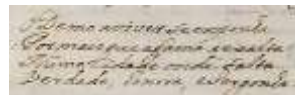
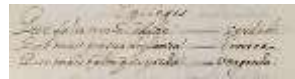
Fonte: Reprodução.

Temos, à esquerda, a indicação do número do verso (que será retomado posteriormente para melhor localização de vocábulos em análise); uma transcrição do manuscrito ao centro e, à direita, uma reprodução do manuscrito. O trecho abaixo encontra-se no trecho compreendido entre as páginas 58-61 do códice (61-64 no documento consultado como um todo¹⁵).

Epílogos

Que falta nesta Cidade? Verdade.
Que mais por sua deshonra? Honrra.
Que mais falta que lhe ponha? Vergonha.

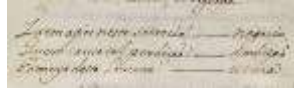
O Demo aviver se exponha,
Por mais que afama a exalta,
Numa cidade onde falta
Verdade, honrra, evergonha.



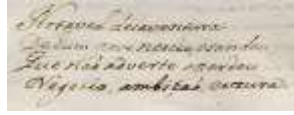
¹⁵ Caso a leitura do original esteja dificultada devido à resolução das reproduções de tela, é possível consultar a obra - um *link* para seu acesso está disponibilizado nas Referências deste trabalho.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

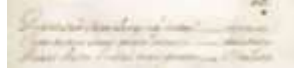
Quem após neste socrocio? Negócio.
Quem causa tal perdição? Ambição.
E omeyo desta loucura? Uzura.



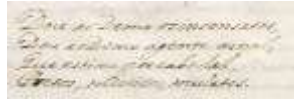
Notavel desventura
Dehum povo nescio, esandeu,
Que não adverte operdeu
Negocio, ambição, uzura.



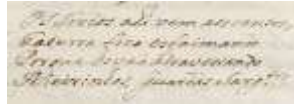
Quaes são seos doces objectos? Os pretos
Tem outros bens mais macissos? Mestissos
Quaes destes lhe são mais gratos? Mulatos.



Dou ao Demo os insensatos,
Dou ao Demo agente asnal,
Que estima por cabedal,
Pretos, mestissos, mulatos.
Quem faz os sirios misquinhos? Meirinhos
Quem faz as farinhaz tardaz? Os guardas



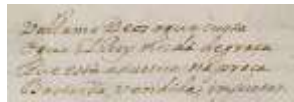
Os sirios ahi vem aos centos,
Eattera fica esfaimando,
Porque os vão atravessando
Meirinhos, guardas, Sarg.^{tos}.



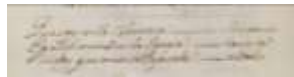
E que justiça a resguarda? Bastarda.
He gratis destruhida? Vendida.
Que tem que atodos assusta? Injusta.



Valhame Deos oque custa
O que El-Rey nos dá degraça
Que está a justiça na praça
Bastarda, vendida, injusta.



Que vay pella clerezia? Simonia
E pellos membros da Igreja? Inveja
Cuidey que mais se lhe punha?... Aunha

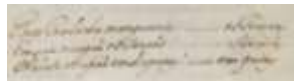


Sazonado caramunha,

Enfim que na Santa Seé
O que se pratica he
Simonia, inveja eunha.

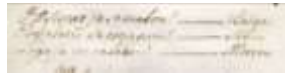
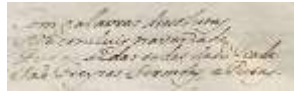


Enos frades ha manqueiras? As freyras
Emque occupão os serões? Sermões
Não se occupão em disputas? Em putas

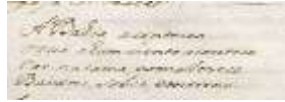


Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

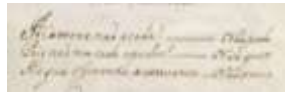
Com palavras dissolutas
Me conclui na verdade
Que as lidas todas dehũ frade
São freyras, sermões e putas.
O asúcar já se acabou? Baixou
Eo dinheiro se estinguio? Sobio
Logo já convalesceu? Morreo



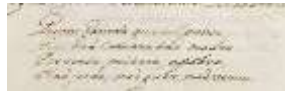
À Bahia aconteceu
O que ahum doente acontece:
Cae na cama, eomal crece
Baixou, sobio, emorreu.



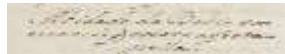
A camera não acode? Não pode
Pois não tem todo o poder? Não quer
He que o Governo a convence? Não vence



Quem haverá que tal pense
Que huã camera tão nobre,
Por verse mizera, epobre,
Não pode, não quer, não vence



A cidade da Bahia em
occação qestava agroza
nella.



3. Contexto de produção do texto

Em 22 de abril de 1500, as caravelas de Cabral chegaram ao litoral do que hoje é o Estado da Bahia. No século XVII, foram realizadas diversas expedições de grupos de colonos para o interior, à procura de riquezas. Essas expedições, as chamadas *bandeiras*, foram autorizadas pela coroa portuguesa, e ajudaram a conquistar e ampliar o território e a sua ocupação, antes restrita à costa. Tais expedições chegaram a locais como o Sertão nordestino e as extremidades do Rio Amazonas. Vários foram os roteiros tomados pelas missões, contexto em que cidades como Belém do Pará (1616), Jundiá (1655) e Guaratinguetá (1657) foram fundadas. Nas primeiras expedições para Minas não foram encontrados metais preciosos, mas elas foram de crucial importância, pois tornaram mais conhecido o território, o que permitiu a descoberta dos primeiros sinais de ouro, no final do século.

Convém mencionar que à época o território ainda encontrava-se dividido pelo já não mais respeitado Tratado de Tordesilhas, que só caiu em desuso anos depois com a assinatura do Tratado de Madri (1750), re-

digido por Alexandre de Gusmão, que pôs fim a diversos conflitos entre Portugal e Espanha e definiu os limites entre as colônias sul-americanas.

O Brasil Colônia tinha para sua população três bases: os portugueses, os nativos que habitavam a costa descoberta e os negros, dos quais uma enorme quantidade havia sido trazida aqui escravizada. Cada um desses grupos deixou suas contribuições linguísticas, que fizeram o idioma aqui falado se transformar e, com o tempo, se distanciar do português falado na Metrópole. Membros de outros grupos étnicos aprenderam o português com o passar do tempo, mas com algumas dificuldades.

Teyssier (2014) afirma que ‘as populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita’, da mesma forma que os colonos falavam o português europeu com traços que se atenuaram ao longo do tempo. Naquele momento, existiam no Brasil a língua portuguesa dos colonizadores e o tupi, a principal língua indígena das regiões de costa. Com o advento das missões jesuíticas, essa língua foi gramaticalizada, se tornando uma língua comum a várias nações indígenas (a *língua geral*), que por si só também sofreu dialeção posterior¹⁶, sempre devido ao advento das bandeiras.

Wehling afirma que a população ao final do século XVI já chegava a 100 mil (inclui-se nessa conta os indígenas aculturados) pessoas, em comunidades dispersas por todo o litoral. Essa população se dedicava ao cultivo do pau-brasil, à agricultura de subsistência (com itens como milho e mandioca) e à agricultura de exportação (que envolvia açúcar e pecuária). Havia também o cultivo de cana de açúcar, fato que aumentou a necessidade de mão de obra escrava. Estima-se que mais de 500 mil africanos tenham desembarcado no Brasil nesse momento, razão de o número estimado de habitantes do território chegar aos 350 mil, em 1700.

Podemos notar, ao longo da colonização portuguesa, a ocorrência do fenômeno do substrato linguístico, conforme definido por Câmara Junior (1981 *apud* Garcia, 2002) como o processo envolvido no abandono de uma língua por parte de um povo em benefício de outra que sobre a primeira exerce poder, geralmente como consequência de uma conquista política. Aplicando à realidade que vivemos, as línguas usadas por grupos indígenas brasileiras acabaram caindo em desuso por parte de seus falantes, que assumiram a língua do conquistador, deixando nela marcas

¹⁶ O nheengatu, com comunidades de falantes em alguns municípios amazonenses e em Monsenhor Tabosa (CE), nada mais é que a fase atual da língua geral amazônica, desdobramento da língua geral. Outro dialeto teria dado origem ao guarani paraguaio.

de suas primeiras línguas. Essas marcas, por exemplo, aparecem na forma de corruptelas (ex.: mulher > *muié*, molhar > *moiá*, espelho > *espeio*), termos relacionados à fauna e flora (ex.: caju, jurubeba, capivara, etc.), e na apócope do fonema /s/ em posições finais (característica das línguas de matrizes indígenas e africanas).

Os negros escravizados trouxeram de duas importantes línguas africanas (o ioruba e o quimbundo) contribuições relacionadas às suas culturas, religiões e tradições, bem como termos específicos da linguagem infantil (ex.: *iemanjá*, *exu*, *muamba*, *cafundó*, *bumbum*, etc.), palavras conhecidas e usadas pelos falantes de português brasileiro na contemporaneidade. Gregório de Matos, ao que parece, tinha consciência dessa combinação de falares, uma vez que Spina (2006) revela que o autor, em três sonetos dirigidos aos Caramurus da Bahia, zomba de uma ‘linguagem eivada de termos nativos’, comprovando como o cenário de contato entre povos de diversas origens socioculturais e linguísticas impactou e influenciou, também, a língua que aqui passou a ser a mais usada.

4. Epílogos como gênero textual

No manuscrito consultado, encontra-se a indicação de que o texto é um epílogo, gênero esquematizado por Travaglia (2009) como parte do texto narrativo, lhe servindo de ‘fecho, coda ou moral’. Ao situar o texto no códice de onde o reproduzimos, isso se justifica, pois ele encerra uma parte do manuscrito que introduz sonetos (43 ao todo), tercetos e sátiras críticas. Vindo após um texto que se enquadra nesse último gênero, podemos inferir que o epílogo aqui em análise conclui a parte onde Gregório de Matos escreve suas sátiras mais ácidas. Logo em seguida, já começam sátiras habituais do autor, entre as quais destacamos *A donzela embiocada*, *Os letrados peralvilhos* e *O clérigo julgador*, cujos títulos nos fazem perceber que Gregório direcionava suas críticas também a pessoas normais de seu tempo, não somente a instituições.

5. Características estilísticas do texto

O texto é considerado um dos melhores daqueles atribuídos ao autor baiano, sendo amplamente utilizado na contemporaneidade como base em questões para analisar características da estética literária seiscentista. A disposição de seus versos é extremamente elaborada: há 9 quartetos

e 9 tercetos, além de um último terceto final. Os quartetos apresentam rimas interpoladas entre o segundo e o terceiro e entre o primeiro e o quarto versos (por exemplo, podemos destacar: *exponha/vergonha, asnal/cabedal, centos/sargentos*¹⁷). Nota-se também que os últimos versos dos quartetos são compostos das últimas palavras de cada verso dos tercetos que os antecedem. Somente o último terceto foge a esta regra, não tendo nenhum padrão de rima.

6. *Análise semântica do texto*

Apesar de, no manuscrito, o texto ter somente o título “Epílogo”, é possível encontrá-lo na *internet* com o título ‘Juízo anatômico dos achaques que padecia o corpo da República em todos os membros, e inteira definição do que em todos os tempos é a Bahia’. Apesar de não ser considerado oficial, através dele já podemos ter uma ideia sobre o tema do texto, uma vez que *achaque* tem como um de seus significados “defeito moral”. Isso revela que o epílogo é uma crítica aos defeitos morais dos quais os membros da sociedade baiana colonial, para o autor, padeciam. Com ‘inteira definição do que em todos os tempos é a Bahia’, o autor nos mostra que seu relato pretende indicar uma descrição fiel de como a Bahia se encontrava na época, algo que se revela ao longo do texto, com menções diversas a instituições, como as forças militares (l. 22-28), a igreja e o clero (l. 43-49).

Nas primeiras duas estrofes, notamos as primeiras críticas de Gregório. Ele caracteriza a Cidade como algo sem verdade nem honra, onde não há vergonha, por mais que esta seja necessária. Ele ironiza o fato de a Cidade ser famosa, uma vez que nela faltam qualidades que justifiquem tal fama (l. 7). Ele até mesmo evoca a presença do ‘Demo’, uma referência eufemística ao diabo. O Brasil da época era regido pela Igreja Católica, então, para evitar uma evocação direta a tal entidade e possíveis problemas, entende-se o emprego de tal termo.

Na terceira e na quarta estrofes, Gregório explica as causas dessa situação deplorável. Há o emprego da palavra *socrócio*, cuja origem e significado são alvo de incerteza. Há quem diga que ela signifique ‘roubalheira’, enquanto outros indicam que seria um neologismo muito bem pensado tendo como base a palavra ‘secreção’ e sua origem latina (*secretio*

¹⁷ Não só aqui, mas também nesses três pares de palavras, constata-se o emprego de rimas ricas, destacando ainda mais a elaborada construção estilística do texto.

> separação), o que pode indicar uma crítica escatológica, comparando a Cidade com fezes humanas, dejetos sujos e provavelmente mal-cheirosos. Ao acusar os negócios (o que provavelmente indica alguma transação ou trato com dinheiro) de causar a situação, podemos entender que negócios escusos deram um aspecto fétido, sujo à Cidade. A causa dessa perdição seria a ambição, forte desejo de possuir riquezas, honras e glória. O ‘meio’, isto é, a forma na qual essa loucura (a situação da cidade) se manifesta é a usura, indicando o apego excessivo ao dinheiro e aos bens materiais.

Lendo a estrofe como um todo, depreende-se que o apego excessivo ao dinheiro e bens, junto do desejo do homem de ser rico, glorioso e honrado, corrompe a cidade e faz com que ela tenha uma aparência e um odor horrível, indicando que há algo de errado acontecendo ali. Gregório nota o importante infortúnio do povo, em suas palavras *néscio* (ignorante, estúpido) e *sandeu* (pateta, que age como tolo), que não tem noção nem percebe que caiu em desgraça e desonra devido a ações inadequadas, à ambição e à usura.

Na quinta e na sexta estrofes, o baiano fala sobre os três setores que formam a sociedade, por nós já abordados antes. Ele afirma que os pretos (escravos africanos) são objetos (note a objetificação das pessoas negras, que eram consideradas seres à parte, sem personalidade ou individualidade), que seriam moles (maleáveis e sujeitos a todo e qualquer tipo de abuso ou preguiçosos, não demonstrando interesse ou força e demora em fazer as tarefas às quais foram designados). Na linha seguinte há uma possível crítica à forma corporal dos escravos negros, pois Gregório afirma que os mestiços (pessoa cujos genitores são de raças diferentes – o que revela abusos sexuais cometidos pelos portugueses contra os indígenas e escravos) são maciços, ou seja, são mais encorpados, tendo assim corpos mais fortes. Na linha seguinte, há uma crítica ainda maior aos dois. O autor afirma que os mulatos (pessoas de cor parda, filho de parentes brancos e negros, novamente indicando possíveis abusos sexuais) são mais gratos (bons), que agradáveis. No verso seguinte Gregório mostra sua ira e manda ao Demo (mais que à figura do diabo, ao inferno, à danação) os insensatos e o povo asnal (estúpido, rude), que têm apreço por posses materiais ou bens financeiros – que podem inclusive serem uma pessoa, conforme a linha ‘Pretos, mestissos, mulatos’ revela.

Nas duas estrofes seguintes, Gregório menciona um item de consumo típico da época. Com *sírios mesquinhos*, ele fala sobre a baixa qualidade de um recipiente em que farinha de mandioca costumava ser

transportada. O objeto, que lembra um saco, é feito de meirinho, uma espécie de tecido. Com ‘farinhas tardas’, ele se refere ao conteúdo dos sacos, que demoram a chegar a um determinado lugar, isto é, ele quer perguntar quem faz com que a farinha demore a chegar – a culpa disso recai sobre os guardas, que provavelmente deveriam cuidar do transporte do material. Os sacos, por outro lado, estão conservados nos aposentos dos sargentos, de posição superior àquela dos guardas, na hierarquia militar. Na linha seguinte, ele menciona que embora os sacos de farinha venham às centenas, a terra morre de fome, devido aos meirinhos, guardas e sargentos impedirem o acesso da população aos sacos, pondo-se diante deles.

Em seguida, Gregório critica o sistema de justiça de sua época, chamando-a de bastarda, ou seja, impura, de más qualidades, não defendendo os interesses do povo da Bahia. Segundo o autor, por ser distribuída de forma gratuita, a justiça é vendida, também dizendo que há algo nela que assusta a todos, não especificando o quê. Ele termina a nona estrofe com um interessante jogo antonímico: a justiça, na verdade, é injusta. Na décima estrofe, ele critica essa venda, dizendo que a justiça é algo originalmente gratuito, de origem divina. A estrofe acaba com o autor dizendo que, então, a justiça está, por toda parte, encontrando-se impura, suja, vendida e injusta. Com a interjeição *Valhame Deos*, ele expressa seu sentimento de frustração com essa situação, perguntando qual pode ser o valor de algo concedido gratuitamente pelo Rei.

O autor então muda o foco de sua crítica para a igreja. Ele acusa a clerezia, corpo dos clérigos da sociedade, de praticar simonia: venda de objetos espirituais, tal como bênçãos, perdões, objetos ungidos, entre outros. Aos demais membros da Igreja, ele acusa de serem invejosos – desejando algo que pertença a outrem. Isso se confirma no próximo verso, onde ele admite sua preocupação com o fato, dizendo que o que mais ocorria era *aunha*. A palavra aqui é utilizada de uma forma extremamente figurativa, indicando a prática da avareza, apego excessivo ao dinheiro¹⁸. Resumindo, Gregório diz que a Igreja vende artefatos com valor espiritual, deseja as posses alheias e adora o dinheiro sobre as outras coisas. Em seguida, ele afirma que sua lamentação já é madura, de onde se entende que não se trata de algo novo, de origem recente. No verso seguinte, Gregório ultrapassa a fala sobre a Igreja local e critica a própria

¹⁸ Convém lembrar que a avareza, segundo a doutrina cristã, é um dos pecados capitais. Logo, quem a praticava era tão pecador quanto outros indivíduos que pela Igreja eram perseguidos.

Santa Sé, o órgão jurídico do Vaticano, afirmando que nele se praticam os atos já mencionados de simonia, inveja e unha. Logo, a corrupção, também, envolveria o alto clero.

Em seguida, o autor volta a discutir sobre os órgãos da Igreja e os membros que a constituem. Ele acusa as freiras de serem os defeitos dos frades, possivelmente indicando alguma relação afetiva indevida. Segundo o baiano, os serões, trabalhos realizados no período noturno, são transmitidos em sermões, novamente aludindo à igreja. Por último, ele diz que ao invés de se ocuparem com disputas, eles se ocupam com a prostituição, se envolvendo com mulheres que nela se ocupam. Ele conclui, com palavras grosseiras, que os trabalhos dos frades se resumem a freiras, sermões e putas. O que significa que eles convivem (possivelmente de forma amorosa e sexual) com freiras, proferem sermões e se relacionam com prostitutas.

Ao voltar para o Brasil depois de seu exílio, o autor encontra uma sociedade em crise, que passa fome (o que pode ser notado nos versos 22-24 e no verso 25, que diz que ‘a terra fica esfaimando’) por causa do declínio do açúcar brasileiro, que perdera seu mercado e preço para aquele fabricado pelos holandeses nas Antilhas. Ele critica a alta taxação que o produto recebeu, indicando que, quando ele se tornou indisponível, seus preços, antes altos (o que fazia o dinheiro do povo esvair-se), caíram. Por fim, o autor indica que essa situação não melhorou, ficando o acesso ao produto mais difícil com o tempo.

Em ‘Bahia’ (l. 53), ocorre uma interessante referência metonímica à cidade de Salvador, capital do Brasil Colônia, fundada por Tomé de Souza em 1549. Lá, se localizava a sede do governo português, mudada para o Rio de Janeiro em 1621. Gregório afirma que a sociedade caiu de cama (adoeceu, entrou em decadência) com um mal que ao invés de melhorar acabou piorando, baixando, subindo e morrendo – indicando mudanças de estados de ânimo e saúde.

Nas duas penúltimas estrofes, o autor direciona suas críticas para a Câmara Municipal, que no Brasil Colônia representava o poder local, sendo a forma encontrada pela Coroa de controlar e organizar as cidades e vilas aqui estabelecidas. Nelas estava presente a figura dos homens bons, pessoas ricas e influentes da vila, que poderiam votar e receber votos para exercerem os cargos de vereador. Dentre todos os cidadãos, somente estes homens da elite poderiam participar da Câmara, enquanto escravos e mulheres, além de outros grupos sociais, não terem esse po-

der. Gregório afirma que a Câmara não pode ajudar a Cidade por não ter todo o poder, indicando que talvez houvesse a necessidade de ajuda superior por parte da Coroa. Logo em seguida, ele afirma também que o órgão não quer ajudar porque o governo a persuade a não prestar auxílio, sendo derrotada e não exercendo sua suposta superioridade. Ele termina seu epílogo promovendo uma pergunta retórica: não há quem pense que a Câmara, ao se notar mísera e pobre, não tem poder nem querer, tampouco é capaz de exercer sua superioridade.

Segue um último terceto, isolado dos demais, a partir do qual podemos depreender que a Cidade da Bahia, por fim, estava em uma situação ácida, amarga. A partir disso entendemos que a situação da localidade era triste, lastimável, amarga, causando indignação no autor. Resumindo-se, então, tudo que o autor havia indicado previamente. A situação era de fome, miséria e corrupção, afligindo a todos, ainda que indiretamente.

7. Análise ortográfica

Na tabela abaixo elencamos as palavras em que encontramos grafias que são diferentes das atuais, analisando os possíveis metaplasmos envolvidos em suas evoluções, traçando um caminho até a grafia contemporânea. Usaremos os modelos e definições propostos por Coutinho (1970) e Martins (2014) para apresentá-los e explicar seus usos. Há também a presença da correspondência da palavra em questão para o português brasileiro contemporâneo.

| Termo(s) | Verso(s) | Observações |
|--|--------------------------|---|
| <i>deshonra</i> / <i>hum</i> / <i>He</i> / <i>a</i> <i>hum</i> | 2, 11, 30, 41, 54, 59 | → <i>desonra/um/é/a um</i> . Retirada do ‘H’, que não tem som em língua portuguesa. |
| <i>Honrra</i> | 2, 7 | → <i>honra</i> . Neutralização do R geminado, sem alteração fonológica. |
| <i>meyo</i> | 9 | → <i>meio</i> . Alteração somente gráfica do Y>I, que resulta num ditongo expressando o som /ey/. |

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

| | | |
|--|-------------------|--|
| <i>uzura / apozentos</i> | 9, 24 | → usura. Alteração somente gráfica de Z > S, já que ambos os grafemas, na palavra mencionada, têm som /z/. |
| <i>Quaes</i> | 15, 17 | → Quais. Mutação vocálica de ae > ai (/ay/). |
| <i>seos /aconteceo / sobio /morreo</i> | 15, 53, 56 | → seus. Mutação vocálica O>U. |
| <i>macisso / mestisso</i> | 16, 21 | → maciço/mestiço. Dissimilaç o consonantal do som /S/. No século XVII ainda não existia o c-cedilhado. |
| <i>misquinhos</i> | 22 | → mesquinhos. Mudanç a gráfica I > E, pois ambos grafemas podem ter o som /e/. |
| <i>farinhaz / tardaz /mizera</i> | 23, 24, 63 | → farinhas/tardas/msера. Alteração somente gráfica Z > S, já que ambos os grafemas, nas palavras mencionadas, têm som /s/. |
| <i>ahi</i> | 25 | → aí. Retirada do ‘H’, que não tem som em língua portuguesa. Aqui, o grafema indicava o hiato presente na palavra. |
| <i>vay / cuidey / freyras</i> | 36, 38, 43, 49 | → vai/cuidei/freiras. Alteração somente gráfica Y>I, que resultam em ditongos expressando os sons /ay/ e /ey/. Nesses dois casos, a mudanç a é puramente da letra, não sonora. |
| <i>pellos</i> | 37 | → pelos. Neutralização das letras geminadas. |
| <i>Sazonado</i> | 39 | A palavra está correta (a grafia se manteve e a palavra existe), mas aqui podemos traçar um comentário sobre a ausência, no manuscrito, de concordância entre o gênero do adjetivo (que aqui está no masculino) e o do substantivo por ele modificado (‘caramunha’  uma palavra no feminino). Em adaptações contemporâneas, esse ponto é corrigido e o adjetivo  flexionado, tornando-se feminino. |
| <i>Se</i> | 40 | → Só. A palavra latina <i>sede</i> , aqui, já estava em vias de transformação: <i>sede</i> , por apócope do fonema /d/ originou <i>se</i> , que mais tarde, por crase, originou ‘s’. |

| | | |
|-----------------------------|--------|--|
| <i>concluiy</i> | 47 | → <i>conclui</i> . Queda do ‘Y’ por dissimilação vocálica, visto que expressa o mesmo som /i/ expresso pela letra anterior. |
| <i>dehũ</i> <i>Dehum</i> | 12, 48 | → <i>de um</i> . Retirada do ‘H’, que não tem som em língua portuguesa. Em <i>dehũ</i> a nasalidade se manifesta através do til posto sobre o ‘U’, visto que não há consoante nasal. Já em <i>Dehum</i> , o uso de ‘M’ expressa a mesma ideia. Sendo assim, duas grafias distintas para uma mesma palavra. |
| <i>crece</i> | 55 | → <i>crece</i> . Aqui, a evolução do português levou à adição de um grafema ‘S’. |
| <i>huã</i> | 61 | → <i>uma</i> . Retirada do ‘H’, que não tem som em língua portuguesa e acréscimo do grafema ‘M’, indicando a nasalidade. |
| <i>verse</i> | 62 | → <i>ver-se</i> . Hifenização relativa à colocação pronominal. |
| <i>occazião</i> | 66 | → <i>ocasião</i> . Simplificação dos dois ‘C’, que remontam à origem latina da palavra (= <i>occasio</i>) em um só, com som /k/. Também há aqui uma alteração gráfica Z>S, já que ambos os grafemas, na palavra mencionada, têm som /z/. |
| <i>qestava</i> | 66 | → <i>que estava</i> . O ‘Q’ evoluiu e se desenvolveu, tornando-se ‘que’ e tendo o mesmo valor do ‘C’ velar. Possivelmente, o grafema foi adicionado junto de ‘estava’ por terminar em um som vocálico idêntico ao da palavra que segue. |
| <i>agroza</i> | 66 | → <i>agra</i> . Alteração somente gráfica Z>S, já que ambos os grafemas, na palavra mencionada, têm som /z/. Daí, houve uma mutação vocálica O>A, o que hoje em dia dá origem ao adjetivo ‘agra’ (flexão feminina singular de ‘agro’, do latim <i>acrus</i>). |
| <i>nella</i> | 67 | → <i>nela</i> . As letras geminadas, nesse caso, não têm razão para existir, embora sejam indicação da influência latina (a evolução provavelmente se deu como: <i>illa</i> > <i>ella</i> > <i>ela</i>). |

Podemos notar no texto uma abordagem fonética da ortografia, cuja norma não existia no século XVII, quando ele supostamente fora es-

crita. A tradição nesse momento histórico era escrever o som que se acreditava ouvir, o que justifica o amplo número de trocas do que hoje é representado pela letra S por Z. Isto acabava sendo impraticável visto que havia (e ainda há, atualmente) diversas maneiras de representar o mesmo som, como podemos destacar em *sobio*, *freyras* e *quaes*. Coutinho menciona que, justamente por não haver consenso ortográfico, as palavras podiam ser grafadas de diversas formas num mesmo texto, o que se demonstra em *dehũ* e *dehum*. Também notamos o extensivo uso da letra Y, uma representação de I, que tem o mesmo som.

É importante mencionar que, no manuscrito, as palavras *atodos*, *aunha*, *aviver*, *evergonha*, *omeyo*, *esandeu*, *operdeu*, *Eaterra*, *Enos*, *Emque*, *Eo*, *ahum*, *eomal*, *emorreu*, *epobre* são grafadas como uma só, não havendo espaços entre as preposições (a), conjunções aditivas/conclusivas (e) e artigos (o) e as palavras que os seguem, sem explicação clara. Também notam-se maneiras de indicar a acentuação que ocorre em algumas palavras, como o til (ex.: *ambição*, *perdição*) e o acento agudo indicador de tonicidade silábica (*dá* e *Seé*).

8. *Considerações finais*

A análise do texto revela construção e organização poética extremamente delicadas, com amplo uso de recursos estilísticos, dos mais diversos tipos. As rimas apresentadas contribuem para o valor literário do texto. A escolha de palavras por parte do autor reflete a sociedade de sua época, com referências diretas e explícitas aos setores e membros do povo. Destaca-se, também, o emprego de interjeições, demonstrando o sentimento misto de irritação e raiva do autor, decepcionado com o que vê.

A característica da literatura barroca brasileira de possuir dicotomias se prova no texto, aqui exemplificada no binômio sagrado x profano. A evidência disso é apresentada no fato de o clero e frades, que seriam representantes do poder divino na Terra, serem corruptos e atuarem em prol de si mesmos. Através de sua retórica, o autor consegue convencer seu leitor de que vivia numa sociedade onde os cidadãos usavam de suas posições sociais para obter benefícios uns sobre os outros, esquecendo das massas sociais populares, as quais teoricamente deveriam ter mais atenção.

A possibilidade de Gregório de Matos nunca ter de fato existido não era o foco de nossa pesquisa, o que não significa que a questão não

seja importante. Assim, faz-se necessário comentar que a data apresentada no manuscrito doado por Afrânio Peixoto (1933), não fica distante do ano comumente aceito como aquele em que Gregório teria nascido, o que não impossibilita que ele, de fato, tenha escrito esse texto e tantos outros. A discussão pode ser aprofundada em outro momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro. Livraria Acadêmica, 1970.

GARCIA, Afrânio da Silva. O português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato. *SOLETRAS – EURJ*, Ano II, nº 04, p. 70-80, São Gonçalo, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/4447/3250>. Acesso em 02 nov. 2017.

MARTINS, Ozanir Roberti. *Apostila de História da Língua: do Latim ao Português*. Rio de Janeiro, 2014.

PEIXOTO, Afrânio (Org.). *Obras varias author ofamoso satirico odoutor gregorio de matos natural da cidade da Bahia*. 1650. p. 61-64. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1374915/mss1374915.pdf. Acesso em 29 out. 2017. Autor desconhecido.

SPINA, Segismundo (Org.). *História da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, vol. 51 nº 1: 39-79. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127>. Acesso em 09 nov. 2017.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. *Formação do Brasil Colonial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

**REGINA CÉLIA PAGLIUCHI DA SILVEIRA: SUA TRAJETÓ-
RIA E LEGADO DEDICADOS AO ESTUDO E ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Deborah Gomes de Paula (UNIP)

deborahpaula@ig.com.br

Milton Gabriel Junior (UNIP)

miltongjunior@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um percurso não apenas acadêmico, como também pessoal, de uma das maiores linguistas brasileiras, a Prof^{ra} Regina Célia Pagliuchi da Silveira, além de demonstrar uma vida dedicada à pesquisa, ensino e extensão. Procura também demonstrar como ela possuía uma relação de proximidade com seus orientandos, conduzindo-os para o conhecimento de forma sistêmica, estabelecendo uma relação entre os participantes de modo cooperativo ao longo de anos, desde 1974, atuando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, dedicados à docência, pesquisa e extensão. Autora de mais de cinquenta obras ao longo de sua carreira, seu legado se encontra firme e ecoando no mundo acadêmico por meio das muitas dissertações e teses orientadas e as dezenas de pesquisadores que criou através de um olhar único e profundo que parecia decifrar tudo que via.

Palavras-chave:

Ensino, pesquisa e extensão acadêmica. Regina Célia Pagliuchi da Silveira.
Ensino de Português para estrangeiros (PLE).

RÉSUMÉ

Cet article vise à présenter non seulement le parcours académique, mais aussi personnel de l'une des plus grandes linguistes brésiliennes, Professeure Regina Célia Pagliuchi da Silveira. En plus de mettre en lumière une vie consacrée à la recherche, à l'enseignement et à l'extension universitaire, il cherche également à illustrer la relation de proximité qu'elle entretenait avec ses étudiants, les guidant vers le savoir de manière systémique et établissant des liens coopératifs entre les participants au fil des années. Depuis 1974, elle a œuvré au sein du Programme de troisième cycle en Études de Langue Portugaise, consacré à l'enseignement, à la recherche et à l'extension académique. Auteure de plus de cinquante ouvrages tout au long de sa carrière, son héritage demeure vivant et résonne dans le monde académique à travers les nombreuses dissertations, thèses dirigées et les dizaines de chercheurs qu'elle a formés, grâce à une vision unique et profonde qui semblait tout décoder autour d'elle.

Mots-clés:

Enseignement, recherche et extension académique. Regina Célia Pagliuchi da Silveira.
Enseignement du portugais langue étrangère (PLE)

1. Apresentação da Professora Regina Célia Pagliuchi da Silveira

Professora Doutora Regina Célia Pagliuchi da Silveira inicia sua carreira e atuação com a licenciatura e bacharelado em Letras Neo-Latinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae” da PUC-SP, seguindo pelo Mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (orientada pelo Prof. Dr. Cidmar Theodoro Paes) e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Uma vida dedicada à pesquisa e ao ensino.

Sua vida fora dedicada à pesquisa e ensino: foram mais de cinquenta anos de docência, ministrando aulas, orientando dissertações e supervisionando Pós-doutorados. Foi professora titular do Departamento de Português e membro docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; bem como na coordenação do Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira (Nupple-IP/PUC/SP) que fundou em 1996. Ela formou, praticamente, todos os professores do Departamento de Português da PUC-SP, como orientou grandes partes dos mesmos.

Fazia questão de nos contar sobre sua trajetória como discípula de Madre Olívia¹⁹, a qual orientou seu doutorado e permaneceu como sua seguidora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”, a professora Regina Célia iniciou sua carreira na PUC-SP, em 1965, ministrando aulas, orientando dissertações e teses e supervisionando Pós-doutorado, seus estudos estavam voltados para os estudos linguísticos relacionados à Fonética e Fonologia do português, a Análise Crítica do Discurso e ao Português Brasileiro para Falantes de Outras Línguas com enfoque interculturalista, abarcando as áreas de Linguística, Letras e Artes, atuando nas linhas de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa, Texto e discurso na modalidade Oral e Escrita, que levou a questões sociais, culturais e implícitos culturais da relação discurso/sociedade/cognição.

A Professora Regina Célia foi uma pessoa ímpar, daquela que cria grande impacto nas pessoas no seu entorno seja em sua forma de tratar seus colegas, orientandos e alunos, seja em suas aulas, palestras momento em que apresentava um saber único, um detalhamento e especificidade em cada explanação pouco vivenciado pelos discentes. De modo

¹⁹ Cília Coelho Pereira Leite, conhecida como Madre Olívia, docente e pesquisadora pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”, que fora integrada à Pontifícia Universidade Católica.

geral, os professores/orientadores que conseguem conciliar inteligência, competência e experiência são muito raros e, nesse caso, tivemos o imenso privilégio de conviver e a grande oportunidade de sermos guiados pelo caminho da pesquisa acadêmica na Pós Graduação, pela Prof^a Regina Célia Pagliuchi da Silveira, uma das maiores linguistas brasileiras com enorme contribuição aos estudos na área de Linguística, Letras e Artes.

2. A professora Regina Célia e sua preocupação com a extensão

A extensão nunca deixou de ser um foco de atenção dos estudos e pesquisa da Prof^a Regina Célia, uma vez que desde 1960 até 2022 ela manteve cursos, grupo de estudo a grupo de professores de Língua Portuguesa que buscavam uma educação continuada, sempre dedicou a ofertar suporte qualificado aos docentes do atual ensino fundamental e médio, como também aos pós-graduandos.

Essa preocupação e atenção aos docentes levou a criação do CEN-PES (Centro de Pesquisas Linguística “Sedes Sapientiae” para estudos de Português) em 1962, com curso de Especialização em Semântica do Português, Relações e Valores em textos escritos curso que perdeu por mais de 30 anos e durante esses anos ocorreu a ampliação dos enfoques adotados para a descrição, análise e ensino de Língua Portuguesa. Os enfoques adotados até aquele momento era o filológico e gramatical, com a expansão da Linguística no Brasil e novas perspectivas que foram se abrindo passou-se para um enfoque linguístico-discursivo para a descrição, análise e ensino de Língua Portuguesa tanto para estudos diacrônicos quanto para sincrônicos.

Na década de 70, se inicia o programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa o que levou o CEN-PES a se tornar o Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos de Português (IP-PUC/SP) sempre com a contribuição e participação ativa da professora Regina Célia em ambas as frentes: o programa de Pós-graduação e Instituto de Pesquisa, a professora era uma aguerrida defensora da educação permanente e estimulava docentes e discentes da Graduação e Pós-Graduação participasse do NUPPLE (Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira).

Ao longo desses 40 anos, a professora Regina Célia trabalhou incansavelmente para o desenvolvimento e expansão do Instituto de Pesquisa tornando-o um setor reconhecido e referência à pesquisa e serviços

intra e extramuros da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, propiciando diversas e diversificadas atividades tais como: atendimentos a professores, estudos orientados, pesquisa, eventos nacionais e internacionais.

3. A professora Regina Célia e criação do NUPPLE

O NUPPLE (Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira) está vinculado ao Instituto de Pesquisa para estudos do Português, criado em 1995, pela professora Regina Célia, líder do grupo junto ao diretório de grupos do CNPq. Seus membros são alunos e professores da graduação e pós-graduação de Língua Portuguesa e de outras instituições nacionais e internacionais. São objetivos do NUPPLE, de acordo com Sellan (2016, p.119):

Preparar e capacitar professores no âmbito nacional e internacional com formação específica, tornando-os habilitados para o ensino da língua portuguesa para estrangeiros e facilitar a aprendizagem, oral escrita da língua portuguesa, para falantes de outras línguas.

Buscar procedimentos e instrumentos na forma de planejamentos de cursos regulares, de extensão e de pós-graduação;

Pesquisar métodos de experienciar a língua portuguesa como nova língua;

Encontrar instrumentos confiáveis para avaliação de desenvolvimento e de proficiência em língua portuguesa como língua estrangeira/língua de interface;

Elaborar material didático mais adequado que privilegie a interação comunicativa, atendendo a diferentes fins específicos do ensino de língua portuguesa para estrangeiros [...] (Silveira, 1988)

O NUPPLE busca capacitar docentes para que atendam alunos com as mais variadas dificuldades de aprendizagem/ensino do português brasileiro as pesquisas ocorrem em relação à língua de interface, português e espanhol, como também línguas de distanciamento como: português-chinês; português-inglês; português-russo entre outras. O NUPPLE tem capacitado inúmeros professores para que consigam abarcar o ensino formal do português e compreenderem as realizações em língua ou expressões utilizadas devido aos implícitos culturais envolvidos o que esclarece tanto para o docente quanto para o discente falante de outra língua determinadas expressões cotidianas. Ainda segundo a autora,

[...] a participação de seus membros tem sido intensa, inclusive com a oportunidade de atender, na maioria das vezes, individualmente, estran-

geiros que vieram para realizar cursos na PUC-SP e precisavam demonstrar domínio do idioma nacional para o acompanhamento das aulas e, por conseguinte, escrever suas pesquisas, ou eram profissionais de outras áreas necessitados de conhecer e dominar a língua com que tinham de interagir, atuar, negociar, comandar e se comunicar de forma eficaz, em suas atividades de trabalho no ambiente brasileiro.

As aulas para esses alunos sempre foram preparadas e ministradas segundo orientações recebidas nas reuniões do NUPPLE e com supervisão da professora Regina C. P. da Silveira. As questões problemáticas observadas e trazidas pelos professores eram discutidas e, posteriormente, orientadas quanto a possíveis procedimentos, a fim de obter resolução satisfatória. (Sellan, 2016, p. 119)

4. A professora Regina Célia e o ensino/pesquisa a verdadeira Mestra

A professora Regina Célia era uma pessoa a frente de seu tempo, uma visionária e pioneira da Linguística Textual no Brasil, da Análise Crítica do Discurso, ela possibilitou e construiu inúmeras intersecções teóricas analíticas no campo do multiculturalismo linguístico ou do texto-discurso em sua complexidade textual-discursiva. Por ela passaram inúmeros professores, foram forjados centenas de pesquisadores que atuam em diversas universidades de São Paulo, Minas Gerais, Amazonas, Maranhão entre outros estados de nosso país.

Com elas novos pesquisadores aprenderam a formular perguntas, a criarem critérios e categorias teórico-analíticas com um olhar reflexivo e de bases profundas, firmes para atuarem na área do ensino e da pesquisa e dentre eles nós os autores iremos apresentar como foi privilégio de conviver tão próximo a pessoa tão douta e sábia.

No início da jornada na pós-graduação, ficamos muito empolgadas por podermos nos aproximar de uma pessoa tão culta e com um olhar que parecia decifrar tudo que via. Nós achávamos que era como um superpoder, mas depois entendemos que nosso olhar era afetivo e muito pessoal e, por outro lado, a orientadora valorizava características mais técnicas, ligadas à qualificação desta orientanda.

Dessa forma, buscamos a qualificação com muita dedicação a todo o processo acadêmico que, segundo a Prof^a Regina, envolvia aulas, leituras, projetos, monografias, seminários, escritas e reescritas, conversas, discussões, debates, congressos, curiosidades, risadas (de nós e entre nós), viagens, gastronomia, arte, observação, humildade, silêncios e muita escuta.

Após esse processo inicial, notamos que os orientandos construíam uma relação de proximidade entre si, como dizia a Prof^a Regina Célia “somos uma família”, e assim muitos de seus orientandos se tratavam e tratam até hoje; não como também apresentar a relação orientadora e orientando muito singular, muitos dos orientandos afirmam ter esta ligação com a orientadora, pois foram dias e dias em sua casa, em seu escritório participando do cotidiano de sua família, compartilhando almoços e jantares em uma relação intersubjetiva, complexa e rica em detalhes que, por meio da convivência, resultou em uma tese que contribuiu para a sistematização e consolidação do conhecimento científico e, também, valores éticos.

5. *Discurso ou discursos na construção da pesquisa*

A análise do discurso baseia-se na ideia de discurso no singular, de modo geral ela estuda discursos. Dessa forma, há desafios que interferem na perspectiva das análises, isto é, há possibilidade de observar vários aspectos manifestados em língua, por meio dos discursos. Do ponto de vista dos discursos, as análises podem descrever as interações sociais, os gêneros discursivos e as relações humanas entre outros aspectos, devido à diversidade de práticas discursivas.

Na medida em que os discursos são captados e ressignificados em outros meios de comunicação, com características e objetivos diferentes ocorre um tipo de hibridismo nas práticas discursivas, portanto deve-se ter como objetivo compreender, analisar e considerar os discursos que estão transitando ou “orbitando” o processo de comunicação.

Assim, para a nossa formação como pesquisadora e docente, a orientação da Prof^a Dr^a Regina Célia foi fundamental, em especial, na elaboração da tese de Doutorado.

Os orientandos foram conduzidos a construir um percurso muito sólido nos estudos textual-discursivos, uma vez que a professora nos encaminhava a compreender, definir e analisar o texto por meio de sua superestrutura, alicerçados nos princípios da Linguística Textual e das Teorias do Texto, dessa maneira iniciávamos a compreensão da intersecção entre a superestrutura da narrativa e do argumentativo para a construção dos textos jornalísticos (Gabriel Junior, 2010, ETC. Daborah, 2010).

A Prof^a Regina Célia nos mostrou que cada etapa da pesquisa contribui para o próximo passo, além de ser um percurso consistente. Foi

compreendendo a superestrutura da crônica, do artigo opinativo, das manchetes que nossas categorias de análise se constituíram e comprovaram que constituem a dimensão argumentativo-opinativa do discurso jornalístico.

Como já afirmado, a Prof^ª Regina Célia era uma visionária e nos conduzia por caminhos não percorridos, isto é, além de nos guiar pela Linguística Textual com os pressupostos de van Dijk sobre as superestruturas textuais, também nos conduziu a sua nova perspectiva sobre memória e cognição, a partir de meados dos anos 80 e 90. Todavia, não satisfeita em se alicerçar a van Dijk como interlocutor teórico, no início do ano 90, teve como interlocutor em suas orientações Jean-Michel Adam, que postulou a descrição de sequências textuais prototípicas (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal) para uma abordagem teórica, a qual integra o texto e discurso em um novo quadro teórico.

Foram essas bases teóricas que nos levou à análise do discurso jornalístico, nós estudamos o mesmo objeto, o discurso jornalístico, com foco em diferentes gêneros. As bases teóricas foram praticamente as mesmas da Linguística de Texto, Análise Crítica do Discurso, os estudos discursivos levam em consideração analisar as identidades e as relações de poder que se instauram entre os indivíduos em sociedade. Assim, tem-se por pressuposto as relações sociais que influenciam a produção de linguagem segundo o princípio da alteridade na relação Eu x Tu. Para tanto, do ponto de vista discursivo, é importante considerar a legitimação dos padrões de comunicação.

Entretanto, a legitimidade não ocorre somente no ato linguístico, mas também constrói a credibilidade a partir de estratégias discursivas decorrentes da adesão do público focalizado. É neste ponto que, segundo a visão da orientadora, foi necessário considerar a dualidade das dimensões interacional (eu x tu) e interativa (eu x texto). Sendo assim, iniciamos a configuração de uma base teórica que contemplasse essas dimensões.

A “voz” e marca investigativa deixada por Regina Célia em seus orientandos com a intersecção e interlocução teórica dos estudos de texto seja na sua superestrutura (van Dijk), textualidade e sequencialidade (Adam), em sua condução nos levava, orientandos, a um percurso sólido, lógico que conseguíamos percorrer ao mesmo tempo em que estabelecíamos novos conhecimentos, categorias sobre os textos analisados, em

nosso caso os textos e gêneros do discurso jornalístico e sua organização textual-discursiva.

6. Modos de organização do discurso pela perspectiva sociointeracional

De acordo com Charaudeau (2008), são quatro as estratégias discursivas: 1. identificar o público-alvo e a relação que se quer estabelecer; 2. a representação do enunciador; 3. a forma de afetar o público e, 4. os modos de organização do discurso que possibilitam descrever os acontecimentos segundo o ponto de vista adotado.

O contato com o interlocutor ocorre por meio de processo de regulação interacional de acordo com os modelos de comunicação em ocorrência no grupo social em que está inserido. A construção da representação do enunciador considera um modelo de credibilidade, de confiança. Assim, ocorre um processo de identificação de critérios de adesão.

Para a construção da adesão, temos de considerar a emoção e os sentimentos do interlocutor de modo a seduzir ou, ainda, provocar uma reação. Charaudeau chama de processo de dramatização quando ocorrem estratégias discursivas com o objetivo de estabelecer redes emocionais.

Assim, ao organizar a descrição dos acontecimentos, podemos descrever e narrar os eventos que nele são produzidos ou podemos tentar explicar o como e o porquê de tais eventos. Para fazer isso, o sujeito falante recorrerá a modos de organização discursiva seguindo uma determinada retórica narrativa e argumentativa. Tal fato corresponde a um processo de racionalização, que se aplica, por sua vez, aos outros processos, fazendo com que o discurso se construa num jogo de vaivém entre esses elementos.

De acordo com a Prof^a Regina Célia, era importante observar como ocorria a captação do acontecimento no mundo e, também, verificar a subversão na construção do fato noticioso.

Assim, com base nas noções de captação e subversão apresentadas por Maingueneau (2004), foi possível pensar na apropriação e manipulação dos textos. Para o autor, a noção de captação é usada em diferentes dimensões: uma é retórica da captação do auditório e a outra é interdiscursiva.

As configurações discursivas decorrem das situações de comunicação, por exemplo, o discurso midiático, segundo Charaudeau (2004), consiste em pôr em cena a informação de modo que essa participe do espetáculo que visa sensibilizar o espectador. Desse modo, a captação ocorre por meio da sedução e persuasão para que o interlocutor dê adesão à ideia e, desse modo, incorpore a intencionalidade e os valores em circulação na situação de comunicação.

Segundo Maingueneau, as relações interdiscursivas possibilitam evidenciar um reinvestimento de um texto ou de um gênero de discurso. A captação busca transferir para outro discurso informações do texto-fonte, ou seja, propicia a manutenção do tema.

A subversão é intertextual, pois a imitação permite a alteração dos sentidos, ou seja, ocorre a paródia com intencionalidade diferente, que leva a questionar a legitimidade da ação ou do indivíduo, por meio do processamento da informação, a partir do texto enunciado.

De modo geral, entende-se que a linguagem representa um estado de coisas no mundo; assim, o desafio agora era entender quais são os sentidos veiculados a partir do acontecimento? E como esse acontecimento se constitui e é constituído por certa situação comunicativa? A Prof^a Regina, mais uma vez, traduziu esse questionamento em questionamentos como: qual a relação entre o que é lícito e o que é ilícito? Qual é a organização textual dos textos opinativos? Qual a distinção entre crônicas de notícia e crônicas do cotidiano?

As nossas teses concluíram que os gêneros textual-discursivos formaram novos gêneros como a crônica de notícia, crônica do cotidiano ou a construção do escândalo na construção da notícia, da crônica de notícia onde o discurso jornalístico busca captar e apreender o leitor por meio do fato noticioso sensacionalista, estes novos textos opinativos que procuram causar uma reação emocional demonstrando como o discurso produz uma modificação social e vice-versa.

As relações interpessoais tratam do processo de interação social da língua como ação e serve para expressar as relações sociais e pessoais por meio dos usos da língua. Assim, a categoria interpessoal incorpora a identitária (como o enunciador se representa no discurso) e a relacional (como se relaciona com os outros participantes). A textual refere-se ao registro da comunicação na materialidade do texto.

Na construção do texto, o discurso é representado de modo idealizante como fonte social, pois a estrutura social sofre influência de diversas orientações: econômica, política, cultural, ideológica, entre outras.

Segundo Charaudeau (2008), o discurso jornalístico é, desse modo, um tipo de discurso definido de maneira ideal que se concretiza por diferentes gêneros que variam de acordo com: o tipo de legitimidade do qual goza o enunciador (empresa-jornal), a natureza do objeto de fala (ou objeto de busca) que constitui o “fazer crer” e o “dever crer”, e o lugar atribuído ao sujeito influenciado. O discurso jornalístico se desenvolve numa tripla função entre a jornalística, a concorrência (outros veículos de mídia) e o público.

O desafio era sistematizar um modo de análise que conseguisse identificar o posicionamento do leitor. Como saber se o texto fez o leitor acreditar? Mais uma vez, a Profa. Regina Célia sugere as contribuições de Austin para dar suporte às análises nas dimensões interativas e interacionais.

7. O ato perlocucional e o princípio da felicidade

Para Austin (1990), o modo idealizante não basta avaliar a veracidade de um enunciado, conferindo a correspondência entre o que ele anuncia e o que pretende refletir, pois é preciso também, considerar o propósito com que o enunciado descreve algo. Não é suficiente caracterizar um enunciado dizendo que ele é verdadeiro ou falso, é necessário avaliar o seu grau de adequação às circunstâncias em que foi emitido. A linguagem não é exclusivamente descritiva nem mesmo em suas sentenças declarativas, diz Austin. A descrição dos estados das coisas existentes no mundo e a transmissão de informações não são as únicas funções da linguagem, pois um enunciado pode desempenhar funções muito diferenciadas e realizar atos variados. Um falante não está meramente registrando um estado de coisas, transmitindo uma informação.

A dimensão ilocutiva realiza-se no enunciado, deixa marcas como perguntas, advertência, promessas, ameaças, entre outras, que tendem a levar o interlocutor a uma ação conforme a força ilocucionária do enunciado. A dimensão perlocutiva é a consequência causada pela força ilocucionária do interlocutor, é a ação esperada e instigada pelo locutor.

O ato perlocucional é aquele que se realiza pela linguagem e não na linguagem, como no caso ilocucional. O ato perlocucional é o resulta-

do do ato ilocucional e depende do contexto de enunciação para conseguir o efeito projetado pelo enunciador.

A argumentação é um processo que resulta de uma convenção linguística (verbal ou não verbal), que utilizam os atos de fala, mas que vai além do elemento linguístico, na medida em que não pode ser apenas resultado de um elemento, mas sim de um processo performativo. Desse modo, o ato performativo circunscreve o processo argumentativo a partir das perspectivas de realização dos atos de fala.

Sem se confundir com uma mera locução, este novo acontecimento é a realização dum ato ilocutório sujeito não apenas aos valores da verdade ou da falsidade, mas também aos valores inerentes à credibilidade e à sinceridade do locutor, à clareza ou obscuridade da exposição, à capacidade para levar outros à satisfação da resposta a uma pergunta, à aceitação dum conselho. É um ato passível de aproximar-se dos atos ilocutórios, atos que acontecem enquanto se produz o discurso, mostrando como deve ser compreendido no momento em que é produzido, ou seja, como um conselho, uma ordem, um aviso, em suma: como um ato convencional (Cf. Austin, 1990).

Segundo Austin, este acontecimento abrange ainda outra gama de atos discursivos, os atos perlocutórios que, pelo fato de serem ditos ou mostrados, dão lugar a efeitos, a consequências imediatas ou mediatas. Pertencem a este tipo de acontecimento a ameaça de fazer explodir um avião, de manter indivíduos prisioneiros sequestrados, a declaração de desvalorização da moeda, da subida da gasolina, atos validados pela autoridade da pessoa competente para os anunciar e em pleno uso dos seus direitos.

Os veículos midiáticos entendem a importância destes atos e, por isso, não só lhes conferem notoriedade pública, alargando indefinidamente o âmbito e o alcance das transformações que operam no mundo, como também realizam novos atos ilocutórios e perlocutórios, de acordo com as suas próprias regras enunciativas.

O discurso jornalístico não enaltece uma marca, mas visa a prevenir e/ou incitar certos infortúnios, a dissuadir as populações de agir de certa maneira, a incitar a adotar certos comportamentos, ele constrói um fato noticioso direcionado pela área semântica, ou seja, a questão social transformada em acontecimento, e a questão social é da sociedade e permeia vários meta-acontecimentos, porque é uma questão que incomoda a

empresa-jornal, que será transformada em notícia, artigo de opinião, editorial, crônica de notícia.

O papel da orientadora, mais uma vez, foi fundamental, pois ao concluir a pesquisa e apresentar para a Profa. Regina Célia fomos surpreendidos mais uma vez por seu olhar arrojado. Como exemplo desta autora que se recorda quando a professora lhe disse ao ler sua tese “não é isso que você está fazendo, não é nada disso! Na realidade o que você está propondo é um novo modo de análise, uma metodologia”. Pensou um instante e disse: “Vamos chamar de meta- modelo.”. Confesso que após o choque inicial foi necessário um tempo para entender o que ela enxergava tão claramente no nosso trabalho e ela imediatamente perguntou: “Quanto tempo?”. Ao que respondi: “Uns três dias.”. Ela meneou a cabeça concordando e confirmou: “Estarei aqui, pode me chamar”.

Desse modo, construiu-se um meta-modelo que sequênciava os atos de fala para o mesmo texto. Assim, a partir das contribuições do modelo sócio-comunicacional de Charaudeau, foi possível verificar a intenção de quem fala ao fazer saber algo, fazer crer no que está sendo dito e fazer sentir uma emoção a partir do dito; dessa forma, é possível verificar o princípio de felicidade proposto por Austin ao constatar a execução e a realização projetada pelo enunciado, por meio da palavra.

Do autor quando a prof^a Regina Célia lhe perguntou “no espaço destinado a coluna e do da crônica há somente estes gêneros publicados?” e concluiu dizendo “seu trabalho comprova novos gêneros organizados pela hierarquia da sequência argumentativa, todavia gêneros textuais distintos – crônica de notícia e crônica do cotidiano”, seu olhar único já vislumbrava que um gênero genuinamente brasileiro, passou por transformações, como seu veículo – o jornal, criando um novo gênero e os gêneros apresentam similitude com a ideologia da empresa jornal, mas se distância do tema disparador, a notícia.

A Prof^a Regina estabeleceu um relacionamento construtivo, um espaço propício e efetivo para a geração de conhecimentos. Ensinou que a pesquisa diz respeito aos nossos valores e crenças. Sim, ela tinha um olhar que decifrava códigos de todos os tipos, enxergava o valor das coisas, dos textos e das pessoas. Todos os dias fazemos o trabalho docente com gratidão, orgulho e respeito, sempre pensando na generosidade que ela demonstrava ao nos apresentar novas formas de pensar o mundo.

O legado acadêmico da prof^a Regina Célia é vasto e está vivo, influente em cada orientando seu, uma vez que a partir de sua ação e de seu

conhecimento transmitido nas reuniões, sala de aula, grupo de estudo, no NUPPLE e encontros, almoços nos foi ofertada a oportunidade de conviver com uma pessoa ímpar, que nos inspirou de forma profunda tanto profissionalmente, como pessoalmente, nos mostrou como expandir nossas mentes de forma crítica para que encontremos novos caminhos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa, sempre tendo como norteador o rigor metodológico e a interdisciplinaridade entre a linguística, cultura e ensino, revolucionando o Português Língua Estrangeira (PLE) ao uni-los e criando bases para novas abordagens que tem por princípio norteador a autonomia do aprendiz e o diálogo intercultural. Suas ideias orientam políticas de internacionalização em instituições brasileiras que compreendem o Português Língua Estrangeira (PLE) como ferramenta de inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A noção de texto*. Trad. de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2022.

_____. *Textos: tipos e protótipos*. Trad. de Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. 2. de. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

_____. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 1987-a, p. 54-79.

_____. Textualité et séquentialité: l'exemple de la description. *Langue Française*, 74, 1987-b, p. 51-72.

AUSTIN, J. L. (1962). *Quando Dizer e Fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

BASTOS, Neusa Barbosa; CASAGRANDE, Nancy dos Santos. Questões metodológicas no ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma reflexão sobre a prática pedagógica. In: SALOMÃO, S.N. *Temas da língua portuguesa: do pluricentrismo à didática*. Edizioni Nuova Cultura: Roma, 2020. p. 181-94

_____; CASAGRANDE, Nancy dos Santos; MARQUESI, Sueli Cristina. Regina Célia Pagliuchi da Silveria: Fonte de inspiração para a pesquisa, o ensino e extensão em Língua Portuguesa. *Revista VERBUM*, v. 13, n. 1, p. 6-20, mar 2024.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

GABRIEL JUNIOR, Milton. *A caracterização da crônica publicada em jornal*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

MAINGUENEAU, D. (1987). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. brasileira, 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis, Vozes, 1994.

SELLAN, Aparecida Regina Borges. Língua e Cultura no ensino-aprendizagem do Português Brasileiro: Visitas Guiadas In: GIL, B.D.; AMADO, R. de S. (Orgs). *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. 2012, 27-32. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13073776-Reflexoes-sobre-o-ensino-deportugues-para-falantes-de-outras-linguas-beatriz-daruj-gil-rosane-de-sa-ama-doorgs.html>. Acesso em: 17 dez 2021.

SELLAN, Aparecida Regina Borges. Os Caminhos do PLE e o Curso Português Brasileiro: Língua e Cultura na PUC-SP. In: TURAZZA, J.S.; BUTTI, C. (Orgs). *Estudos em Português Língua estrangeira: Homenagem à Profª Drª Regina Célia Pagliuchi da Silveira*. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2016. v. 1, p. 117-30

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *A pronúncia do Português Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 1988.

PAULA, Deborah Gomes. Estratégias sócio-interacionais na construção da notícia jornalística. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PEDROSO, Rosa Nivea. *A produção do discurso de informação num jornal sensacionalista*. UFRJ – Rio de Janeiro-RJ/Escola de Comunicação, 2001.

RODRIGUES, Adriano Duarte. O acontecimento. In: TRAQUINA. N. *Jornalismo: questões, teorias e “estórias”*. Lisboa: Vega, 1993.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

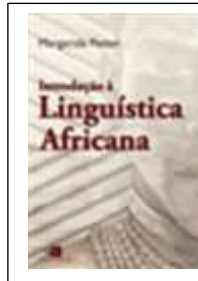
THOMPSON, J. *O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia*. São Paulo: Vozes Editora, 2002.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Contexto uma abordagem sociocognitiva*. Trad. de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA AFRICANA

Juan Rodrigues da Cruz (SME-RJ)

juan.cruz@rioeduca.net



PETTER, Margarida (Org.). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

<https://www.editoracontexto.com.br/prduto/introducao-a-linguistica-africana/1496548>.

Lançado em 2015, *Introdução à Linguística Africana* tem como ponto de partida a ausência de recursos bibliográficos em português brasileiro sobre a Linguística Africana, área que recebe pouco destaque a nível universitário em nosso País. Nisso há algo de contraditório, haja vista a reconhecida contribuição de idiomas falados na África, de diversos troncos e famílias, para a formação de nosso idioma. Logo, entende-se a intenção dos autores em preencher lacunas. Este trabalho pretende resenhar a obra e destacar seus pontos positivos e negativos.

O livro, organizado por Margarida Petter, professora livre-docente aposentada da Universidade de São Paulo na área de Linguística Geral e Africana, é composto por oito capítulos, escritos por pesquisadores com ampla trajetória acadêmica, ligados a diversas instituições brasileiras. Desses oito, Petter tem seu nome creditado como autora em três deles, além de também ser responsável pela introdução da obra. Convém indicar que Petter é professora de Linguística Africana, tendo formado diversos mestres e doutores na área, logo, ela tem domínio acerca do tema.

Linguística Africana inicia com um curto prefácio escrito pelo professor José Luiz Fiorin, um dos linguistas brasileiros mais produtivos na contemporaneidade. Nele, Fiorin traça um comentário sobre a formação da nação brasileira, evocando os mitos da criação do Brasil propostos por escritores românticos, os quais ignoram a contribuição africana para a nossa sociedade, símbolo do apagamento e silenciamento desse contingente de nossa população, o que evolui para o apagamento do papel das línguas africanas na construção do português brasileiro e, também, para a

nossa própria sociedade e cultura: uma possível discriminação, já que o continente africano tem riquíssima diversidade linguística. Convém destacar que autores como Wehling (1999) já indicam que a sociedade brasileira, nos tempos da Colônia, tinha três bases: os portugueses, os indígenas nativos da costa descoberta e, por fim, negros – grande parte dos quais escravizada. Cada um desses grupos deixou suas marcas no idioma falado aqui, que progressivamente distanciou-se daquele usado na Metrópole. Tal recordação histórica é essencial para entender os motivos do desprestígio da linguística africana, indicado anteriormente, encontrado em nosso País.

A *Introdução* de Margarida Petter traça outro comentário sobre a história mundial, referindo-se especialmente ao século XV, quando teve início a descoberta progressiva do continente africano e, também, de sua riqueza linguística. Isso motivou a realização de estudos em diversos idiomas, apesar de aqueles por pesquisadores portugueses ou brasileiros estarem em diminuto número, apesar dos estreitos laços culturais e econômicos entre África, Brasil e Portugal. A autora também traça comentários sobre o binômio *língua x dialeto*, e também sobre o “descobrimento” de novas línguas na África a partir de trabalhos de descrição e documentação, em contramão à queda no nível de vitalidade de outras, devido a fatores tais como queda no número de falantes. Por fim, a autora apresenta uma discussão, até onde se sabe inédita no Brasil, sobre as formas de se referir às línguas africanas²⁰, com detalhada apresentação dos endônimos e seus correspondentes em inglês, francês e português. Tal introdução é importante uma vez que motiva reflexões iniciais no leitor.

Uma retrospectiva é também o foco do primeiro capítulo do livro, *Linguística Africana: Passado e presente*, de Margarida Petter e Paulo P. Araújo. Os autores apresentam um histórico dos estudos de Linguística Africana, bem como uma periodização deles, remontando aos tempos da descoberta do continente africano e o choque, por parte dos colonizadores, com a diversidade linguística nele encontrada, no século XV. Abordam, entre outros, a metodologia do trabalho de descrição linguística e algumas publicações sobre a área, todas do século XX. A periodização apresentada é fundamental, pois também apresenta comentários sobre as opiniões mundiais voltadas à África e seus reflexos na linguística, tais como a produção de diversos tratados de descrições de diversas línguas, com as *Artes da Língua*. Merece destaque a apresentação de várias esco-

²⁰ Caso de “iorubá”, que pode ser escrito de diversas formas: *yorubá*, *yoruba*, *ioruba*, *iorubá*.

las de pesquisa, que no século XX impulsionam o desenvolvimento de estudos sobre línguas africanas. O capítulo termina com a apresentação do panorama atual dos estudos em linguística africana, sempre indicando pesquisadores e trabalhos de destaque na área.

Margarida Petter é autora também do terceiro capítulo da obra, *Classificação das línguas da África*, o qual debruça-se sobre a questão dos troncos e famílias linguísticas²¹, sendo as línguas usadas como critério de fazer distinção entre povos. Sendo o continente africano extremamente miscigenado, tal tarefa não é impassível de falhas, apesar de as tentativas de classificá-las contribuir para um melhor entendimento sobre as relações estabelecidas entre povos. A autora apresenta os diversos critérios para classificação de línguas: o tipológico, o genético e o geográfico/areal, sendo o genético o mais significativo uma vez que auxilia a entender os graus de parentesco entre línguas, levando em consideração os demais critérios. Há apresentações de troncos linguísticos (e de suas características comuns) e das línguas que fazem parte de cada um deles. A autora inclui mapas bastante detalhados, o que contribui para o entendimento do conteúdo e sua fixação por parte do leitor.

Fonologia, quarto capítulo da obra, é o primeiro em que aspectos relativos à estrutura interna das línguas serão abordados. Escrito por Francisco da Silva Xavier, ele inicia com uma apresentação sobre o ramo da Fonologia, e suas relações com o da Fonética, indicando como foco de sua fala os traços fonológicos que mais têm chamado atenção de especialistas na contemporaneidade, sobre as línguas africanas. Aqui, Francisco aborda aspectos como a influência entre línguas africanas e teoria linguística, características de seus sistemas vocálicos e consonantais, estabelecendo comparações entre características encontradas nos falares africanos e naqueles de outros locais do mundo. Destaca-se a apresentação de traços que são encontrados com maior presença nas línguas africanas (isto quando não estão presentes somente nelas), como consoantes implosivas, labiovelares e os cliques (consoantes veláricas, que soam como um estalido feito com a boca). O autor também apresenta conceitos como tom, rebaixamento tonal, acento e sílaba, de modo extenso e detalhado.

Cleonice Candida Gomes e Bruno Okoudowa são autores do quinto capítulo, que versa sobre características morfológicas das línguas africanas, trazendo dados sobre diversas delas. Eles apresentam uma concei-

²¹ Interessados na área podem consultar, como complemento, *Linguística Comparada e Tipologia*, de Bossaglia (2019).

tução de *morfologia* e suas áreas de pesquisa, com riqueza de exemplos para embasar, por exemplo, como afixos, em algumas línguas africanas, são usados para indicar flexões nominais de número e tempo. Há a apresentação dos conceitos de circunfixos, infixos e suprafixos, além dos morfemas descontínuos, comuns às línguas africanas. Da página 136 à página 156, há uma profunda compilação de dados sobre os processos de composição de palavras e processos de flexão e derivação, sempre com exemplos comentados.

Das páginas 159 a 191, encontramos o sexto capítulo de *Linguística Africana*, o qual se debruça sobre semântica e sintaxe. Escrito por Dayane Cristina Pal e Paulo P. Araújo. A análise dos autores recai sobre seis temas, por eles selecionados devido à riqueza de informações disponíveis e à impossibilidade de abordar todos os temas relacionados a tais áreas. Os autores apresentam comentários, entre outros temas, sobre a construção frasal nas línguas africanas, que de forma geral seguem o esquema *SVO* (sujeito + verbo + objeto), comum à maioria das línguas faladas no mundo. Destaca-se, além disso, a apresentação de conceitos gramaticais únicos às línguas africanas: a logoforicidade (um sistema de correferência pronominal encontrado na maior parte das línguas faladas no continente) e os ideofones, espécie de palavra-imagem, cujo entendimento pode ser difícil para falantes de línguas indoeuropeias, tipo de onomatopeia que indica qualidades de algo. Os paralelos traçados por Dayane e Paulo entre as línguas africanas e aquelas faladas noutros lugares merecem destaque, uma vez que mostram aos leitores a riqueza daquelas, apesar do apagamento já mencionado que sofrem.

Margarida Petter assume a autoria do próximo capítulo, o qual detalha como as línguas estão presentes no contexto social africano pós-colonial. A autora embasa seus pontos em momentos históricos, já que evolução do colonialismo e a partilha da África no século XIX tiveram impactos sobre as línguas, causando reorganizações sociais: línguas que antes eram usadas por grupos em todos os contextos passaram a desenvolver menos funções, sendo as línguas dos colonizadores imposta – o que facilitaria, também, relações de comércio, e facilitaria a administração colonial. São traçados comentários sobre línguas que desempenham papel oficial²², sempre com exemplos detalhados e fundamentados, também, em informações históricas, demonstrando a interdisciplinaridade de *Linguística Africana*. Entre as páginas 203 e 207, a autora aborda a ques-

²² Há duas obras cuja leitura pode complementar as informações aqui citadas: Lagares (2018, p. 49-121) e Rodrigues (2011).

tão do planejamento linguístico e suas minúcias, tais como a padronização linguística e a necessidade de codificar línguas sem tradição escrita, que necessitariam de um sistema ortográfico padrão para a difusão e manutenção das línguas e da identidade dos povos que as falam. Merece destaque o comentário feito sobre a questão do contato linguístico. Esse fenômeno, para a autora, explica porque, por exemplo, os cliques consonantais, que são comuns ao tronco coissã, podem ser encontrados em outros idiomas.

Iniciado na página 221, oitavo capítulo da obra, apresenta o modo como as línguas africanas estiveram (e estão) presentes especificamente no contexto social brasileiro, uma vez que nosso país teve importante participação no movimento afrodiáspórico, principalmente devido ao tráfico de pessoas escravizadas - convém lembrar que lideramos o triste *ranking* de países que mais receberam indivíduos nesta condição, o qual também foi responsável pelo contato de línguas de diversas famílias e troncos. Nesse contexto, Margarida Petter e Ana Stela Cunha apresentam uma detalhada cronologia dos ciclos da escravidão, relacionados a momentos como a corrida do ouro no século XVIII. A inclusão de um subcapítulo, entre as páginas 226 e 232, sobre documentos referentes às línguas africanas pelos escravizados no Brasil Colônia ajuda o leitor a entender um pouco o conceito de racismo linguístico, uma vez que aqueles são raros. As autoras também traçam um comentário sobre o contato linguístico traçado entre línguas africanas e o português brasileiro, o qual foi responsável pela adoção, pelo português, de inúmeros termos, tais como *abadá*, *moleque*, *muvuca*, *muxiba*, entre outros, originados de diversas famílias linguísticas autóctones africanas.

Encontra-se no último capítulo obra, de certa forma, um desdobramento do oitavo. *Línguas africanas no candomblé*, escrito pela Iyalorixá do Ilê Axé Iya Oloxum Iya Monadeosi (Ribeirão Pires/SP), aborda os usos das línguas em ambientes religiosos. Há uma definição do conceito de *nação* para religiões afro-brasileiras, contextualizada no momento sócio-histórico em que nosso país se encontrava. Monadeosi apresenta termos de origem africana que são usados em momentos de comunhão e rituais, onde o português brasileiro segue sendo usado como língua de comunicação, ainda que impregnado por traços encontrados tipicamente em línguas africanas. É possível que, para pessoas leigas ou não associadas a práticas religiosas africanas, o emprego de algumas palavras ou estruturas possa ser incompreensível, ainda que para os nelas iniciados seu conhecimento seja indispensável para revelar *status* nas comunidades.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Entre as páginas 266 e 278, a autora indica quatorze palavras amplamente usadas em tais contextos, com detalhadas explicações semânticas. Essas incluem *orixá*, *axé* e *exu*.

Linguística Africana... é uma obra extremamente detalhada e aprofundada, o que não significa que ela seja difícil de ler e/ou assimilar. Todos os autores usam linguagem acessível e de fácil entendimento, até mesmo para o público leigo nos estudos linguísticos, o que contribui para o didatismo da obra, que assim serve como um excelente recurso de aprendizagem. Além disso, as comparações feitas por eles entre línguas africanas e as faladas em outras regiões faz um bom uso do arcabouço teórico da linguística comparativa, contribuindo para o ineditismo da obra. A riquíssima bibliografia apresentada ao longo da obra (que ocupa quase quinze páginas) também é útil para que o leitor possa formar sua própria base de dados sobre o assunto. Há indicações de recursos em várias línguas, incluindo o português, logo, não é necessário dominar um idioma estrangeiro para fazer proveito das informações propostas. Todos os autores que contribuem para a obra têm ampla formação e atuação em estudos linguísticos, logo, demonstram domínio acerca do que apresentam.

Por fim, creio que *Introdução à Linguística Africana* merece destaque pela riqueza de informações, de fato preenchendo as lacunas deixadas nessa área de pesquisa em nosso país, podendo inclusive ser um meio de reparação histórica ao apagamento e racismo que os povos africanos aqui sofreram ao longo de nossa história. Assim, a obra só pode contribuir para a formação de uma nova geração de pesquisadores, que podem por sua vez desenvolver novos estudos e preencher outras lacunas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSAGLIA, Giulia. *Linguística comparada e tipologia*. Coordenação de Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Júnior. São Paulo: Parábola, 2019. (Coleção Linguística Para o Ensino Superior, vol. 9)

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018. (Linguagem, vol. 82)

PETTER, Margarida (Org.). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

RODRIGUES, Ângela Lamas. *A Língua Inglesa na África: Opressão, negociação, resistência*. Campinas-SP: Unicamp, 2011; São Paulo-SP: Fap-Unifesp, 2011.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. *Formação do Brasil Colonial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

A MISSÃO

Cláudio Lima Monteiro (UNILA)

claudio.monteiro@tutamail.com



A Missão (The Mission). Filme britânico de 1986, dirigido por Roland Joffé.

1. Introdução

O enredo do filme “A missão”, de 1986, transcorre na América do Sul e trata do salvacionismo jesuíta, a redenção de um ex-mercador de escravos, e conflito com a não aceitação dos povos originários na demarcação entre os limites territoriais português e espanhol, no século XVIII, quanto ao rio na região das Sete missões, na Missão de São Carlos na atual região do Rio Grande do Sul, junto ao Uruguay.

Com premiações em 1987, em quase todas as modalidades, “A Missão” teve 225 minutos de gravação e direção de Roland Joffé (três indicações), fotografia de Chris Menges (Oscar), roteiro de Robert Bolt (Golden Awards), produção de Fernando Ghia e David Puttnam (Palma de Ouro em Cannes e DAVID), Montagem de Jim Clark (BAFTA) e música de Ennio Morricone (BAFTA, Golden Awards) e muitas indicações para premiações internacionais além do Oscar.

2. Desenvolvimento

A trama da narrativa destaca um ex-mercador de escravos Rodrigo Mendoza, que descobre a deslealdade de seu irmão, matando-o num duelo mortal, mas depois busca a redenção religiosa, devido à culpa. Tal fato promoveu transformação e epifania em torno da sua culpa e desejo de redenção, apoiando o Padre Gabriel que era recém-chegado para substituir outro jesuíta morto, na condução da tribo para outra margem do Rio. Nos bastidores dessa verdadeira guerra para adequação do povo guarani e mudança da sede principal da tribo, evidencia os jesuítas atu-

ando como “algodão em meios aos cristais”, no topo está o Cardeal Altamirando, representando os interesses escusos da igreja da época infiltrados na América.

Os fatos reais não são poucos, a expulsão dos padres jesuítas espanhóis, do reino português, devido à crise nas relações políticas entre as coroas Portuguesa e Espanhola (Companhia de Jesus), apoiada pela Igreja Católica da época, além da existência real do personagem Padre Gabriel com nome real de Lourenço Balda. O filme passa da esfera pessoal para esfera coletiva quanto aos conflitos morais, o salvacionismo e a instrumentalização da palavra de Deus, explorando a luta interna de Mendoza tentando refazer seu passado criminoso e sem família.

A narrativa destaca o combinado entre as coroas e os jesuítas e o impacto devastador da colonização e a luta dos jesuítas para proteger a cultura indígena contra os interesses coloniais.

Principais destaques do enredo (personagem/nome do ator):

- Padre Gabriel (Jeromy Irons): um idealista que busca converter os indígenas para o cristianismo e proteger sua cultura, além de se colocar como uma minipeça de um maximecanismo. Substituiu um padre que foi morto, ao tentar cruzar além das cachoeiras.

- Rodrigo Mendoza (Robert De Niro): um ex-mercador de escravo que, após um momento de crise, com a descoberta da infidelidade de seu irmão, o agride fatalmente num duelo, e tenta depois se redimir, sendo acolhido por Padre Gabriel e jesuítas, se colocando a favor da luta pela causa dos povos originários. Por fim Rodrigo se converteu jesuíta, No seu corpo tinha a marca do seu trabalho de toda vida com redes, apetrechos militares e materiais de captura de indígenas e foi reconhecido pelos Guaranis, depois de arrependido. Renuncia a ordem espanhola para lutar ao lado na luta armada em defesa dos guaranis.

- Cacique Jumin: Cacique do povo indígena que oscila entre decidir aceitar a proteção dos jesuítas ou ceder às pressões dos colonizadores.

- Cardinal Altamirando (Ray MacAnally, BAFTA, 1987): personagem interlocutor, representante dos interesses que comandam os jesuítas e dialoga com o Papa. Ao final faz uma autorreflexão ao modo de narrador, avaliando se de fato teria sido melhor os povos originários nunca terem civilizados.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- Felipe Mendoza (Aidan Quinn) irmão perdedor no duelo com irmão Roberto Mendonza.

- Carlotta (Cherie Lunghi): Indígena cobiçada pelo irmão Felipe com quem teve um caso descoberto e foi objeto da briga entre irmãos, Roberto e Felipe.

Mendoza e Gabriel apoiam os povos originários e discordam da realização do cumprimento das ordens religiosas no final do filme e acabam por ser penalizados com a vida na batalha pela defesa dos guaranis.

O cardeal Altamirando se destaca como uma das lideranças religiosas de poder, aparecendo como um narrador no início conversando com o Papa e mostrando trabalho concluído para os povos originários serem escravizados. O cardeal revela de modo patente seu interesse financeiro e por trás das ações jesuíticas, usando a boa fé dos jesuítas. Ao final ele decide se deixará os jesuítas e povos originários, ou se vai permitir o massacre dos espanhóis.

As imagens foram feitas em três países: Brasil, Argentina e Colômbia. O elenco contou com os indígenas verdadeiros, mas não os guaranis, e sim do grupo colombiano Waunaná. No cômputo geral, o roteiro foi capaz de criar personagens complexos. O personagem do oboé é o Padre Gabriel que usa o instrumento não somente é um personagem criativo e instrumentista para atrair e criar uma comunicação com os povos originários e tirar o medo, mas dá ao filme a reconfortante melodia “Oboé de Gabriel” do múltiplo premiado Ennio Morricone.

A obra mostra cerimônias religiosas, reuniões de celibatarias, seres indumentados contrapondo com povos originários, florestas, rios, selvas, cachoeiras, músicas de oboé e outras, sangue, sacrifícios e sofrimento.

Sobre as imprecisões da obra analisada, há o fato de que a guerra guaranítica foi no Rio Grande do Sul em 1756, evento gerou a diminuição da influência jesuítica na região. O conflito guaranítico iniciou em 1754, quando os portugueses tentaram tomar posse das terras, encontrando resistência guarani, com uma série de batalhas, sendo a chamada batalha de Caiboaté de 1756 a maior destas, quando os povos originários tiveram grandes perdas com relativa aliança entre espanhóis e portugueses para cercá-los, com 1500 perdas e 150 indígenas capturados.

Após a assinatura do Tratado de Madrid, no dia 13 de janeiro de 1750, os índios Guaranis da região dos Sete Povos das Missões (nome

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que se deu ao conjunto de sete aldeias indígenas fundadas pelos padres jesuítas no Continente do Rio Grande de São Pedro, atualmente Rio Grande do Sul, composto pelas reduções de São Francisco de Borja, São Nicolau, São Miguel Arcanjo, São Lourenço Mártir, São João Batista, São Luiz Gonzaga e Santo Ângelo Custódio), recusam-se a deixar suas terras no território do Rio Grande do Sul (São Gabriel- Rincão de Pau fincado) e não queriam se transferir para o outro lado do Rio Uruguai, conforme acertado no acordo entre Portugal e Espanha.

Com uma música fabulosa, premiada e hipnótica de Ennio Moricone, tocada pela flauta do Padre Gabriel e excelentes imagens, “A Missão” se tornou um verdadeiro marco do cinema.

Gêneros: Drama Histórico.